



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Володимира Гнатюка**



**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА (Україна)
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО (Україна)
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА (Україна)
AKADEMIA KUJAWSKO-POMORSKA (Bydgoszcz, Polska)
CATHOLICA UNIVERSITY OF RUŽOMBEROK (Slovakia)
UNIwersytet WSB MERITO, TORUŃ (Polska)
UNIwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (Lublin, Polska)
UNIVERSITY OF OSTRAVA (Czech Republic)**

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ:
ПЕДАГОГІЧНА ТА ФІЛОЛОГІЧНА ПАРАДИГМИ**

**Матеріали Міжнародної науково-практичної
міждисциплінарної конференції**

11 травня 2023 р.

Тернопіль–2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА (Україна)
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА (Україна)
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО (Україна)
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА (Україна)
AKADEMIA KUJAWSKO-POMORSKA (Bydgoszcz, Polska)
CATHOLICA UNIVERSITY OF RUŽOMBEROK (Slovakia)
UNIwersytet WSB MERITO, TORUŃ (Polska)
UNIwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (Lublin, Polska)
UNIVERSITY OF OSTRAVA (Czech Republic)

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ:
ПЕДАГОГІЧНА ТА ФІЛОЛОГІЧНА ПАРАДИГМИ**

Матеріали Міжнародної науково-практичної
міждисциплінарної конференції

11 травня 2023 р.

Тернопіль–2023

Рецензенти:

БІЛАВИЧ Галина, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника);

МЕШКО Галина, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка);

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

*Рекомендувала до друку вчена рада
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка
(протокол № 10 від 30 травня 2023 року)*

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців: педагогічна та філологічна парадигми : матеріали Міжнародної науково-практичної міждисциплінарної конференції, м. Тернопіль, 11 травня 2023 року / за загал. ред. О. Турко, О. Янкович, Ю. Петрици. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. – 185 с.

ISBN 978-617-595-124-8

У збірнику матеріалів конференції проаналізовано питання розвитку сучасної дошкільної освіти, висвітлено особливості формування життєвих компетентностей молодших школярів у парадигмі початкової освіти, описано пріоритетні напрями підготовки майбутніх педагогів в умовах євроінтеграційних процесів, досліджено актуальні проблеми лінгвістики та літературознавства.

Збірник матеріалів конференції адресовано науковцям, викладачам, докторантам, аспірантам, студентам, учителям.

УДК 378:37.091.12.011.3-051:[005.336.2:81]

ISBN 978-617-595-124-8

© ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023

© Колектив авторів, 2023

© ФОП Осадца Ю.В., 2023

Мовно-літературний аспект сучасної наукової парадигми

СТАТУС КАТЕГОРІЇ ГРАДАЦІЇ В НАУКОВІЙ ПАРАДИГМІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Марчук Людмила

*доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української
мови Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
lyudmylamarchuk60@gmail.com*

Значна кількість слів сучасної української мови перебуває під впливом градування і вказує на змінну ознаку, а саме: ступені порівняння прикметників, прислівників; іменники, прикметники із демінутивно-меліоративними та аугментативно-пейоративними суфіксами; дієслова зі значенням міри; синоніми в лексичній системі мови; синтаксичні конструкції з однорідним відкритим градаційним рядом нагнітання ознаки; градація як стилістична фігура.

Підлягають градації слова, які в семантичному чи функціональному аспекті вказують на певний ступінь вияву ознаки.

Градацію розглядаємо як один із видів модальності, що накладається на дескриптивний зміст мовного висловлення. Завдання дескриптивної лінгвістики – констатувати те, що є без пояснення [5, с. 245]. У лінгвістичному контексті висловлення – це «...самодостатня мовно-мисленнева структура, яка за своєю природою є носієм завершеної думки, і, здебільшого, виражається реченням» [5, с. 48]. Для висловлень, які мають градаційну ознаку, характерно вживання особливої структури, яка містить факультативні компоненти. Семантичний зв'язок слів у градаційному висловленні здійснює автор на основі нейтрального (нормального) слова та слова, що виконує градаційну функцію і є як основним, так і факультативним елементом. Напр.: «Вони швидко обдивилися вагона і так само швидко зникли» (В. Шевчук. Юнаки з вогняної печі, с. 280). Інтенсифікаторами градації є прислівники на означення способу дії швидко, які мають градаційну опозицію повільно. Напр.: «Зорі розкинулись на все небо, не затьмарені жодною хмаринкою, повний місяць сліпив очі» (Н. Шахрай. Сутінки удвох, с. 181). Займенники *все* і *жодна* – це градаційна опозиція, тоді як прикметник *повний* інтенсифікує ознаку і

може бути антонімом до опозиційного прикметника неповний або молодий.

Складний характер градації полягає в особливій градаційній функції, що виявлене через суб'єктивну та об'єктивну комунікації. Градаційна функція реалізує відображення найнижчої/найвищої міри вияву ознаки об'єкта. Напр.: «Але найбільше вразило хлопців велике, на весь людський зріст, дзеркало – у дорогій візерунковій дерев'яній рамі» (В. Арбузьяров. Євангеліє від Євгена, с. 163). Спостерігаємо градаційне відображення дійсності в лексемах: 1) вразило найбільше/найменше або взагалі могло не вразити; 2) велике (дзеркало)/маленьке, величина підкреслена вказівкою на розмір – на весь людський зріст; 3) дорога (рама)/дешева; тобто простежуємо градаційний поділ дій, розмірів, вартостей. Пор.: «А пам'ятаєш мене зовсім маленькою, в школі?» (Н. Шахрай. Сутінки удвох, с. 193). Згадка про юний вік, коли дівчинка ще навчається в школі, вік 7–10 років. Поняття градаційної функції в кожному випадку прирівнюємо до семантичної ознаки, оскільки мовець додає власні градаційні ознаки до тексту, який з погляду нейтрального слухача не мав би градаційного моменту. Напр.: «По тому вершилася трагедія, а по тому одна з найлютіших, найцинічніших неправд» (Ю. Мушкетик. Ціловані кулями, с. 15). Найлютіші, найцинічніші неправди, на погляд оповідача, були ознаками трагедії.

Так, у реченні: «З заплющеними очима вона здавалася зовсім чужою і більш мертвою, ніж живою» (Н. Шахрай. Сутінки удвох, с. 189) прикметники *чужий* (у значенні сторонній) і *мертвий* (у значенні такий, у якому припинилося життя) не можуть мати більшої або меншої градаційної ознаки, проте в акті комунікації ця ознака, як суб'єктивне відображення навколишнього світу, з'являється. Градаційну ознаку кольору *білий* створює прикметник *чистий* та займенник *такий*, напр.: «Ці троянди такі білі, що я не можу втриматися, аби не попестити їх. Здаються чистими, бачиш? Чистими, ось що мене зворушує» (Н. Шахрай. Сутінки удвох, с. 222). Градієнтом до слова *грубіян* став прикметник *солдафонський*: «Осел! Солдафонський грубіян!» (Н. Шахрай. Сутінки удвох, с. 243). Градієнт – «міра зростання або спадання в просторі якоїсь фізичної величини на одиницю довжини» [1, с. 195]. Величину приміщення та його висоту описано з погляду дівчинки, градаційна ознака підкреслена як за допомогою градаційної лексики (широкі, височенні), так і синтаксично (відокремлене порівняння сходини, по яких можна машиною проїхати) та контексту (стеля аж під небом). Пор.: «Широкі мармурові сходини,

по яких машиною можна проїхати, височенні стіни, а стеля була десь аж під небом. Світлані здавалося, що ось-ось відчиняться двері квартири, мимо якої вони саме проходили, звідти вигляне хтось страшний і вхопить її у свої величезні долоні» (А. Дімаров. Боги на продаж, с. 136).

Отже, функція «...є основою категоризації концептуальної системи людської свідомості та, зокрема, внутрішнього лексику мовців і відповідно до мовних явищ, що проявляються у комунікативному акті...» [4, с. 98].

Обов'язковий градаційний семантичний компонент співвідноситься із сигніфікативним аспектом значення і є необхідним для існування градаційних одиниць різних рівнів.

На лексико-семантичному рівні наводимо приклади синонімів, оскільки однією з найважливіших розрізняювальних функцій синонімів є відмінність у градаційності вияву спільної ознаки; антонімів, оскільки вони створюють контрарну або градаційну опозицію (М.П. Кочерган називав її градуальною [2, с. 160]), яка передбачає обов'язково проміжний або середній член; лексем, що перебувають у гіперо-гіпонімічних відношеннях. Напр.: «Якби він знав цей пройдисвіт, який хаос суперечливих думок і почуттів, яку руйнацію здійснив він у несформованих дитячих душах своєю появою біля схованки, на краю вонючої канави, порослої ряскою і жорсткою осокою» (В. Арбузаров. Євангеліє від Євгена, 142). Хаос – це (за одним із значень) цілковите безладдя, безладне скупчення, плутанина, сумбур [1, с. 1338]; руйнація – результат порушення цілісності [1, с. 1088]. У реченні обидва слова є синонімами і розташовані з наростанням градаційної ознаки. О.І. Нечитайло зазначає, що в передмовах до тлумачних словників розмежовано вживання синонімів у тлумаченнях, створено певні градації їхнього застосування і більш чи менш послідовно відбито основні елементи синонімічних зв'язків слів. Досить значне місце у тлумачному словникові посідають уточнювально-синонімічні тлумачення на зразок «синонім + обмежувальне чи уточнювальне слово» (напр., присл. – дуже, досить, надто, трохи і т.п.): дикенько – трохи дико. Найактивніше вони використані під час тлумачення якісних прикметників та прислівників, які вступають у синонімічні відношення градаційного типу [3, с. 82]. Такі синоніми можуть бути як узуальними, так і контекстуальними, напр.: «Єдине, що керувало нею в цей момент – гнів, безмежний, ненаситний, кровожерливий, нестримний, убивчий...» (М. Гримич. Фріда, с. 28). Синоніми розташовані так, що перший елемент

синонімічного ряду й останній найбільше наповнені градаційною ознакою: безмежний/безмірний, а, отже, надзвичайно сильний та убивчий/смертельний, які відрізняються один від одного тим, що в першому випадку градація поступово збільшується, а в другому вона досягла вже найвищої межі. Прикметники *ненаситний* і *кровожерливий* належать до спільного синонімічного ряду.

Спостерігаємо вияв градаційних ознак в реченнях з антонімічними парами, напр.: «Малий Ясько ще сипав скоромовкою, очі його то звужувались, то ширшали, тільки Віра, либонь, нічого вже не чула, бо зненацька загуло їй у скронях, зашуміло у вухах – і все довкола неї почало темніти, наче вкривалося попелом» (Є. Гуцало. Весна високого року, с. 95). Антоніми *ширшати/звужуватись* допускають існування норми, проміжного стану – бути нормального (звичайного) розміру.

Система градаційних значень перебуває в постійному русі та зміні (за Д. Болінджером), що пояснює відмінності в описуванні градаційних засобів не лише у порівняльному аспекті, а й на прикладі однієї мови.

Отже, градація – це функціонально-семантична категорія, оскільки системного характеру мови не існує поза всіма, охопленими нею, варіантами, оскільки лише всебічний аналіз варіантів мовної норми дає поняття та достовірні дані щодо норми інваріантності.

Поняття людського чинника в градаційній семантиці дозволяє виділити градаційну функцію як мету висловлення – вказівку на ступінь величини вияву ознаки градуйованого об'єкта в комунікації, що визначає сприйняття градаційності як додаткового значення в галузі оцінки, інтенсивності, кількості, заперечення. Тобто, поняття градації отримує вторинну репрезентацію у мові через додавання нових характеристик.

Список джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.

2. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підручник [для студ. філолог. спец. вищ. заклад. освіти]. Київ : Видавничий центр «Академія», 2000. 368с.

3. Нечитайло О. І. Синоніми як засіб розкриття значення слова. *Мовознавство*. 1980. №6. С. 82–86.

4. Селіванова О. О. Актуальні напрямки сучасної лінгвістики (аналітичний огляд). Київ : Вид-во Українського фітосоціологічного центру, 1999. 148 с.

5. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики : енцикл. словник для фахівців з теоретик. гуманіст. дисциплін та гуманіст. інф-ки. Київ : «АртЕк», 1998. 336 с.

МЕНТАЛЬНИЙ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ ПОРЯДКУ СЛІВ У РЕЧЕННЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Турко Ольга

*кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри філологічних
дисциплін початкової та дошкільної освіти Тернопільського
національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
o.turko@tnpu.edu.ua*

Питання порядку слів у реченні української мови вирізняється понад столітньою практикою його дослідження водночас залишається актуальним і в сучасному мовознавстві та лінгводидактиці з таких причин, по-перше, становить критерій у генеалогічній класифікації мов світу, по-друге, є наскрізним синтаксичним поняттям аналізу мовних одиниць у формально-граматичному та комунікативному синтаксисі; по-третє, закономірності українського словолу (термін Ярослава Неврлі) беруть до уваги як чинник формування комунікативної компетентності учнів та здобувачів наступних рівнів освіти під час укладання навчальної літератури, зокрема підручників.

В історії розвитку граматики української мови вперше згадав про порядок слів Мелетій Смотрицький у своїй «Граматики СлавенскиА правилное Свнтагма» (1618). Без уживання поняття «порядок слів», не акцентуючи на зв'язку між стилістичним та паралінгвістичним аспектами речення та його структурою, М. Смотрицький виявляє закономірність тодішньої мови, що збереглася і в сучасній українській мові – порядок слів спричинений комунікативним наміром мовця, з одного боку, граматичною природою мови – з іншого. М. Смотрицький описав зв'язок слів у реченні, вказавши на узгодження, керування як синтаксичні зв'язки, що властиво й сучасній мові.

До перших спроб граматичного опису порядку слів в українській мові належить праця німецького мовознавця-славіста Еріха Бернекера «Die Wortfolge in den slawischen Sprachen» [6, с. 155–16]. Мовознавець наголошує на тому, що порядок слів у слов'янських мовах походить від праслов'янської мови. Еріх Бернекер описує правила поєднання слів, зокрема встановлює дієслово (V) головним компонентом речення, визначає його місце перед підметом (S) та об'єктом (Obj), підкреслюючи, що така позиція може бути змінена логічним наголосом, наміром того, хто пише чи говорить [6, с. 155, 159].

Вбачаємо у цих міркуваннях Бернекера особливість української мови, яку згодом іменують «вільним порядком слів» [5, с. 470]. Ця особливість української мови відокремлює її від тих мов, скажімо англійської, де порядок слів фіксований [5].

На нашу думку, трактування порядку слів у реченнях української мови як вільного видається некоректним. Вважаємо доцільним використовувати поняття «прямий порядок слів» та «непрямий порядок слів» («інверсійний порядок слів»).

Водночас саме порядок слів є критерії всесвітньовідомої класифікації мов Дж. Грінберга, американського мовознавця, африканіста та етнографа. Класифікації Дж. Грінберга передувала класифікація мов за порядком слів В. Шмідта, Л. Теньєра:

1) функціонування в мові сталого (фіксованого, основного) порядку слів за зв'язком всіх компонентів речення з головним членом речення;

2) ступінь вільного розташування компонентів речення: мови з вільним та фіксованим порядком слів (наприклад, українська мова);

3) зв'язок мови з географічним розташуванням регіону, де її використовують, – відцентрові мови (постпозиційне розташування членів речення щодо означуваного слова); доцентрові мови (препозиційне розташування членів речення щодо означуваного слова).

Класифікація мов за цими критеріями вважається доволі суперечливою. Дж. Грінбергу вдалося її удосконалити шляхом встановив закономірностей словоладу відносно один одного, тобто підмета (S), прямого додатка (O) та присудка (V). І саме на основі словопорядку було виокремлено 30 мовних сімей та ареалів.

Відтак було обґрунтовано й інші класифікації мов, які базувалися на теорії Дж. Грінберга, зокрема авторами цих теорій є Дж. Хокінс, Т. Гівон, Т. Вініман та ін., українська мова теж мала свою типологічну позицію і була визнана мовою з таким релевантним порядком слів: S (підмет) + присудок (P) + прямий додаток (Ob (N_2/N_4)). Порядок слів було потрактовано як сукупність прийомів синтаксичного кодування, тобто індексції, оформлення членів речення засобами формально-граматичного синтаксису, спричинених потребами комунікативного синтаксису (актуальне членування речення), визначальним поняття якого є інтенція мовця.

Співвідношення між граматичною природою української мови та ментальними рисами української нації, на нашу думку, є очевидними.

Таблиця 1

Лінгвоментальний аспект поняття «порядок слів»

Ментальні риси української нації		Лінгвістичні риси української мови за генеалогічною типологією
Домінування емоцій та почуттів над інтелектом і волею	→	Поряд із прямим порядком слів у реченнях української мови функціонує непрямий порядок спричинений комунікативною інтенцією мовця.
Індивідуалізм	↔	Типова модель речень української вирізняється доволі широкою варіативністю, спричиненою намаганням комуніканта вербалізувати свій внутрішній стан, міркування, позицію тощо.
Інтровертність	→	Незважаючи на тривалі асиміляційні намагання держав-сусідів підневолити українців, мова цілком розвивалася не під впливом соціальних чинників. Наслідки експансії чужих нації залишили слід здебільшого на лексичному рівні мови і не вплинули на порядок слів у реченнях.
Кордоцентризм	→	Інверсія часто використовується як у щоденному мовленні українців, так і художньому стилі.
Екзекутивність	→	Порядок слів у реченнях слугує засобом модальності (вказівка на ставлення до дійсності) як граматичної категорії української мови. «Порядок слів у реченні сприяє актуалізації семантичного значення інверсійного компонента

		пропозиції як для об'єктивної, так і для суб'єктивної модальності» [3, с. 114]. «Інноваційні тенденції у використанні розділових знаків пунктуації зумовлені особливостями текстових модифікацій речень, де вони наділені авторською модальністю й експресивністю, підпорядковані комунікативній меті мовця, його прагматичним інтонаціям» [1, с. 21].
Толерантність	→	Нормативність прямого та непрямого порядку слів у реченні української мови.

Наскільки враховано та висвітлено питання порядку слів у реченнях української мови в підручниках для початкової школи демонструє лінгводидактичний аспект.

Ілюструватимемо наші міркування програмовими вимогами та матеріалами підручників з української для початкової школи (див. табл. 2).

Порядок слів у реченнях українській пов'язаний із змістом речення, інтонаційним оформленням та метою висловлювання речення, комунікативним наміром мовця, членами речення, позамовною дійсністю (мова допомагає вербалізувати світогляд), темо-ремним членуванням та ін. граматичними категоріями та поняттями.

Ми проаналізували програмові вимоги Типової освітньої програми, розробленої під керівництвом О. Я. Савченко, та Типової освітньої програми, розроблена під керівництвом Р. Б. Шияна, матеріал підручників для 1–4 класів різних авторів, зокрема «Українська мова. Буквар: підруч. для 1 кл.» (М. Вашуленко, О. Вашуленко), «Українська мова та читання: підруч. для 2 кл.» (Л. Варзацька, Т. Трохименко), «Українська мова та читання: підруч. для 3 кл.» (М. Вашуленко, Н. Васильківська, С. Дубовик), «Українська мова та читання: підруч. для 4 кл.» (Л. Варзацька, Г. Зроль, Л. Шильцова).

Лінгводидактичний аспект аналізу дав змогу констатувати такі висновкові положення щодо представлення поняття «порядок слів» у реченнях української мови в навчальному матеріалі:

– програмові вимоги, подані у відповідному нормативному документі, розробленому під керівництвом О. Я. Савченко, мають як практичне спрямування на комунікативний акт взаємодії адресата та адресанта, так і граматичне оформлення комунікації; у програмових вимогах, розроблених під керівництвом Р. Б. Шияна, акцент зміщено на емоційний аспект комунікативної взаємодії і недостатньо, на нашу думку, представлено граматичні засоби кодування акту комунікації;

– у підручниках заявлені програмові вимоги подано дидактично повно як на теоретичному, так і на практичному рівнях;

– поняття «порядок слів» не представлено як дефініцію, що цілком відповідає віковим психофізіологічним особливостям дітей молодшого шкільного віку;

– з-поміж понять, які є визначальними для розуміння прямого та непрямого порядку слів, у початковій школі розглядають з практичним відпрацюванням шляхом виконання вправ такі: інтонація, зв'язок слів у реченні, межі речень у тесті, комунікативний намір мовця, граматичні засоби реченнетворення.

Курс української мови у початковій школі щодо поняття порядку слів у реченні має пропедевтичний характер подальшого текстотворення, що є вагомим елементом складання випускником загальноосвітньої школи ЗНО.

Поряд із цим, на нашу думку, доцільно представити у підручниках завдання, спрямовані на побудову речень не лише за емоційним спрямуванням, метою висловлювання, будовою, а й логічним наголошенням окремих слів, відтак зміною змісту речення та інтенції мовця.

Наголосимо, що широкий вибір підручників з української мови, їхнє мовно-змістове наповнення може, з одного боку, дещо спантеличити учителів, з іншого – дає можливість учителям удосконалювати свою педагогічну компетентність шляхом глибшого опанування теорії української мови, її правописних особливостей у взаємодії із виміром рівня навчальних досягнень учнів та пошуком ефективних технологій навчання.

Отже, порядок слів у реченнях української мови є наскрізним лінгвістичним поняттям; реченнетворення української мови спричинено як ментальними рисами української нації, так і власне лінгвістичними особливостями мови; вивчення особливостей порядку

слів в українській мові у початковій школі має пропедевтичний характер; навчальні матеріали початкової школи потребують більше уваги на логічне наголошення окремих слів, відтак зміну змісту речення та інтенції мовця.

Список джерел

1. Гуйванюк Н. В. Слово – Речення – Текст : вибрані праці. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. 664 с.
2. Навчальні програми для 1 – 4 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
3. Питайло І. Особливості українського менталітету: чому ми такі, якими є?
URL: <http://ukrconf.fl.kpi.ua/wp-content/uploads/2014/12/6.-Pytayo-Iryna.pdf>.
4. Турко О. Порядок слів у реченні української мови як засіб вираження модальності (на матеріалі художніх текстів). *Вчені записки Таврійського національного університету ім. В. Вернадського Серія: Філологія. Журналістика* / гол. ред. Казарін В. П. 2021. Том 32 (71). № 1. Частина 1. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2021. С. 111–115.
5. Українська мова. Енциклопедія / ред. кол.: В.М. Русанівський, О.О. Тараненко (співголови), М.П. Зяблюк та ін. Київ : Укр. енциклопедія імені М.П. Бажана, 2000. 752 с.
6. Berneker E. Die Wortfolge in den slawischen Sprachen. Berlin, 1900. 162 s.

ХУДОЖНЯ СПЕЦИФІКА АВТОРСЬКОЇ САМОРЕПРЕЗЕНТАЦІЇ У ТВОРІ А. ДІМАРОВА «ПРОЖИТИ Й РОЗПОВІСТИ. ПОВІСТЬ ПРО СІМДЕСЯТ ЛІТ»

Куца Ольга

*доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української і зарубіжної літератури та методик їх навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
kop050953@tnpu.edu.ua*

Художній нахил А. Дімарова до самоспоглядання, що визнаний його індивідуальною стильовою рисою, проявився найбільшою мірою у спогадах «Прожити й розповісти. Повість про сімдесят літ» (1997–1998). У ньому, завдяки новим мистецьким знахідкам, помітно реконструйовані стереотипні підходи до мемуаристики. Письменницька «побудова себе» (П. Рікер) активно включає у названому творі авторський голос як синхронний голосові читача-інтерпретатора. Жанрова поліморфність художніх композиційних елементів «Прожити й розповісти...» (автобіографії, автобіографічної повісті, спогадів, листів, мемуарної епопеї, мемуарної повісті тощо) утруднювала відповідь стосовно питання природи жанрової ідентичності твору. Більшість дослідників, опираючись на поєднання різножанрових ознак, на високий ступінь олітературення документальних матеріалів, підкреслювали у ньому «рух до свободи прозового слова», до «розкріпачення від будь-яких жанрових рамок» (Г. Штонь).

У процесі аналізу твору «Прожити й розповісти...» привертає увагу різнорівнева його структуризація, насамперед внутрішньотекстові спогади – субдискурси: сучасний кут зору оповідача («тепер») чергується із його баченням «тоді» або ж «колись». Прочитуючи своєрідний візерунок життя (дитинство, юність, зрілість, старість), читач мимоволі потрапляє у відповідне мереживо архетипів, у поле репрезентації себе у власних персонажах, але уже в «інших». Так званий неконтрольований виклад спогадового матеріалу постає цією справжньою документальністю, здатністю цілком випадково робити радісні, здебільшого несподівані відкриття. Звичайні побутові лексеми як віхи народної сміхової культури постають засобами досягнення дитячої свободи без будь-якого насилля.

Аналізуючи твори А. Дімарова крізь призму його авторської індивідуальності, дослідники робили суттєві спроби акцентувати на специфіці відтворення душевного стану персонажів, соціально-філософських узагальнень, новаторської внутрішньої монологізації, драматичних мотивів, «пам'яті» документів тощо. Біографічна методологія виявилася вдалим кутом зору для огляду художнього доробку А. Дімарова. Згідно із суб'єктоцентричними теоріями домінуючим персонажем у таких випадках постає біографічний автор. Структурно-семіотична антропологія є доцільною передумовою розуміння феномена письменника у зв'язку з його творчістю, постаючи одночасно джерелом з'ясування його поведінкових моделей. Таким способом і формувалася система дослідницької парадигми А. Дімарова: біографія–жанр–стиль–національні орієнтири. Своїми творами письменник реагував на гуманістичні тенденції, які приходили в Україну з повоєнної Європи, не полишаючи при цьому власних українських ідеалів, схильності до душевних пошуків та морально-етичних концептів. Занурення письменника у самосвідомість давало право здійснювати впевнений діалог між «я» та «іншими», що майстерно втілено якраз у спогадах «Прожити й розповісти...».

Проза А. Дімарова різних періодів ХХ століття була дуже різномірною, хоча її оцінні орієнтири радикально не змінювалися. Наприклад, представники соцреалізмівського підходу 50–70-х років ХХ ст. не полишали ідеологічної парадигми і в постколоніальний період, хоча і трансформували «радянські» тлумачення у національно-українські. Внаслідок цього політизований характер дослідницьких студій не тільки спотворював світоглядні інтенції А. Дімарова, а суттєво впливав на інтерпретацію жанрово-стильової палітри його творів. Загалом можна констатувати певну незмінність офіційної версії наукового тлумачення текстів А. Дімарова. Це стосувалося насамперед їх реалізоцентричності. Водночас представники художньо-естетичного підходу до текстів цього письменника актуалізували наявність у них ознак неоромантизму, символізму, імпресіонізму, а також експресіонізму. І справді, у повісті «Прожити й розповісти...» реінкарнує крізь мереживо голосів, поглядів, мислительних акцентів трагічна саморефлексія персонажів, глибоко психологічна оцінка зовнішніх колізій та внутрішніх конфліктів.

Мовленнєвий естетизм я-оповідача постає в спогадах домінуючим виразником гармонійного модусу прози А. Дімарова. Духовно-моральна й етико-соціальна ідентифікація персонажів

зосереджена насамперед у їхньому мовленні, конструює простір їх внутрішньої свободи. Все-таки навіть у 60-их роках ХХ ст., які позначені певною демократизацією літературно-мистецького і наукового дискурсів, з творів А. Дімарова «вирізались» досить обширні фрагменти трагічних подій з історії України. Сам письменник зазначає: «...Коли писав, ... я дозволяв собі багато чого, що потім цензура викреслювала. У мене з двох романів... викреслили чотириста друкованих сторінок, це цілу книжку викинули. Я задумав цикл романів, починаючи з революції і аж до 60-го року, але нічого в мене не вийшло: про голод не можна було писати, про репресії не можна» [1, с. 7]. Жанрово-стильові особливості повісті «Прожити й розповісти...» постають яскравим творенням авторської картини світу шляхом зображення фрагментів досвіду, художніх способів вислову самосвідомості, естетичних форм виразу коментарів і найперше засобів автобіографізму. Художні ілюстрування реальності згущуються за допомогою діалогізованих типів висловлювання, іронії, яка великою мірою увиразнює дитяче сприйняття довколишньої дійсності, а у пізніший період – духовне наповнення власного «я». Концептуальний зміст структури кожного розділу повісті А. Дімарова постає самодостатньою моделлю не тільки дитячого, але й людського буття загалом. Цьому особливо сприяє модерністське, насамперед неоромантичне, використання барокових укралень.

Отже, «Прожити й розповісти. Повість про сімдесят літ» – це у творчості А. Дімарова межовий феномен, який балансує на зіткненнях реалістичного та окремих елементів модерністського і навіть постмодерністського стилів. Акт референції набуває у цьому творі ознак «образу-згадування» (А. Бергсон). Твір є новаторським способом конструювання індивідуальної ідентичності, прикладом цілком сучасного розуміння суб'єктності, художньої уваги до різних форм самопрезентації. У процесі його аналізу варто говорити про домінування у ньому рис сповідального автобіографізму.

Список джерел

1. Дімаров А. Про читабельність літератури і не тільки. *Кур'єр Кривбасу*. 2000. № 125–126. С. 3–10.

ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Зайцева Вікторія

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови*

Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Яремчук Наталія

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
nataliayaremchuk7@ukr.net*

Аналіз текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення є ефективним засобом формування комунікативних умінь і навичок, що репрезентують відповідальність за свої мовленнєві вчинки та забезпечують спілкування. Текст як засіб комунікації, «посередник» між учасниками спілкування, важливий компонент у структурі комунікативного акту між адресатом та адресантом розглянуто в дослідженнях Ф. Бацевича, Н. Перхайло, О. Селіванової та ін. За Н. Перхайло, необхідно «сформувати в учнів поняття про текстове спілкування» як особливий різновид міжособистісної комунікації, що передбачає обмін текстовою інформацією між автором та адресатом. Вироблення в школярів підходу до тексту як до діалогу двох суб'єктів дасть змогу, на думку дослідниці, подолати стереотип розуміння тексту як «упакування», з якого вилучають певну інформацію, а також допоможе учням усвідомити механізм текстового спілкування, в основі якого лежить активна взаємодія автора й адресата, опосередкована текстом: автор, створюючи текст, уявляє «образ» адресата, передбачає його віковий, освітній, культурний рівень, «думає за нього» і відповідно будує повідомлення; адресат, водночас, не лише активно осмислює висловлювання, а й створює текст-відповідь, погоджується з прочитаним чи заперечує його, формулює власну позицію щодо предмета мовлення [1, с. 20]. У процесі інтерпретації учні мають помічати вплив соціальної ситуації на зміст повідомлення, тобто загальних знань, практичного досвіду людства, що подано суспільним фоном (політичним, економічним рівнем науки), а також через соціальну роль (статус) учасників спілкування – автора й адресата тексту. Такий підхід розширює знання школярів про комунікативну природу висловлювань. Дослідниця стверджує, що

спеціальне навчання діяльності, спрямованої на оволодіння текстовим спілкуванням, формування в учнів інтерпретаційних умінь, зробить більш ефективною роботу з розвитку мовлення, сприятиме зміцненню зв'язку навчання мови з практикою, підготує компетентну особистість, яка готова долучитися до комунікативної культури суспільства, може реалізувати себе не лише в процесі безпосередньої мовленнєвої взаємодії, а й у процесі текстового спілкування. Визначивши вимоги до засобів удосконалення навичок продукування висловлювань (однозначно, оглядово й естетично відображати суттєве; описувати ситуацію спілкування так, щоб співрозмовникам неможливо було не говорити; мати методичну основу; бути зрозумілими та доступними; слугувати реалізації мети навчання процесу діалогуювання; бути науково обґрунтованими; досягати максимально високої методичної ефективності при мінімальних економічних затратах), Е. Палихата репрезентує з-поміж вербальних, аудіовальних, аудіовізуальних та природних ситуацій вербально-візуальні (моделі текстів із навідними запитаннями, репліки з навідними завданнями) [2, с. 157–164], що спонукають до інтелектуальних дій, сприяють осмисленому висловленню думок, почуттів, настроїв, бажань за допомогою мови в процесі мовленнєвої діяльності людини, моделюють поведінку, формують базові морально-етичні норми школярів. Наведемо приклади аналізу текстів.

1. Прочитати. Визначити тему та основну думку тексту. З'ясувати його стиль, свою думку обґрунтувати. Які типи мовлення поєднано в тексті?

Що відчуваєте, коли читаете рядки? Про що подумалось, згадалось...? Чи згодні з думкою авторки? Чому? Які заповіді народної екології знаєте? Додержуючи вимог публіцистичного стилю, побудуйте розповідь на тему «Екологічне мислення народу».

Природа як ікона

Кращого визначення для характеристики народного ставлення до природи важко знайти. Український народ, на думку багатьох дослідників, є народом природовідповідним, і тому створена ним розгалужена система ощадливого природокористування, екологічні аспекти світогляду заслуговують всебічного вивчення та популяризації. Особливо тепер, коли внаслідок людської діяльності опинилося під загрозою саме існування людства.

«Не бери зайвого, а рівно стільки, скільки потрібно», «Зрубавши дерево, посади інше», «Не скривдь меншого за себе» – ці заповіді

народної екології передавалися дітям через обряди, казки та перекази, пісні, через систему заборон, порушення яких каралось.

Не можна руйнувати пташиного гнізда (на обличчі виступлять плями, птах спалить хату). Не можна бити тварин (на обличчі виросте шерсть). Якщо батькам доводилося бачити, що хтось із дітей кинув на корову камінцем, на вечерю в миску йому клали камінець (за повідомленням А. Масендич, с. Славське Львівської області). Якщо чухрати листя та гілки з дерев, болітиме голова і буде випадати волосся. Так доносилася істина: усе на світі взаємопов'язане, зашкодиш іншому – гірше тобі. Тому зовсім не випадково в дитячих примовках до тварин уже відчувається розуміння цього зв'язку: «Бабко, бабко, сядь на тину, а я тебе впіймаю та побачу і пущу!».

Навчити б наших дітей цього... (Г. Бондаренко)

Для довідок: аспект – позиція, з якої розглянуто предмети, явища, поняття; *істина* – достовірне знання, що правильно відбиває реальну дійсність у свідомості людей; *ікона* – живописне, мозаїчне або рельєфне зображення Бога або Святого, якому поклоняються віряни; образ.

*З'ясуйте лексичне значення слів: *народний* – *народницький*; *ощадливий* – *ощадний*.

2. Проаналізуйте ситуацію спілкування (тему, основну думку діалогу, мету та умови спілкування, стиль, тип, жанр мовлення). Назвіть учасників діалогу. Визначте ключові слова (словосполучення, речення). Перекажіть текст, дотримуючись його структури, мовних засобів і логічності викладу. Які прислів'я і приказки згадали, коли почули зміст?

Обговоріть позицію хлопця. Дайте оцінку. Обґрунтуйте справедливість сказаного в останньому реченні. Якою була б ваша відповідь на запитання батька? Чому?

Визначте ритміко-інтонаційну структуру казки за планом: а) інтонування й емоційний зміст різних частин тексту (задушевно, схвильовано, замислено, спокійно тощо); б) ритміка різних частин (повільно, бадьоро, жваво, урочисто). Спрогнозуйте розвиток подій тексту. Інсценізуйте текст із доречними мімікою і жестами.

Без чого людині не обійтися?

- Скажи мені, сину, без чого людині не обійтися?

- Без грошей, тату. У багатого повно золота та срібла, тому вони і їдять смачно, і одяг гарний носять. Ніхто краще за них не живе.

- Ні, синку, – похитав головою батько, – не вгадав.

- Тоді без рису і пшениці. У людини досить сил, щоб і поле орати, і хліб жати, і хмиз у горах збирати лише тоді, коли вона сита...

Батько знову похитав головою:

- Рис та пшениця, безперечно, дуже потрібні людям, але без них можна на світі прожити.

Замислився син. Думав довго, але чогось путнього так і не зміг придумати.

- Синку, – зрозумівши, що той неспроможний розгадати цієї загадки, звернувся до нього батько, – я скоро помру і залишу тобі у спадок оцю стару хатину, латаний-перелатаний одяг та трохи збіжжя. Такої спадщини тобі надовго не вистачить, тож доведеться покладатись лише на свій розум та руки. Кмітливий розум та вправні руки – це найпотрібніше людині! (Китайська народна казка).

Отже, процес успішного спілкування вимагає вдосконалення в учнів основної школи необхідних умінь і навичок, що спираються на мовленнєвознавчі знання (висловлювання, стилі, тип, жанри мовлення, способи й засоби зв'язку речень у тексті), операційні знання (аналіз тексту) та комунікативні вміння – уміння мовленнєвого спілкування з урахуванням різних сфер, ситуацій, мотивів і цілей спілкування учасників комунікації. Навчальним ресурсом продукування висловлювань у процесі комунікативної взаємодії і взаєморозуміння між співрозмовниками є текст як засіб удосконалення навичок продукування висловлювань, що формує комунікативні, пізнавальні та творчі навички мовців у системі мовної освіти.

Список джерел

1. Перхайло Н. А. До проблем читацької компетенції школярів. *Українська мова і література в школі*. 1999. №3. С. 18–23.

2. Палихата Е. Я. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : монографія. Тернопіль, 2002. 271 с.

ПАМ'ЯТЬ ДИТИНСТВА У ПОЕЗІЯХ МИКОЛИ ВІНГРАНОВСЬКОГО ДЛЯ НАЙМОЛОДШИХ ЧИТАЧІВ

Куца Лариса

*кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філологічних
дисциплін початкової та дошкільної освіти Тернопільського
національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
larkutsa@ukr.net*

Микола Вінграновський – визнаний майстер у царині української поезії для дітей. У його поетичних творах присутня незвичайна магія слова, дивний чар, який дослідники називають «мудрим казковим дивосвітом» (М. Салига). У доробку поета – чотири поетичні збірки, адресовані наймолодшим читачам («Андрійко-говорійко» (1971), «Мак» (1973), «Літній ранок» (1976), «Ластівка біля вікна» (1981)). Як представник українського шістдесятництва, М. Вінграновський і сьогодні продовжує перебувати в епіцентрі зацікавлень дослідників, які розглядають його творчість як явище неординарне. Багатьох вчених науково зацікавлювала саме поезія М. Вінграновського для дітей. Так, М. Салига порівнював прихід у поезію «величного Маестро» із появою у ній «святості і чистоти Духу» [2, с. 5]. Зрозуміло, що в українському літературознавстві ще належно не оцінено твори для цієї категорії читачів. Тому нашою дослідницькою метою є окреслити мотив пам'яті дитинства у деяких поезіях М. Вінграновського для наймолодших.

Поет свого часу запропонував українським дітям «щось таке», про що вони досі не читали. Йдеться насамперед про образність поетичних творів, про їхній пафос, найперше життєствердний оптимізм, про високу напругу думки. Майже всі адресовані дітям вірші можна віднести до перлин української поетичної творчості, які можуть прикрашати на сьогодні найкращі антології та хрестоматії для малих читачів. Одразу слід зазначити, що у фрагментах поезій М. Вінграновського малий читач не знаходить пасивності, бо усе тут перебуває у взаємодії, в русі, у динаміці. Все це і творить відповідний настрій:

*Джмелі спросоння – буц! – лобами!
Попадали, ревуть в траві.
І задзвонили над джмелями
Дзвінки – дзвіночки лісові [1, с. 183].*

Вчені-теоретики дитячої поезії завжди підкреслювали важливість динамізму у ліричному жанрі, який твориться насамперед з допомогою нанизання дієслів:

*...Грім гримів,
Він так любив гриміти,
Що аж тремтів, що аж горів
На трави і на квіти [1, с. 186].*

Цитована поезія М. Вінграновського чітко увиразнює висловлене вище. Як видно, поет інтуїтивно відчував важливість дієсловонанизуювання у творах для дітей наймолодшої вікової категорії.

У яскравих ліричних замальовках поет акцентує на тих деталях, які особливо зацікавлюють дітей, торкаючись їхніх дитячих інтересів. Одночасно він не дозволяє собі одноманітності, поліфонізує свої розмови з дітьми, надаючи творам таким способом як ідейної, так і тематичної різноманітності. Одночасно у поезіях М. Вінграновського для дітей прочитуємо елементи казковості і навіть загадковості, які особливо активізують дитяче мислення:

*Озирнулись маки: Що таке?
Вітер крикнув макам: – Утікайте!
Голови червоні пригинайте
і тікайте, бо воно таке!
Потолоче, витолоче, вимне!
Гляньте: від кульбаби тільки пух! [1, с. 180].*

У цьому творі сила загадки досить потужна. Уява малого читача активно працює в плані здогаду. У наведеному уривку автор не скриває від нього таємниці – він відкриє її вже в двох останніх рядках:

*Хто воно, ніхто в дворі не знає,
Лиш одне – говорить воно: му-у-у! [1, с. 180].*

Розлогу художню інтерпретацію у поезіях М. Вінграновського для дітей знаходить образ Батьківщини. Для цього автор використовує лексеми із значеннєвим наповненням смаку, кольору, запаху тощо. Наприклад, *мед, борщ, пишоно* («Наша річка») передають смакові відчуття рідного дому, його щедрість і тепло. Контекстуальне значення таких лексем набуває здебільшого значення розлогого художнього образу: «Я річечку оцю в городі в нас під кленом, / Як тата й маму і як мед люблю». Тут варто додати, що *річечка* у М. Вінграновського – не просто звичайна собі річечка, вона рідна, вона – *доня* Дніпра. Дослідники уже неодноразово відзначали, що патріотичні мотиви поезії М. Вінграновського виражаються за допомогою образу Дніпра, який «тече» через усю його поезію. Малий

герой у поета свідомий своїх патріотичних почуттів, які він по-своєму і виявляє:

*Ластівко біля вікна...
Діток твоїх би до хати
Я научу їх писати:
Небо, Дніпро, горобець* [1, с. 192].

Формотворча основа образів М. Вінграновського дуже багатоманітна. Поет вдається до найрізніших форм їх творення. Наведемо деякі приклади, щоб наочно побачити своєрідну полігамію способів творення поетичної фрази: «Дрімайлику ж тим часом зацвіла / Під вусом, під самесеньким ромашка!», «І сонна тиша сонним язиком / Шепоче саду сиву коліскову», «А росте у зайця довгий хвіст – / Довгий хвіст – від лісу через міст». Маємо три поетичні фрази, і всі вони не однакові за способом художньої будови.

Поезію М. Вінграновського для дітей наскрізь пронизує емоція радості буття, яка формує багатогранну палітру її настроїв. Серед них особливо виділяється радісний настрій малого ліричного героя від споглядання краси і таємничості світу:

*Що роблять сонце й місяць вдвох,
Коли в снігах біліє мох,
На сіножать сніги сніжать
І снігурі в снігу лежать?* [1, с. 184].

Ліричний герой М. Вінграновського перебуває повнотою у настрої споглядання, і той настрої стає елегією його душі. Так само яскраво виражений настрій радості від пізнання себе у цьому світі. Він пронизує насамперед такі поезії, як «Прилетіли гуси, сіли у воротях...», «Мизатий хлопчик, як горобчик...» та інші. Радість від споглядання світу та пізнання його краси у виразно належно вибрана поетична манера спілкування автора-поета з дітьми-читачами. Їй підпорядковані образність і поетичні засоби. Глибинною пісенністю, наприклад, оповита сцена зустрічі малого ліричного героя поезії «Прилетіли гуси, сіли у воротях...» із першими птахами. «Прилетіли гуси, сіли у воротях, / Оті білі гуси в червоних чоботях...», – так майже по-фольклорному відкривається перед дитиною світ природи. Експресивна художня деталь *червоні чоботи*, яка гостро апелює до зорових відчуттів, як і в народній казці «Коза-Дереза», підсилює фольклорну стихію поезії. Гуси в «хустинках рябеньких» відіграють роль серйозного персонажа у процесі самопізнання ліричного героя. Так мимоволі постають алузії до пасіння гусей дітьми, як, наприклад, у «Грицевій шкільній науці» І. Франка. Отже, внаслідок зустрічі із

гусьми ліричному героєві належить зробити висновок: ще зарано йому пасти гусей.

Красивий світ відкриває для себе «мизатий хлопчик», який крокує під дощем («Мизатий хлопчик, як горобчик...»). Настроєм радості пронизані нюхові та зорові образи-ситуації, в оточенні яких, як у чудовому саду, перебуває «хлопчик, як горобчик»:

*А фіолетово, а синьо
При хаті півники цвітуть!
Цвіте над півниками слива,
І абрикоса пахне тут [1, с. 190].*

Поезія наповнена улюбленою колористикою її автора – синій та фіолетовий колір весняних квітів, а також весняними запахами сливи та абрикоси, які квітуть у цей весняний час на очах у малого «мизатого хлопчика».

Отже, оптимістичний світогляд та високі естетичні засади Миколи Вінграновського сформували його новаторську, відмінну від приземлено-побутової, дитячу поезію, яка відзначається багатою настроєвою гамою, інтуїтивним сприйняттям світу, інтелектуальною багатовимірністю і високою художністю.

Список джерел

1. Вінграновський М. С. Вибрані твори / передм. І. Дзюби. Київ : Дніпро, 1986. 463 с.
2. Салига Т. Поет – це слово. Це його життя... *Микола Вінграновський. Вибрані твори : У 3 т.* Тернопіль : Богдан, 2004. Т. 1. С. 5–54.

НАШЕ МАЙБУТНЄ: ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ І СУЧАСНИЙ УКРАЇНСЬКИЙ ГЕРОЇЧНИЙ ЕПОС

Сеньовська Надія

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
ipp56@tnpu.edu.ua*

Український героїчний епос займає належне йому місце серед епосів інших народів світу. У словнику літературознавчих термінів це поняття трактується так: «Героїчний народний епос – збірна назва фольклорних творів різних жанрів (колядки, думи, історичні (козацькі, гайдамацькі, опришківські, стрілецькі, повстанські та ін.) пісні, казки, легенди, перекази), у яких відображена воля, завзяття народу в боротьбі з ворогом, злом, кривдою, соціальним і національно-релігійним гнітом, прославляються розум, сила, мужність воїнів, богатирів, народних месників» [2].

Якщо йдеться про Європу, то це поняття передбачає, перш за все, розповіді про героїв, котрі описують вождів і королів Ранняго Середньовіччя, їх відомі битви, незвичайні діяння. Вважається, що спершу такі оповіді поширювалися з вуст у вуста. Починаючи з X ст. їх стали записувати. І зараз невід'ємною частиною західної культури є історії Зигфріда, Роланда, Сіда, короля Артура, Беовульфа. В українській традиції їм відповідають билинні богатирі Ілля Муромець, Добриня Микитич та Олексій Попович (котрих росіяни намагалися присвоїти), а також козаки. Наступні війни теж породжували відважних захисників, котрі навечно залишилися в героїчному епосі нашого народу: опришків, гайдамаків, січових стрільців, воїнів УНР, УПА. XXI ст. продовжило цю традицію. Відповідно, російсько-українська війна, що триває з 2014 року, породила нових витязів, лицарів, кіборгів, супергероїв.

Природно, що сьогодні українські педагоги застосовують фрагменти сучасного героїчного епосу як дієвий засіб патріотичного виховання. Така діяльність має велике значення. Як зауважує П. Горностаї [3], у соціальній спільноті, що зазнала колективної травми внаслідок впливу війни, дуже важливо провадити суспільні практики окультурювання (у фольклорі й мистецтві) і ритуалізації історичного досвіду (вираження колективної скорботи, оплакування,

поминання; канонізація історичних постатей тощо). Педагогам корисно володіти інформацією на що саме звертати увагу в процесі патріотичного виховання.

В основі сучасного героїчного епосу – три складові:

1. *Подія, котру він оспівує.* Як правило, це подвиги народних героїв, їхні історії кохання, трагедії тощо.

2. *Міфологічна складова.* Це, власне, віра спільноти, її головні цінності та сенси, світоглядна основа буття соціуму, фантастичний елемент.

3. *Мистецька складова,* тобто «оформлення» (жанр, художні засоби).

Доцільно, щоб у процесі патріотичного виховання дітей та молоді увага приділялася їм усім (засоби, форми та методи кожен педагог зможе підібрати відповідно до свого стилю праці й особливостей вихованців).

Як не загубитися у вирі подвигів наших захисників і сформувати певну схему їх презентації дітям?

Безумовно, кожна секунда російсько-української війни насичена важливими та трагічними подіями. Частина з них вельми схожа між собою. Варто сформувати для вихованців певний «смісловий ланцюг», що містить основні тематичні фрагменти героїчного епосу:

1) подвиг (*24 лютого 2022 року інженер окремого батальйону морської піхоти, матрос Віталій Скакун підірвав Генічеський автомобільний міст разом із собою, аби не дати ворогові пройти*);

2) прославлення діянь героїв (*величезна кількість творів мистецтва, присвячена Привидові Києва – це збірний образ пілотів 40-ї бригади тактичної авіації ВПС, які захищають небо над столицею*);

3) акцент на гідності й честі наших воїнів (*30 грудня 2022 року український військовий, снайпер 163-го батальйону 119-ої окремої бригади ТРО Чернігівської області Олександр Мацієвський, перебуваючи в російському полоні, був розстріляний «на камеру»; останні його слова – «Слава Україні!»*);

4) привертання уваги до традиційного народного оптимізму (*військове летовище в Чорнобаївці мало стратегічне значення для російської армії: техніку з лівого на правий берег Дніпра перекидали гелікоптерами саме туди; українські воїни систематично все те знищували; так виник мем про серіал «Чорнобаївка» та «портал в пекло для росіян»*);

5) позитивні персонажі в розповідях – «наші», негативні – «вороги» (*воїни світла протистоять навалі орків з Мордору*);

6) мусить бути якийсь додатковий елемент, що викликає емоції, здебільшого це любовна історія (*тому настільки популярними стали, наприклад, спогади української парамедикіні Аліни Михайлової, нареченої Дмитра «Да Вінчі» Коцюбайла, про день його загибелі*);

7) героями персонажі епосу стали внаслідок їхнього свідомого вільного вибору служити Вітчизні (*саме про це – історія оперного співака Василя Сліпака, що з театру в Парижі пішов на Донбас добровольцем і загинув 29 червня 2016 року поблизу селища Луганське Донецької області від кулі снайпера*);

8) це безкорисливе рішення подарувало їм суперсилу й зробило легендою (*захисники Донецького аеропорту ще у 2014–2015 рр. понад 242 дні протистояли росіянам і отримали почесне ймення «кіборги», бо «вони витримали, не витримав бетон»*).

За такою схемою можна описувати якогось одного героя, події на певній території, всю війну загалом

Стосовно **міфологічної** складової сучасного героїчного епосу, то вона доволі неоднорідна й недостатньо вивчена. Дослідники виокремлюють різні мотиви, символи й сюжетні фрагменти:

– *космогонічні* (протистояння сил світла і темряви) [1];

– *біблійні* (Україна й росія – то Давид і Голіаф; ця війна – початок армагеддону) [1];

– *античні* (прокляття жреців Ахілла з острова Зміїний; бог морів «Нептун» потопив флагман росіян) [1];

– *шевченківські* (росіяни воюють проти мертвих – у пам'ятниках, меморіалах та музеях; живих – українських військових та цивільних; ненароджених – стріляють по пологових будинках) [1];

– *індоєвропейські* (бореться сама Земля-Мати, тому нападників кусають до смерті бджоли, гуси «садять» їхні літаки, а Рудий ліс вбиває) [1; 4];

– *давньослов'янські* (українцям допомагають відьми, русалки тощо) [1; 4];

– *українські* (сприяють предки – Змієві вали спинили рашистські танки) [4];

– *сучасні* (про Бавовнятко, Привида Києва, Пташку) [4].

Мистецький аспект сучасного героїчного епосу нашого народу постійно оновлюється. «З перших днів російського вторгнення в Україну розпочинає формуватися новий потужний культурний пласт українського героїчного епосу. До нього можна віднести, передусім,

поезію та пісні, які виникають просто із неймовірною швидкістю як реакція на певні військові події та здобутки українського народу» [1, с. 122]. Окрім пісень, серед жанрових форм можна виділити приказки, замовляння, казки, легенди, перекази, анекдоти. Особливої уваги заслуговують нові жанри – меми в інтернеті (соцмережах), котрі ще чекають на свого уважного дослідника.

Список джерел

1. Вітюк І. Міфопоетичний символізм російсько-української війни у медіапросторі: містично-міфологічні наративи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філософські науки. Вип. 1 (91), 2022. Релігієзнавство. С. 116–135.* <http://eprints.zu.edu.ua/35738/1/13.pdf> (дата звернення – 11.04.2023).

2. Героїчний народний епос. *Словник літературознавчих термінів. OnlyArt.* URL: <https://onlyart.org.ua/dictionary-literary-terms/geroichnij-narodnij-epos/> (дата звернення – 14.03.2023).

3. Горностай П. П. Подолання колективних травм у контексті інтеграції України в Європейський культурно-історичний простір. *Психологія колективних травм. 2022. Персональний сайт психолога Павла Горностая.* URL: <http://gorn.kiev.ua/Gorn2022-3.pdf> (дата звернення – 14.04.2023).

4. Сеньовська Н. Л. «Міфи, які нас тримають»: досвід презентації для шкіл у межах освітнього волонтерського проекту «Патріотичні й небайдужі». *Інноваційні практики наукової освіти : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 15–19 грудня 2022 року).* Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2022. 1154 с. С. 904–911. URL : https://iod.gov.ua/content/events/38/ii-vseukrayinska-naukovo-praktichna-konferenciya-innovaciyni-praktiki-naukovoi-osviti_publications.pdf?1674749922.0956 (дата звернення – 4.04.2023).

КОНЦЕПЦІЯ ТРАНСКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ: ЛІТЕРАТУРНА ПЕРСПЕКТИВА

Кондратьєва Тетяна

*кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської
філології та методики навчання англійської мови
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
kondratievatb@gmail.com*

Сучасні глобалізаційні та інтеграційні процеси в усіх сферах діяльності світового суспільства творять сприятливі умови для розширення культурних горизонтів індивіда, незалежно від приналежності до тієї чи іншої спільноти. Власне, економічне та політичне співробітництво, міграція між країнами, а особливо швидкий розвиток інформаційних технологій, які дозволяють пізнавати світ без обмежень, є основними чинниками, які змушують переглянути культурні парадигми. У цьому контексті все більшої популярності набуває концепція транскультуралізму. За таких умов індивід сам отримує право та можливість обирати і присвоювати досвід інших культур, відповідно адаптуючи його до власних потреб, витворюючи власну нову ідентичність. На зміну відмежованості культур приходить їх взаємоприсутність. Соціальна реальність унеможлиблює культурну чистоту, незараженої гібридизацією культурної ідентичності.

Вперше цей термін використав кубинський антрополог і соціолог Ф. Ортіс у 1940 році для означення нової стадії відносин між деколонізованими народами та колишніми імперіями. Згодом його використовував у своїх дослідженнях із філософії культури американець польського походження Б. Маліновський. Особливий внесок у розвиток концепції транскультури зробив М. Епштейн. Серед українських дослідників над цією проблемою працювали Т. Гуменюк, Т. Надута, Т. Свєрбілова та інші, які зокрема акцентували увагу на естетичних аспектах, розглядаючи транскультуру в контексті постмодерністського світобачення.

Так, М. Епштейн зазначає, що транскультура – це нова сфера культурного розвитку, що виходить за межі традиційних культур (етнічних, національних, расових, релігійних, гендерних тощо). Вона долає ізоляцію їхніх символічних систем та ціннісної детермінованості і розширює поле «супра-культурної творчості». Транскультура – це

свобода кожного жити у межах власної «вродженої» культури, чи поза нею, визволяючись від «золотих пут» рідної культури [2, с. 334]. Однак, дослідник не відкидає важливості походження індивіда. Він наголошує, що необхідно чітко визначити своє коріння, щоб згодом відірватися та звільнитися від нього [2, с. 339]. Таку ж ідею висловлював Ф. Ортіс, який виокремлював дві фази транскультурації: втрата чи обезкорінення (декультурація) і створення нової культури (неокультурація), відповідно – руйнування і креативність, творчість [3, с. 140].

М. Епштейн стверджує, що будучи транскультурним, індивід сам обирає, до якої кулінарної, мистецької чи інтелектуальної традиції приєднатися і до якої межі привласнювати її. Дослідник наводить метафоричний образ універсальної символічної палітри, що поєднує багато культурних традицій та знакових систем. Саме з такої палітри індивід обирає та змішує кольори, щоб написати автопортрет. У цьому контексті М. Епштейн розглядає глобалізацію в її позитивному векторі, не як зростання гомогенності та уніфікації культури, а радше як їхню подальшу диференціацію, «розсіювання» на транскультурних індивідів. «В історії людської диференціації, що є також історією вільних індивідів, транскультуралізм приймає естафету від мультикультуралізму. Останній проклав шлях від домінування одного канону до розмаїття культур. Транскультуралізм, своєю чергою, іде далі – від розмаїття культур до ще більшого розмаїття індивідів, які подолали обмеження своєї культурної ідентичності» [2, с. 335].

На думку української дослідниці Т. Свєрбілової, поняття транскультурності може бути основою для аналізу літератури в епоху глобалізації. Вона стверджує, що транскультурація висуває принцип гібридності замість архаїчного принципу чистоти національної культури, декларує зміну ставлення до національних мов, культурних традицій і самого поняття нації-держави, що поступаються місцем процесам транснаціоналізації і полігосії, пов'язаним з принципом космополітизму. Це нові стосунки між мовами і культурами. Зрештою це нові імагологічні взаємодії між Своїм та Іншим, це пошук нової єдності різних Інших [6, с. 17].

З'ясуємо, які риси характеризують транскультурне мистецтво. Т. Гуменюк вважає, що завдання сучасного мистецтва – освоєння хаосу, надання абсурдності сенсу, створення «нової чуттєвості», перетворення відчужених біографій людей на текст [4, с. 30]. Учені виокремлюють такі характеристики транскультурних творів мистецтва: метакронотоп транзитності; метаморфність,

незавершеність ідентичності; особливе трактування гібридизації і ризоматики; складна гра із бажанням іншого і його одночасне заперечення; специфічна поетика спотворення; трансмедіальні тенденції.

Зауважують, що у транскультурному мистецтві основним сюжетом є наратив зустрічі з іншим, різні моделі соціокультурної поведінки індивіда в чужих контекстах – від адаптації до імітації, від позичання до присвоєння, від асиміляції до протистояння. Головним елементом, що переосмислюється в транскультурній моделі є трактування різноманітності і відмінності, комунікування з іншим, відмінним і способи взаємодії різних «інакшостей». Типовим вираженням транскультурної ідентифікації і суб'єктності є «погранична» свідомість і мислення [6, с. 14].

Т. Гуменюк наголошує на «нелінійній» природі транскультурної суб'єктності. У цьому контексті часто згадується образ ризоми. Схожість і відмінність виявляється і вивчається у всіх напрямках, часах і просторах і обов'язково в постійній динаміці та взаємодії [4, с. 15].

М. Епштейн підкреслює, що кожен текст може мати стільки авторів, а відтак і стільки культурних контекстів та підтекстів, скільки потрібно для того, щоб він набув свого значення [2, с. 340]. Т. Надута вважає, що процес формування літературного твору з точки зору транскультури передбачає творення нової семіологічної системи. Світ, створений автором не є замкнутим, відокремленим простором, а знаходиться всередині всіх існуючих культур. Дослідження творчості окремого письменника – це дослідження наявності «естетики транскультурного». Центром такого дослідження обирається простір свідомості транскультурних письменників, аналіз образів нового рівня існування людини у світі, співвідношення загальнолюдського і локального у художньому світі творів, орієнтація на різноманітність духовного життя людства [5, с. 135].

А. Дагніно, аналізуючи творчість транскультурних письменників, оперує терміном «творча депатріація», що трактується як утвердження свободи письменника від пут культурної приналежності та національних традицій, а також від усіх травматичних почуттів (ностальгія, відчуження, втрата пам'яті, втрата відчуття ідентичності чи рідної мови). Натомість письменник отримує нову перспективу на світ, на інші культури, на людство, і, зрештою, на самого себе [1].

М. Гребін і Т. Чернишова зазначають, що «транскультурація прошиває собою весь простір культури та соціуму епохи глобалізації,

проявляючись і в етноконвергенції, і у висуненні принципу гібридності замість колишньої «чистоти», і в зміні ставлення до національних мов, культурних традицій і самого поняття нації-держави, що втрачають свій самодостатній характер, поступаючись місцем процесам транснаціоналізації та поліглосії, пов'язаним з критичним космополітизмом. Транскультурація є новим способом соціального й мовного мислення, породжуючи нові стосунки між культурами й мовами, нове розуміння сучасної комунікації» [6, с. 17].

Отже, аналіз теоретичних досліджень дає змогу стверджувати, що транскультуралізм диктує інші вектори у поступі літературного процесу, спонукаючи літературознавців до імплементації нових парадигм аналізу ідей, стилістики та поетики художніх творів. Транскультуралізм виходить за межі національного простору та відкриває міжкультурні перспективи.

Список джерел

1. Dagnino A. Transcultural Writers and Transcultural Literature in the Age of Global Modernity. <http://fhrc.edu.au/transnational/home.html>
2. Epstein M. Transculture. A Broad Way Between Globalism and Multiculturalism. *The American Journal of Economics and Sociology*. January 2009. Volume 68 (Issue 1). P. 327–351.
3. Ortiz F. Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar. Durham and London. Duke University Press. 1995. 408 p.
4. Гуменюк Т. К. Постмодернізм як транскультурний феномен. Естетичний аналіз : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 09.00.08. Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. Київ, 2002. 38 с.
5. Надута Т. В. Транскультурна модель сучасної сіно-американської літератури: теоретичний аспект. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки»*. 2012. № 1 (3) С. 133–139.
6. Свєрбілова Т. Дискурс транскультурації та культурної гібридності як предмет літературної компаративістики, 2019. <https://www.academia.edu/41140492>,
7. Требін М. П., Чернишова, Т. О. Транскультурація як шлях до єдності сучасного суспільства. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Збірник наукових праць*. Харків, Україна : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2014. С. 15–20.

Інноваційні напрями розвитку сучасних методик освітнього процесу

ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Гапон Леся

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
yuzephik@gmail.com*

Потреба суспільства в підготовці спеціалістів, здатних діяти в умовах змін, знаходити конструктивні рішення у непередбачуваних ситуаціях, навчатись і здобувати нові навички впродовж усього життя, ефективно працювати на користь суспільства зумовила педагогів шукати нові підходи до формування особистості випускника. Одним із актуальних упродовж двох десятиліть залишається діяльнісний підхід.

Уперше комунікативно-діяльнісний підхід виокремили у Державному стандарті базової та повної загальної освіти 2004 року. 2011 року в Держстандарті конкретизовано діяльнісний підхід як той, що передбачає спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь особистості, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти і командної роботи, успішну інтеграцію в соціум і професійну самореалізацію [4].

Стратегічним майданчиком глибинних змін в освітній системі України стала анонсована 2016 року і масово розпочата 2018 року реформа «Нова українська школа» (далі – НУШ). НУШ орієнтована на формування ключових компетентностей та наскрізних умінь, визначених Державними стандартами початкової освіти (2018) і базової середньої освіти (2020) [5; 7].

Як зазначає О. Горошкіна, «процес формування ключових компетентностей учнів може бути скоординованим у чотирьох вимірах – особистісному, соціальному, діяльнісному, когнітивному», де «діяльнісний вимір передбачає застосування здобутих учнями знань у різних навчальних і життєвих ситуаціях, що потребують нетрадиційного розв'язання, водночас сприяють оволодінню

конкретним практичним досвідом, мають особисту й соціальну значущість» [3].

Основа діяльнісного підходу в НУШ – це створення середовища, у якому учні набувають наскрізних метапредметних умінь, вчатьс я здобувати знання й оперувати ними.

Організація навчання української мови на основі діяльнісного підходу відбувається з урахуванням як загальнодидактичних принципів – *наочності, доступності, системності*, так і специфічних – *навичкоцентризму, активізації учня/учениці, інноваційності*.

Домінантним є *принцип навичкоцентризму*, тобто концентрації зусиль на формуванні умінь вчитися, опануванні ними системи дій для здобуття знань.

Сучасний школяр/школярка мають знати де знайти потрібну інформацію, як перевірити її на достовірність і правильно використати; за потреби – уміти звернутися по допомогу чи запропонувати свої послуги, переконати в перевагах співробітництва, організувати роботу в групі тощо.

Про реалізацію діяльнісного аспекту навчання мови йдеться в модельних навчальних програмах «Українська мова. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (далі – МНП), зокрема в МНП Голуб Н. Б., Горошкіної О. М. на знання відомостей про інформацію, текст, комунікацію й мовленнєві жанри, формування відповідних умінь і досягнення метапредметних результатів орієнтує метапредметний блок [2].

Діяльнісний підхід передбачає, що дитина не отримує знання у готовому вигляді, а добуває їх самостійно. Це зумовлює підпорядкування дій учителя організації діяльності учнів. Важливим є групове, кооперативне навчання, проєктна діяльність, через які реалізовується *принцип активізації учня/учениці*.

Актуальною є організаційна система «Daily 5», апробована в 1–4 класах. Це структура, яку використовують, щоб систематично навчати дітей усвідомленому самостійному читанню та письму. «Daily 5» відбувається щоденно і передбачає такі види робіт: читання для себе; письмо для себе; читання для когось; роботу зі словами; слухання. І поки учні/учениці працюють самостійно та в малих групах, учитель/вчителька має змогу працювати з ними індивідуально або координувати групову роботу [9].

Доцільно також застосувати *принцип інноваційності*. На відміну від традиційної побудови уроку (перевірка домашнього завдання – пояснення нової теми – закріплення знань), структура навчального

заняття в НУШ має передбачати такі етапи: створення проблемної ситуації – пошук рішення учнями – рефлексія.

Завдання, які пропонують учням/ученицям, мають містити діяльнісний компонент, відтворювати ситуації з життя, базуватися на актуальному для учнів матеріалі, вчити аналізувати, домовлятися з іншими, переконувати ухвалювати рішення. Зразки завдань із діяльнісним вектором знаходимо в сучасних підручниках з української мови для 5–6 класів НУШ. Наприклад, дітям пропонують поміркувати, які проблеми можуть виникнути у зв'язку з появою домашньої тваринки і як цьому можна запобігти [8, с. 115]; обговорити, які репліки діалогу не спровокують конфлікт [1, с. 179] тощо.

Отже, організація навчання української мови з урахуванням принципів наочності, доступності, системності, навичкоцентризму, активізації учня/учениці, інноваційності забезпечать створення середовища, у якому діти набуватимуть наскрізних умінь і компетентностей на основі діяльнісного підходу.

Список джерел

1. Гапон Л., Грабовська О., Петришина О., Підручняк О. Українська мова : підруч. для 5 кл. закл. загал. серед. освіти. Тернопіль : Підручники і посібники, 2022. 320 с.

URL: <https://drive.google.com/file/d/1bHnSsfHZGC9cG6hRIGFB5k0eA8lvczm/view>.

2. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Модельна навчальна програма «Українська мова. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти.

URL: https://drive.google.com/file/d/1ngp-IBnUmeHFzZnQxjTU14_c9BRE0/view.

3. Горошкіна О. Педагогічні засади формування ключових компетентностей учнів в освітньому процесі.

URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/rmoplka/paper/viewFile/272/265>

4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>.

5. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 року № 898. URL: <https://cutt.ly/UGS9H2J>.

6. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87 (у

редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688).

URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>

7. Нова українська школа.

URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

8. Онатій А. Ткачук Т. Українська мова : підруч. для 6 кл. закл. загал. серед. освіти. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2023. 288 с.

URL: <https://pidruchnyk.com.ua/2593-ukrmoва-6-klas-onatii.html>

9. Сидоренко В. В. Філософсько-освітні засади Нової української школи. *Професійний розвиток педагога Нової української школи в умовах формальної і неформальної освіти* : збірник спецкурсів: авторський колектив / загальна ред. проф. Т. М. Сорочан; наукова ред., упорядкування В. В. Сидоренко, Я. Л. Швень. Київ: Агроосвіта, 2018. С. 12–55.

THEORY AND PRACTICE OF IMPLEMENTING THE CONTINUITY BETWEEN PRE-SCHOOL EDUCATION AND PRIMARY SCHOOL

Wu Qiong

*student of the second (master's) level of higher education of Ternopil
V. Hnatiuk National Pedagogical University
754811677@qq.com*

Connecting preschool children is the last and most important link in the primary stage of professional education. The key to making the connection between success and failure will never hurt a child's long-term development. However, how to solve this problem has always been a challenge. Over the years, more and more attention has been paid to the so-called "early childhood linkage", which usually refers to the involvement of teachers in pre-schools, regular schools, and children in primary and secondary schools, which can be seen as a direct preparation for child care. Combine kindergarten and primary school and learn how to use the environment before and after primary and secondary school. Kindergartens, primary schools and primary education in general are a catch-up system with relative stability and short-term characteristics. Today, the transition period for children from kindergarten and primary school to primary and secondary school is the most important, as it is the time when children re-adapt to the ever-changing environment. Social and interpersonal skills are the most important and specific aspect of a child's social adaptation, serving as a foundation and guarantee for establishing interpersonal relationships, learning and life.

The "primary school transition period" refers to the six-month period from preschool educational establishment to primary school, which is the transition period from preschool to school age. This period has both continuity and periodicity. During this period, the child's body and mind will undergo a certain process of quantitative to qualitative change, which is an important milestone in the child's life. How to do a good job of connecting old and young is a topic that people have always been paying attention to. Although the connection between primary and secondary schools is a key focus of the basic education system, in reality, there is currently a lack of communication and mutual understanding between kindergartens and primary schools, which causes children to show various discomfort during class. They enter elementary school. From this, it can be seen that the author has proposed strategies to improve the current situation

of primary and secondary school connection in the current education system.

1. The connection and difference between early childhood education and primary education.

Early childhood education and primary education are two important stages of education in a person's life, and there is a close connection between them. Early childhood education is an important component of basic education and a fundamental stage of school education and lifelong education in our country. Both early childhood education and primary education have their own characteristics, but transition should be a natural continuation of education. The popularization of early childhood education will inevitably make kindergarten learning a necessary preparation stage for primary school learning.

There is a clear difference between early childhood education and primary education. Kindergartens follow the educational principle of "combining care and education", with games as the basic activity, while primary schools mainly provide classroom and textbook education for children. The combination of learning and fun for kindergarten children, without homework or exams; After entering elementary school, there are many subjects to study, many exams, and a lot of homework. In addition, there is pressure on the primary school enrollment rate, and teachers consider academic performance as the main or even the only criterion for evaluating children.

2. The problem of early childhood transition

1. Lack of content and completeness, resulting in weak relevance.

In the four educations, the connection between intellectual education has been highly valued, but the connection between sports, morality, and aesthetic education has been ignored, especially the connection between social adaptability. In terms of intellectual education, the connection of knowledge is emphasized, especially in mathematics and Chinese, while the connection of learning interests, abilities, habits, and accumulated life experience is ignored. This one-sided connection largely violates the laws of teaching and hinders the healthy development of children's physical and mental health. Many kindergartens and preschool classes use primary school textbooks in advance, and even arrange them according to the curriculum of primary schools, leading to the phenomenon of "elementary education" in early childhood education. This approach not only fails to improve children's ability to adapt to school, but also cultivates bad habits, forming a mentality and ability that is not conducive to actively acquiring

knowledge and skills. The result is that children experience problems such as difficulty adapting.

2. The connection between early preschool age children and preschool age children is hindered, and parents have too many restrictions

Parents play a crucial role in the transition between childhood and primary school. However, many parents hold outdated beliefs and often value the accumulation of knowledge while neglecting moral education. They tend to focus more on results rather than processes, and place too much emphasis on short-term goals, neglecting the future lifelong development of young children. This eagerness for immediate success in children often leads to parents' excessive intervention in their children's natural instincts, resulting in invisible pressure that hinders kindergarten and primary school teaching activities. Therefore, it is necessary to deeply explore the meaning of parents' childcare awareness and concepts, in order to promote the smooth progress of the transition between early childhood and primary school.

3. Children lack transitional accumulation and have improvised supplementation

Effective connection between young children and primary school pupils takes some time. Because the cultivation of children's adaptability, willpower, self-control, lasting attention, active learning ability and enthusiasm needs to go through a process, and they cannot be eager to achieve. If a sudden connection is only carried out in the first half of the year when children are about to start school, it will result in poor effectiveness in the connection between early childhood and young children, and instead bring a sudden increase in physical and mental pressure to the children. Taking young children to visit elementary schools and having them introduced back to the kindergarten by elementary school pupils cannot effectively achieve the transition between kindergarten and primary school, and can also cause fear and embarrassment in children, affecting their confidence in future learning.

4. Neglecting the two-way connection between kindergarten and primary school, there is a one-way connection

Insufficient communication between kindergartens and primary schools leads to a lack of two-way communication. Kindergartens play an important role in connecting primary school pupils and adolescents, actively preparing children for school, actively approaching primary school, and striving to meet educational requirements as closely as possible educational content and teaching methods. However, primary schools rarely consider the characteristics of newly enrolled children and cannot actively

connect with kindergartens, resulting in a one-sided connection. Many primary school teachers do not know how to change their mindset, improve methods, and guide newly enrolled children to learn effectively. Some teachers also overlook children's desire for success and their psychological need for recognition. The assessment standards are strict, the assessment method is unique, and the praise words and attention of "encouragement" are not enough, resulting in some children experiencing difficulties, fear, and embarrassment in applying.

3. How to establish good communication between young children

1) A Correct Understanding of Preschool Education

Early childhood education is an enlightenment education aimed at cultivating individuals with comprehensive physical and mental development. Its task is not only to impart knowledge, but also to cultivate children's healthy physique and good qualities. Kindergartens should take cultivating the next generation as their own responsibility, strictly organize teaching according to the laws of early childhood education, and cannot be counterproductive.

The focus of preschool education should be on laying the foundation for primary school and clearly recognizing that the task itself is to prepare for school education. After entering school, the interest and enthusiasm for learning decrease, resulting in intellectual stagnation or delay. Kindergartens should prepare their children for primary school in accordance with the "Guidelines for Early Childhood Education" in terms of psychology, physiology, intelligence, and behavioral habits. Special attention should be paid to cultivating children's ability to observe and summarize things, further enhancing their organizational and control abilities, and cultivating their organizational and control abilities, creative imagination, and abstract logical thinking abilities in education.

To serve as a teacher, one should strive to improve their own quality, study and delve into the significance and standards of connecting primary and secondary schools. The long-term goal is to cultivate children's interest in learning, thinking ability, innovation awareness, and competitiveness. In daily activities, cultivate children's abilities in various aspects through various forms.

2) Optimize the connection between kindergarten and primary school, promote connections

Establishing a connection between kindergarten and primary school is crucial. Kindergarten teachers should actively participate in primary school teaching activities and seminars, and engage in two-way educational and teaching exchanges with first grade primary school teachers to achieve

mutual understanding, cooperation, and supplementation. Only in this way can we better promote the connection between childhood and primary school.

In order to ensure the smooth completion of the transition between kindergarten and primary school, kindergarten teachers need to fully understand the teaching situation of the first grade of primary school, including teaching content, curriculum design, class hour arrangement, teaching forms and methods, and the requirements for students. Only in this way can necessary arrangements and adaptability training be provided for the large class of kindergarten students. Correspondingly, primary school teachers also need to conduct in-depth research on the characteristics and specific content of early childhood education, and then provide appropriate adaptability training for new students according to the requirements of the first grade teaching syllabus. In this way, the transition between childhood and adolescence can be smoothly achieved in both the physiological and psychological aspects of children.

3) Strengthen the coherence and systematic nature of early childhood textbooks

This is the main part related to the connection between kindergarten and primary school, and plays a crucial role in cultivating children's interest in learning. If the content of early childhood education is repetitive, it can lead to a decrease in children's interest in the content they are learning, lack of concentration in class, and lack of seriousness in homework, which can have a significant impact on teachers' teaching. On the contrary, if there is a significant disconnect in the teaching content of young children, it can easily cause obstacles to their understanding of knowledge, and at the same time, it can also make them lose interest in new knowledge, lack confidence, and unable to achieve satisfactory teaching results. Therefore, it is necessary for us to conduct analysis, comparison, and research on the teaching content of kindergarten teachers and first grade teachers in order to ensure the continuity of the teaching content. Primary education also needs to constantly innovate and reform, and deepen quality education. For first-grade children who have just joined primary school, schools should create an environment that is both childlike and has a learning atmosphere for primary school students, in order to alleviate the psychological contrast between kindergarten and primary school. At the same time, the pace of the classroom should be adjusted appropriately, giving children more free space, flexibly managing break time, and reasonably reducing learning difficulty to reduce the learning pressure of new students. This helps to shorten the anxiety time of young children after entering primary school as

soon as possible, and helps them adapt to the learning style and pace of primary school more quickly.

Reference

1. Ablitiv Kurban. Exploring the problems related to the connection between young and young. Charming China, 2018 (15).
2. Jing Fenglong. New Curriculum Research, 2018 (22).
3. Xiaoba Wang, Coping Strategies for Family Education in Early Childhood Transition C, New Curriculum Research, November 2014.
4. Kim Il-hoon. Manifestations, causes and solutions of primary school tendencies in early childhood education. Research on Preschool Education, 2011 (3).
5. Ablitiv Kurban. Exploring the problems related to the connection between young and young. Charming China, 2018 (15).

Формування життєвих компетентностей молодших школярів у контексті НУШ

УСВІДОМЛЕНЕ ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНФОРМАТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ПІДРУЧНИКА

Кодлюк Ярослава

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
yp.kodliuk@gmail.com

Одинцова Галина

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філологічних дисциплін початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
odyntsova@ukr.net

Інформаційне суспільство, характерними ознаками якого є швидке оновлення знань, необхідність орієнтуватися в потужному потоці інформації, детермінує важливість формування здатності учня відшукувати, аналізувати, опрацьовувати, зберігати та використовувати інформацію, тобто оволодіти повноцінною читацькою діяльністю, усвідомленим читанням. З іншого боку, серед наскрізних умінь як основи набуття ключових компетентностей у Державному стандарті початкової освіти зафіксоване читання з розумінням. Відтак актуальною є проблема формування в молодших школярів усвідомленого читання, яке передбачає набуття таких умінь: орієнтуватися у змісті тексту, зчитувати графічну інформацію, подану у різних формах (таблицях, схемах тощо); складати план твору; визначати головну думку; формулювати запитання до тексту; відрефлексовувати отриману інформацію [2, с. 26–27].

Значимо, що в педагогічній науці відомий значний арсенал засобів формування якісного читання – читання задля отримання знань, особистісного розвитку школяра, однак домінуючу роль у цьому процесі відіграє підручник, зокрема навчальні тексти як структурний компонент навчальної книги, основна функція яких полягає у повідомленні знань [1].

Проблема розуміння молодшими школярами прочитаного у процесі роботи з текстом аспектно представлена в напрацюваннях таких вітчизняних дослідників: М. Вашуленка, О. Вашуленко, Н. Ігнатенко, В. Мартиненко, Я. Кодлюк, О. Савченко, В. Садкіної, Н. Чепелевої та ін.

Мета тез – розкрити особливості роботи над текстами, різними за своєю інформативністю (які містять змістовно-фактуальну, змістовно-концептуальну, змістовно-підтекстову інформацію).

Обов'язковою ознакою тексту є його інформативність. Тому будь-який текст за своєю суттю є інформативним. Учені виділяють три види інформації, яку читач одержує із тексту: змістовно-фактуальну, змістовно-концептуальну та змістовно-підтекстову (Т. Єщенко, О. Самочорнова, Н. Чепелева та ін.). При цьому вони рекомендують розмежовувати поняття «інформативність тексту» та «інформаційна насиченість». Так, інформаційна насиченість тексту співвідноситься із загальною кількістю інформації, поданої у ньому. Тоді як інформативність тексту вимірюється новизною, корисністю, прагматичністю поданої у тексті інформації у стосунку до потенційного читача [4, с. 227].

Навчальні тексти підручників для початкової школи є основним джерелом системних програмових знань для молодших школярів. Зважаючи на їхню розгалужену класифікаційну диференціацію (за обсягом, домінуючою дидактичною функцією, функціональним стилем, жанрами, формою подання інформації тощо), спробуємо розглянути інформативність навчальних текстів з позиції усвідомленого читання. Саме його глибина демонструє взаємозв'язок між авторським наміром (кодуванням тексту) та читацьким сприйняттям (декодуванням тексту).

У навчальних та науково-пізнавальних текстах домінуючою є змістовно-фактуальна інформація. Вона містить повідомлення про виучувані явища, факти, події, їхні особливості, характеристики. Здебільшого це теоретична інформація, яка потребує повноти вербально вираженого змісту. Інформаційна насиченість таких текстів корелює з їхньою інформативністю, оскільки забезпечує одержання нових знань. Для усвідомлення змістовно-фактуальної інформації однаковою мірою служать як основний, так і додатковий та пояснювальний тексти підручника (прислів'я, приказки, рубрики «Для допитливих», «Цікаво знати, що...», «Зверни увагу!», таблиці, примітки, словники, довідники, підписи під ілюстраціями тощо). Для перевірки усвідомленого читання змістовно-фактуальної інформації

достатньо «поверхового» аналізу тексту: відповіді на запитання за змістом прочитаного (здебільшого «тонкі» запитання); виправлення тверджень, які не відповідають змісту; знаходження у тексті пізнавальних труднощів (нового, невідомого, незрозумілого) і т. ін.

Змістовно-концептуальна інформація більше характерна для художніх текстів і передбачає розуміння авторського ставлення до описаного, його задуму, причиново-наслідкових зв'язків, мотивів поведінки героїв тощо. Проникнення у глибину змісту тексту відповідно вимагає його кількаразового перечитування, оскільки змістовно-концептуальна інформація не має прямого словесного вираження. Рівень її усвідомлення учнями можна перевірити, використовуючи такі прийоми: відповіді на запитання за змістом прочитаного («товсті» запитання); смисловий і структурний аналіз тексту (визначення теми, ідеї, способів структурної організації тексту (зачину, основної частини, кінцівки) та зв'язків між ними); добір заданої інформації з тексту (тематична лексика, ключові слова, портретна характеристика персонажів тощо); знаходження у тексті фактів на підтвердження певної інформації тощо [2, с. 43–44].

Змістовно-підтекстова інформація базується на образно-асоціативному сприйнятті повідомлення і теж властива художнім текстам. Вона виражає прихований смисл, який домислюється через інтерпретацію інформаційного масиву і власну версію її тлумачення. Відтак кожен читач бачить щось своє, що є результатом його інтелектуально-образного мислення. Це підтверджує думку Н. Чепелевої про те, що «будь-який текст має потенційну множину смислів» [Чепел., с. 54]. Неабияке значення при цьому відіграють мовні засоби. «Саме завдяки здатності мовних одиниць виражати, крім основного, ще й додаткові значення (семантичні, стилістичні), виникає підтекстова інформація» [Мацько, с. 224]. Змістовно-підтекстова інформація, яку «завуальовано» бачить читач, значною мірою пов'язана з його фоновими знаннями, життєвим та читацьким досвідом, цінностями, ставленнями і т. ін. Усвідомлення цього рівня інформативності навчального тексту учнями включає встановлення інформаційного зв'язку з раніше опрацьованими подібними текстами; інтеграцію міжпредметних даних, тематично пов'язаних з виучуваним текстом; розвиток уяви і творчого мислення, які зорієнтовані на створення творчих продуктів (зміни, доповнення, продовження тексту, ілюстрування тощо), тобто вміння добудовувати контекст; своє бачення прочитаного; творчу діяльність на основі прочитаного (рольові ігри, ілюстрування, інсценізація, виразне читання,

драматизація, читання в особах, діалог з персонажем чи автором твору, творчий переказ, створення власного тексту за аналогією, продовження тексту, проектну діяльність тощо) [2, с. 45].

Таким чином, необхідною умовою забезпечення смислового розуміння учнями тексту є усвідомлення педагогом виду його інформативності – змістовно-фактуальної, змістовно-концептуальної та змістовно-підтекстової, що значною мірою визначає методику опрацювання цього тексту, а відтак – усвідомлене сприймання змісту. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду із усвідомленого читання.

Список джерел

1. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. Київ : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. 368 с.

2. Кодлюк Я., Одинцова Г. Формування у молодших школярів усвідомленого читання засобами навчальних текстів підручника. *Слово. Стратегії. Інновації* : колективна монографія / за заг. ред. О. Турко, О. Янкович. Тернопіль : Осадца Ю.В., 2022. С. 6–62.

3. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилїстика української мови / за ред. проф. Л.І. Мацько. Київ : Вища школа, 2003. 464 с.

4. Самочорнова О. А. Інформаційна насиченість та інформативність тексту. *Вісник Житомирського державного університету*. Філологічні науки. 2010. Випуск 52. С. 225–228.

5. Чепелева Н. В. Текст і читач: посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 124 с.

ВИКОРИСТАННЯ РОБОЧОГО ЗОШИТА З ДРУКОВАНОЮ ОСНОВОЮ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Жаркова Ірина

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної
освіти Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка
zharkova72@tnpu.edu.ua*

Освітній процес в сучасній початковій школі ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти. Упродовж навчання в початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій. Згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти (2019 р.) цілі й завдання кожної освітньої галузі спрямовують педагогів на досягнення принципово нового результату навчання – сформованих ключових і предметних компетентностей, де оволодіння ключовими компетентностями здійснюється шляхом формування предметних компетентностей. У зв'язку з цим одним із головних результатів вивчення предмету «Я досліджую світ» є формування природознавчої компетентності в учнів початкової школи, як особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально і особистісно значущі для нього практичні й пізнавальні проблемні завдання, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина – природа» [1]. Природнича освітня галузь передбачає формування цієї компетентності шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності людини та природоохоронної практики.

Результативність процесу формування природознавчої компетентності залежить від його забезпечення різноманітними засобами навчання. Важко уявити сучасного вчителя, який не використовує у своїй практиці нічого, крім підручника. Безумовно, педагог, який зацікавлений в успішному засвоєнні учнями

навчального предмета, намагається максимально використовувати різноманітне дидактичне забезпечення, тим самим посилюючи доступність і наочність матеріалу, що вивчається.

У психолого-педагогічній літературі дидактичне забезпечення (засоби навчання) вчені розглядають як об'єкти, що є джерелом навчальної інформації та інструментами для засвоєння змісту навчального матеріалу й розв'язання виховних завдань (В. Євдокимов); як об'єкти, спрямовані на осмислення знань (В. Онишук); як предмети, які надають учням симомоторні стимули, впливають на їхній зір, слух, відчуття, полегшують безпосереднє та опосередковане пізнання дійсності (Ч. Куписевич); як допоміжні матеріальні засоби зі специфічними дидактичними функціями (Р. Каспаріце, В. Кук).

Таким чином, дидактичне забезпечення – це предметна підтримка освітнього процесу, яка є сукупністю ряду ресурсів, серед яких можна виокремити: підручники, довідники; збірники завдань; робочі зошити; демонстраційні і роздавальні посібники; різноманітні наочні посібники; навчальні фільми; презентації; комп'ютерні програми; тести.

Серед дидактичного забезпечення формування природознавчої компетентності в початковій школі чільне місце посідають робочі зошити з друкованою основою, які за певних умов забезпечують якість знань молодших школярів, сприяють формуванню й удосконаленню ключових та предметних компетентностей, забезпечують вибір особистісно орієнтованих завдань для самостійного виконання.

Ідея використання робочих зошитів з друкованою основою не є новою в методиці навчання. Їх періодично розробляли з окремих навчальних предметів, епізодично використовували на уроках у загальноосвітній школі, а потім на довгі роки забували. У різні періоди часу застосування цього навчального посібника мало на меті різні дидактичні цілі, тому конструювали зошити на основі різних концептуальних підходів.

У педагогіці існують різні підходи до визначення поняття «робочий зошит з друкованою основою» (РЗДО). Зокрема, А. Лікарчук визначає його як засіб *навчання*, який містить різнопланові та різнорівневі завдання для їх безпосереднього виконання учнями з метою покращення засвоєння, повторення, узагальнення, систематизації та перевірки знань [2]; І. Майорова – як дидактичний комплект для виконання самостійної роботи учнями як на уроках, так і в процесі підготовки до них безпосередньо на сторінках зошитів [3].

Л. Нечволод називає його особливим зошитом, у якому розміщені вправи для кожного уроку і чітко передбачений хід вивчення того чи іншого навчального предмета [4].

Ми розглядаємо робочий зошит з друкованою основою як різновид навчального посібника, який містить завдання для організації різних видів діяльності (колективної, парної, самостійної тощо) в ньому учнів під час уроків.

Використання робочих зошитів з друкованою основою в освітньому процесі сприяє якісному засвоєнню навчального матеріалу; формуванню і закріпленню практичних умінь та навичок; формуванню в учнів навичок самостійної роботи і самоконтролю; розвитку мислення, активізації навчально-пізнавальної діяльності; організації контролю за ходом освітнього процесу. Можна виділити такі основні дидактичні можливості РЗДО:

- оперативне пропонування учням завдань для виконання вправ, самостійних і діагностувальних робіт;

- наявність необхідних техніко-технологічних відомостей, рекомендацій і вказівок для виконання завдань, у деяких випадках відповіді на завдання;

- індивідуалізація освітнього процесу.

Основними функціями РЗДО, окрім навчальної, розвивальної та виховної, є інформативно-ілюстративна, мотиваційна, а також функції систематизації, контролю й самоконтролю, які забезпечують навчально-пізнавальну діяльність учнів відповідно до їхніх потреб, інтересів, індивідуальних можливостей. Функції робочих зошитів зумовлюють блоки змісту навчального матеріалу:

- понятійний (тлумачення основних понять із теми);

- ілюстративно-наочний (схеми, таблиці, карти, зразки, малюнки, кросворди, чайнворди, діаграми тощо);

- завдання на засвоєння, усвідомлення, узагальнення, порівняння, зіставлення, конкретизацію, систематизацію, закріплення інформації;

- контролю й самоконтролю (диференційовані завдання, тренажери, таблиці-зразки, тести).

Використання робочих зошитів сприяє раціональній організації навчального часу і початкової діяльності молодших школярів на уроках «Я досліджую світ». Завдання і вправи в РЗДО мають бути спеціально підібраними, щоб забезпечити активну й продуктивну роботу дитини як в класі; так і вдома.

Важливе значення має оптимальна і методично доцільна система завдань і вправ, яка складає основу робочого зошита з друкованою основою. Вона повинна охоплювати основний зміст навчального предмета, відповідати програмовим і загальнопедагогічним вимогам. Поряд із цим вирішальне значення має етапність завдань, побудована з урахуванням того, що кожна нова вправа включає вироблення нової навички чи закріплення поняття, правила. Така система завдань дозволить найбільш швидко і якісно формувати у молодших школярів природознавчу компетентність.

Особливу увагу слід приділяти графічним завданням, які відіграють важливу роль у формуванні природознавчої компетентності, розвитку просторової уяви і логічного мислення учнів. Використання графічних завдань дає змогу встановити зв'язки навчального предмета з навколишньою дійсністю. Процес виконання вправ і завдань є також і засобом естетичного виховання, розвитку художнього смаку. Зразки виконання завдань і хороша графіка дисциплінують учнів, виробляють відповідальність та уважність. Крім того, виконання завдань є одним із засобів контролю знань, умінь і навичок. Умілий підбір завдань дозволяє ліквідувати формалізм під час перевірки знань учнів і значно активізувати процес закріплення навчального матеріалу.

Робочий зошит із друкованою основою допомагає у вирішенні завдання збільшення обсягу самостійних розумових і практичних дій учнів, створення сприятливих умов для формування умінь самостійно аналізувати, робити висновки, обґрунтовувати свої практичні дії. Під час виконання багатьох вправ і завдань молодші школярі вчаться самостійно знаходити шляхи вирішення деяких нескладних проблем. Виконання деяких завдань вимагає від учнів самостійного пошуку додаткових матеріалів, тобто процес вирішення завдання може бути і джерелом нових знань.

РЗДО для розвитку навичок самоаналізу і самоконтролю передбачає самоперевірку: учні мають можливість порівняти своє розв'язання або практичну дію із методичними вказівками до їх виконання, наведеними в довідковій частині посібника чи за зразком, запропонованим учителем. Це сприяє розвитку уваги, спостережливості, формуванню мислення, мобілізує пам'ять і бажання безпомилково виконувати завдання.

Окрім цього, робочі зошити не виключають пояснення вчителя, роботу учнів із підручником, а є доповненням до існуючих методів

навчання і використовуються разом із ними. Вони розширюють межі підручників та спонукають вчитися самостійно, із захопленням.

З метою систематичного формування в учнів природознавчої компетентності, стійких знань та умінь зміст робочого зошита з друкованою основою має відповідати методичним та дидактичним вимогам. У його структурі та змісті особливо слід зазначити таке: варіативність способів побудови наочних зображень; зразки виконання завдань; використання кольору під час виконання графічних завдань; коректність і чіткість формулювання завдань; певна структурованість комплексу вправ і завдань, які легко переходять від однієї частини посібника до іншої.

Загалом робочі зошити з друкованою основою, за умови за дотримання необхідних критеріїв, підвищують ефективність уроків і піднімають процес навчання на якісно новий рівень.

Отже, робочі зошити з друкованою основою із предмету «Я досліджую світ» для 1–4 класів є сучасним і перспективним засобом навчання, який містить різнопланові та різнорівневі завдання для безпосереднього виконання їх учнями з метою покращення засвоєння, повторення, узагальнення, систематизації та перевірки знань. У зошиті є різноманітні завдання, які стимулюють пізнавальну діяльність учнів. За дидактичними функціями РЗДО відрізняється від інших засобів навчання переважанням функцій закріплення та самоконтролю й самоосвіти. Наявні у педагогічній літературі трактування поняття «робочий зошит з друкованою основою» дозволяють розглядати його як засіб навчання, у якому, враховуючи правила організації пізнавальної діяльності молодших школярів, міститься доступна інформація, призначена для засвоєння, узагальнення, повторення, систематизації та перевірки знань. Робочі зошити разом із підручниками, збірниками, роздатковими матеріалами й довідниками є невід’ємною складовою навчально-методичного комплексу. Впровадження такого навчального посібника забезпечує високу ефективність формування природознавчої компетентності молодших школярів, їхньої самостійної роботи в поєднанні з іншими видами пізнавальної діяльності.

Список джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87.

URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennyaderzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti>.

2. Лікарчук А. М. Навчальні завдання у зошитах з друкованою основою. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2001. № 4. С. 111–118.

3. Майорова І. Г. Визначення та класифікація робочих зошитів. *Вісник післядипломної освіти*. 2011. № 4 (17). С. 78–85.

4. Нечволод Л. Робочий зошит з друкованою основою як засіб індивідуалізації. *Педагогіка та психологія*. Зб. наукових праць. Харків : ХДПУ, 2000. Вип. 19. С. 138–142.

5. Цимбалару А. Навчальний посібник як засіб моделювання освітнього простору молодших школярів. *Початкова школа*. № 12. 2014. С. 12–16.

ГУМОР В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Писарчук Оксана

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
pysarchukoksana04@gmail.com

Під час організації освітнього процесу у початковій школі важливо використовувати емоціогенні фактори. Це пов'язано з тим, що для молодших школярів рівень сприйняття емоційно насиченого навчального та виховного матеріалу є вищим, ніж нейтрального. Тому в умовах школи першого ступеня слід використовувати елементи гумору як засобу навчання та виховання, оскільки значущими є його роль та психолого-педагогічний потенціал.

Серед вчених, які вивчали окреслене питання, є Я. А. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський та ін.

Метою дослідження є визначити роль та засоби гумору в освітньому процесі початкової школи.

Гумор – це «доброзичливо-глузливе ставлення до чого-небудь, спрямоване на викриття недоліків; уміння подати, зобразити щось у комічному вигляді»; «художній прийом у творах літератури або мистецтва, заснований на зображенні чого-небудь у комічному вигляді, а також твір літератури або мистецтва, що використовує цей прийом» [4]. Під поняттям «гумор» також інколи розуміють засоби, використання яких в освітньому процесі сприяє виникненню у здобувачів освіти позитивної реакції, зокрема сміху. Прикладами таких засобів можуть бути як різні жанри гумористичних творів (анекдоти, байки, гуморески, усмішки тощо), так і загалом гумористично спрямований освітній контент (мультфільми, аудіозаписи, зображення (меми, комікси), вправи і завдання та ін.).

Використання гумору в освітньому процесі є одним із шляхів підвищення ефективності освіти та дієвим засобом стимулювання учнівської мотивації. Це сприяє «розвитку інтелектуальних та комунікативних якостей, здатності критично мислити і творчо вирішувати завдання, що сформульовані перед учнями» [5, с. 52].

На уроках української мови та читання вчитель початкових класів ЗЗСО організовує роботу з гумористичними творами, що передбачено навчальною програмою НУШ. Наприклад, у 3 класі під

час теми «Веселинки розважають і життя навчають» за підручником О. Вашуленко здобувачі початкової освіти ознайомлюються із творчістю відомого гумориста Грицька Бойка, вивчаючи такі його твори: «Провалився по коліна», «Бабуся і внук», «Булка з маслом», «Де Іванко?» [2, с. 119–120]. Третьокласники, які навчаються за навчальною книгою Н. Богданець-Білоskalенко та Ю. Шумейко, під час теми «Гумористичні твори» працюють над текстами І. Андрусяка («Хмари»), С. Куцана (фрагменти повісті «Зюзя») [1, с. 148–155]. Однак реалізовувати освітній потенціал гумору тільки під час тематично спрямованих уроків було б неправильно, оскільки його роль має значно ширші межі.

Мультфільми та аудіозаписи педагог на уроках у початковій школі використовує доволі часто. У них часто помітне гумористичного спрямування. За допомогою таких продуктів молодші школярі засвоюють предметні та міжпредметні компетентності, а доброзичливо-глузливий аспект впливає на стійкість і довготривалість запам'ятовування матеріалу та його сприйняття.

Меми та комікси вже у своєму змісті здебільшого містять гумор. Сміх у молодших школярів викликає візуальна форма продукту (наприклад, вона або мультиплікаційна, або побудована на веселих загальновідомих кіноситуаціях) та сутність комбінацій у ньому (тексту та зображення). Використання таких засобів сприяє підвищенню рівня актуальності для учнів 6–10 років виучуваної теми та зацікавлення їх нею.

Вправи та завдання можуть або мати гумористичний зміст, або викликати у дітей позитивні емоції шляхом взаємодії під час їх реалізації. Наприклад, на уроках математики можна використовувати веселі задачі:

- 1) «– Три цукерки до кишені
 Ти поклав і загубив,
 Як з крамниці йшов до нені.
 Що лишилось, полічив?
 – Запитали б так спочатку!
 Маю дірку. Треба латку» [3, с. 16].
- 2) Є у дівчинки Оленки
 Три спіднички, три сукенки.
 Є ще штани красиві,
 І футболки є три сиві.
 А Оленка – як тут бути? –
 Каже: «Нема що вдягнути!».

Стільки всього ж є багато!

Діти, ну ж бо рахувати!

Позитивні емоції в учнів молодшого шкільного віку викликає сам процес виконання вправ та завдань. Наприклад, коли здобувачі початкової освіти готують та розіграють сценки під час уроків, то, намагаючись передати емоції персонажів, у них підіймається настрій. Коли вони грають ігри (дидактичні, рухливі, сюжетно-рольові тощо), то щиро сміються та радіють.

Таким чином, роль використання гумору в освітньому процесі початкової школи полягає у впливі на підвищення ефективності освіти, стимулювання учнівської мотивації, розвиток інтелектуальних та комунікативних якостей, здатність критично мислити і творчо вирішувати завдання, засвоєння предметних та міжпредметних компетентностей, стійкість і довготривалість запам'ятовування матеріалу, підвищення рівня актуальності для учнів 6–10 років виучуваної теми та зацікавлення їх нею. Засобами гумору, які варто використовувати під час уроків та позаурочної діяльності у ЗЗСО І ступеня, є різні жанри гумористичних творів (анекдоти, байки, гуморески, усмішки тощо) та загалом гумористично спрямований освітній контент (мультфільми, аудіозаписи, зображення (меми, комікси), вправи і завдання та ін.).

Список джерел

1. Богданець-Білоskalенко Н., Шумейко Ю. Українська мова та читання : підруч. для 3 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах) : Частина 2 : Читання. Київ : Грамота, 2020. 160 с.

2. Вашуленко О. В. Українська мова та читання : підруч. для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 2. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. 160 с.

3. Веселі задачі : посібник / упоряд. В. В. Татарінцева. Січинці, 2016. 37 с.

URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/000ayz-26c7.docx.html> (дата звернення: 19.04.2023).

4. Гумор. Словник української мови : вебсайт. URL: <http://sum.in.ua/s/ghumor> (дата звернення: 19.04.2023).

5. Писарчук О. Т. Використання гумору в умовах дистанційного навчання учнів початкової школи. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2022. № 1. С. 51–61.

URL: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psych-2022-1.08> (дата звернення: 18.04.2023).

USING THE CAMBRIDGE LIFE COMPETENCIES FRAMEWORK TO DESIGN LEARNING MATERIALS FOR THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Дацків Ольга

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської
філології та методики навчання англійської мови
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка
olhadatskiv@tnpu.edu.ua*

The Cambridge Life Competencies Framework is a valuable resource for researchers, materials developers and teachers who develop their own learning materials and plan lessons at different levels – primary, secondary, and tertiary. The Framework outlines six key areas of competency that are important for development: creative thinking, critical thinking, learning to learn, communication, collaboration, social responsibilities. These competency areas are linked to three foundation layers – emotional development, digital literacy and subject knowledge. The Framework gives a complete view of transferable skills, all detailed within one system, and shows how these skills develop across different stages of the learning journey [3].

By clearly defining these core areas of development teachers can ensure that their teaching and learning materials take a comprehensive approach to delivering and developing these skills in their learners as they progress. This means that teachers can be assured that the resources they use bring out the best in their students.

The Framework can be used as a basis for curriculum and textbooks design. Based on the framework, the teachers can plan and implement classroom activities that bring out key skills such as collaboration and critical thinking in their learners, as well as teaching them about language. The Framework describes how these integral life skills vary across different stages of education, as learners grow and change. That way teachers gain understanding of what learners need to do to progress and develop.

Each broad competency is divided using “can do” statements that describe the behaviours that learners are likely to be able to demonstrate by the end of primary stage of learning. This enables us to support learners through their learning journey. Extensive analysis of existing approaches to life skills combined with input from educators from around the world

means that the Cambridge Life Competencies Framework fits well into English language classroom in a useful and practical way.

The State Standard of Primary General Education determines key competencies of primary school students as well as the requirements for learning outcomes and competences of learners in nine branches of education [1]. Drawing from the State Standard of Primary General Education, T. Kotyk and Kiezhkovska state that while studying subjects all educational branches preference is given to communication lessons that involve work in a dialogic form. They further maintain that an effective form of dialogue learning is the organization of integrated lessons, during which the development of emotional intelligence takes place in various types of activities – those related to language learning, which includes listening, speaking, reading, writing, as well as activities, during which students gain experience in performing various actions, are practiced in various types of art, are involved in search and creative activity. [2, p. 25]. Thus, they suggest that primary school lessons objectives should include emotional intelligence development, modeling of different situations and their resolution, analysis of behavior, situational games. Interactive technologies and teaching methods that involve interaction are an effective means of developing primary school students' emotional intelligence [2, p. 26]

Below are some suggestions for classroom activities that can help develop emotional intelligence in primary school students: emotional check-ins, mindfulness exercises, role playing, journaling, empathy building and gratitude exercises, storytelling.

At the beginning of each day, students may check-in with their emotions by sharing how they feel. This will help them identify and understand their emotions and learn how to express them in a healthy way. Students can be taught how to practice mindfulness exercises like deep breathing, body scan, and visualization. This can help them regulate their emotions and develop a sense of calm. Teachers can use role-playing activities to help students learn how to handle different emotions and situations. For example, students act out a scene where one student is angry and another student tries to help them calm down. Students write about their emotions and experiences in a journal, reflect on their emotions and how they can respond to them in a positive way. Students should be encouraged to put themselves in others' shoes and imagine how they would feel in a similar situation. This can help develop empathy and understanding for others' emotions. Students practice gratitude by writing down or saying what things they are thankful for each day. This can help them focus on the

positive aspects of their lives and develop a sense of appreciation. Stories and books can be used to teach students about emotions and how to handle them. Teachers discuss the characters' emotions and how they respond to different situations.

Primary school English teachers can also use yoga, dancing, and physical exercise to help students learn how to regulate their emotions in a positive way. Overall, the key is to create a safe and supportive classroom environment where students feel comfortable exploring and expressing their emotions. Further research in this area may concentrate on developing psychological resilience of primary school students in the English language lessons.

Список джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. (2018). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 17.04.2023).

2. Котик Т., Кежковска І. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів як обов'язковий освітній результат Нової української школи. *Освітні обрії*. 2020. № 2 (51). С. 20–26.

3. Cambridge Life Competencies Framework URL: <https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/better-learning-insights/cambridgelifecompetenciesframework> (дата звернення: 15.04.2023).

4. The Cambridge Life Competencies Framework. Emotional Development.

URL:https://issuu.com/cambridgeupelt/docs/cambridgelifecompetencies_emotionaldevelopmentbook (дата звернення: 15.04.2023).

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ШЛЯХОМ УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ

Лагола Ірина

*викладач-методист, спеціаліст вищої категорії КЗ ЛОР «Бродівський
фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»
irinalagola78@ukr.net*

*Ми виховуємо учня не як носія знань, а як людину,
яка має жити в суспільстві і приносити йому користь.*

В. Сухомлинський

Формування творчої особистості молодшого школяра є однією з важливих проблем Нової української школи, що вимагає впровадження в освітній процес інноваційних, активних форм і методів навчання, що значною мірою могли б забезпечити формування критичного мислення дитини, проблемного бачення, фантазії та уяви.

Освітні інновації – це результат творчого пошуку вчителів і вчених: нові ідеї, технології, підходи, методики навчання, а також окремі елементи освітнього процесу, які повинні нести, насамперед, процес вироблення впевненості маленької людини в собі, своїх силах. Модернізація освітньої системи й освітня практика вимагає від педагогів оновлення всього освітнього процесу, його стилю, змін у роботі вчителів та діяльності учнів. Важливо давати учням не тільки знання, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті, тобто здійснювати діяльнісний підхід, мета якого – формування життєвих компетентностей та наскрізних умінь особистості.

Елементи життєвої компетентності (знання, уміння і навички, життєвий досвід, фізичний потенціал, задатки та здібності, риси характеру, креативність та інтелект, духовність особистості) поєднуються у різних конфігураціях для вирішення людиною конкретних завдань та розв'язання проблем, які ставить перед нею життя.

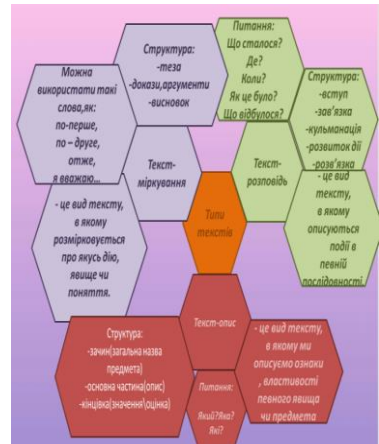
Сьогодні критичне мислення – один із сучасних трендів і не лише в освіті. Його розвиток – це розвиток вміння усвідомлювати ті та інші впливи, долати або враховувати обмеження [1, с. 9]. Тільки обговорюючи, сперечаючись і обмінюючись думками з іншими, можна переконатись у правоті власної позиції [1, с. 12]. Ці вміння

формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування.

З метою формування життєвої компетентності наводимо приклади застосування технологій критичного мислення на уроках української мови та літературного читання в НУШ.

Технологія шестикутного навчання прийшла до нас з Великобританії. Автором методики є вчитель історії Рассел Тарр. Технологія дозволяє уникнути пасивного слухання, спонукає учнів до активної роботи, підвищує ефективність занять. Робота з шестикутниками (гексагонами) дозволяє проаналізувати навчальний матеріал, творчо його переосмислюючи, не обмежуючись у висновках і міркуваннях. Головне – аргументувати [7].

Приклад. Вивчаючи тему «Типи текстів» (3 клас), учням пропонується заповнити картки (гекси) з назвами типів текстів, їхніми характерними ознаками, вказати структуру кожного тексту та ключові питання. Учні групують шестикутники відповідно до зв'язків між позначеними на них об'єктами і Гексагон до теми «Типи текстів» складають у певне структуроване зображення.



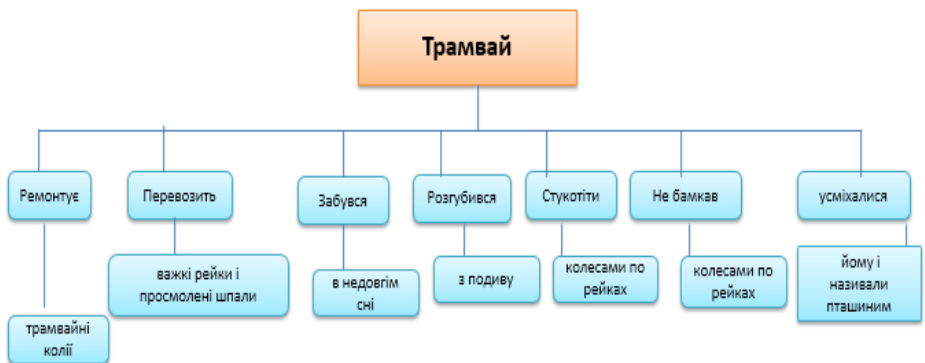
RAFT-технологія – це прийом критичного мислення, використання якого допомагає учням навчитися розглядати тему з різних боків і точок зору, а також сприяє їхньому глибокому зануренню у предметний зміст твору. Окрім того, під час роботи з прийомом RAFT учні набувають навичку аналізування можливих дій в заданих обставинах та імпровізування, а також мають умови для проявлення творчого мислення [3].

Приклад. Під час написання творчої роботи на тему «Письмо як важливий засіб спілкування» (2 клас) учням пропонується написати лист-звернення до однокласників від дівчинки Теффі (головної героїні оповідання «Як було написано першого листа» (за Р.Кіплінгом). Учні також можуть виступати в ролі інших персонажів оповідання, наприклад, мами чи тата Теффі, незнайомця, одного із жителів племені та розкрити дану тему у формі вірша, казки, sms-повідомлення тощо. Таке завдання дає можливість учням подивитися на одну і ту ж ситуацію очима різних людей, що буде сприяти

формуванню життєвої компетентності, а саме кращому порозумінню з оточуючими.

Денотатний граф – навчальний прийом, що дозволяє структурувати інформацію, а також наочно зображувати смислові зв'язки між ключовим поняттям та його ознаками. В основі прийому – блок-схема, яка описує поняття, розкриваючи його ключові аспекти [2].

Приклад. Під час вивчення авторської казки Ю. Ярмаша «Трамвай і Щиглик» (3 клас) для характеристики головних персонажів учні читають і запам'ятовують сюжет твору. Потім з допомогою вчителя вони складають блок-схему з центральним словом іменником (персонаж казки), від якого ідуть розгалужені блоки-дієслова (дії персонажа). Своєю чергою від них відходять інші розгалуження з додатковими характеристиками персонажа. За допомогою цього прийому у школярів розвивається здатність до аналізу художнього твору, виокремлення головних відомостей, вміння узагальнювати інформацію, усвідомлювати зв'язки між різними поняттями тощо.



Денотатний граф до казки Ю. Ярмаша «Трамвай і Щиглик»

Метод «Шість капелюхів» – це психологічна рольова гра, сенс якої полягає в тому, щоб розглянути одну і ту ж проблемну ситуацію з шести незалежних одна від одної точок зору. Це дозволяє сформувати найбільш повне уявлення про предмет дискусії та на логічному й емоційному рівнях оцінити переваги і недоліки. Сам прийом було запропоновано британським письменником, психологом та спеціалістом з творчого мислення Едвардом де Боно у 1985 році [8]. Ця ефективна методика навчання сприяє формуванню в учнів

уміння успішно поєднувати системний підхід, критичне мислення та генерацію нових ідей.

Приклад. Після прочитання уривків з повісті В. Нестайка «Одиниця з обманом» (4 клас) учням можна запропонувати аналіз твору через систему з шести запитань (відповідно до кольору капелюха).

Білий: що тобі сподобалось в творі? (Як Ярик пригощав однокласників цукерками з особливої коробки);

чорний: Що тобі не сподобалось? (Як Ігор Дмитруха приносить у школу жувальні гумки, пригощав всіх, крім Ярика);

червоний: Які емоції викликали персонажі? (зневага до Ігоря Дмитрухи, який не хотів пригощати Ярика; гордість за Ярика, який всіх пригощив цукерками, в тому числі і Ігоря);

жовтий: Яка користь від прочитаного твору? (потрібно бути щедрим до всіх);

зелений: Як би ти вчинив на місці Ярика;

синій: Чого навчає цей твір? («Як це радісно - давати радість іншим»).

Обговорюючи таким методом проблеми твору, учні розглядають їх під різними кутами зору. Це допомагає відшукати правильне рішення, давати оцінку явищам і ситуаціям, думати різними способами, аналізувати свої дії та вчинки в реальному житті, тим самим здійснювати діяльнісний підхід.

Отже, освітній процес в НУШ спонукає учнів розуміти необхідність постійного самовдосконалення, відповідальності за своє майбутнє, можливості досягати життєвого успіху, діяти адекватно у відповідних ситуаціях, що і є основними компонентами формування життєвої компетентності.

Список джерел

1. Пометун О. І. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів / О.І.Пометун, І.М. Сущенко. Київ, 2017. 96 с.

2. Прийом критичного мислення «Денотатний граф».

URL: <https://vseosvita.ua/news/pryiom-krytychnoho-myslennia-denotatnyi-hraf-5626.html>

3. РАФТ-технологія – універсальний прийом критичного мислення. URL: <https://vseosvita.ua/news/raft-tekhnohiiia-universalnyi-pryiom-krytychnoho-myslennia-5487.html>

4. Українська мова та читання: підручн. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.): Ч.1. / І. Большакова, М. Пристінська. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 96 с.

5. Українська мова та читання: підручн. для 3 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.): Ч.1. / І. Большакова, М. Пристінська. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 112 с.

6. Українська мова та читання: підручн. для 4 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч.1. / І. Большакова, І. Хворостяний. Харків : Вид-во «Ранок», 2021, 128.

7. Шестикутний метод навчання: мистецтво розвивати активність і самостійність.

URL: <https://naurok.com.ua/post/shestikutniy-metod-navchannya-mistectvo-rozvivati-aktivnist-i-samostiynist#>.

8. Шість капелюхів: прийом-гра для розвитку критичного мислення.

URL : <https://naurok.com.ua/post/shist-kapelyuhiv-priyom-gra-dlya-rozvitku-kritichnogo-mislennya>.

ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Петрица Юлія

асистент кафедри філологічних дисциплін початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету

імені Володимира Гнатюка

j.petrytsa@tnpu.edu.ua

У сучасному світі, де технології стають все більш доступними та використовуються в усіх сферах життя, освітній процес також не може залишатися поза увагою. Однією з ключових тенденцій в сучасній освіті є використання проєктних технологій в навчальному процесі, що дає змогу підвищити ефективність навчання та розвиток ключових компетентностей учнів.

У Концепції Нової української школи зазначається, що ключові компетентності є тими здатностями, яких потребує кожен учень для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування та які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя [4, с. 10].

Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти до ключових компетентностей належать: 1) вільне володіння державною мовою; 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; 3) математична компетентність; 4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; 5) інноваційність; 6) екологічна компетентність; 7) інформаційно-комунікаційна компетентність; 8) навчання впродовж життя; 9) громадянські та соціальні компетентності; 10) культурна компетентність; 11) підприємливість та фінансова грамотність [1].

Основними цілями реформування сучасної загальноосвітньої школи є формування компетентної особистості, яка зможе приймати правильні рішення у різних життєвих, навчальних та професійних ситуаціях. Учні повинні володіти не лише знаннями з окремих предметів, а й розвиненими різноманітними компетентностями. Важливим напрямом розвитку освіти є перехід від акцентування уваги на знаннях та вміннях до формування системи компетентностей учнів. Компетентнісна освіта спрямована на результати навчання, які

охоплюють не лише засвоєну інформацію, але й здатність школяра діяти у різних проблемних ситуаціях [2].

Проектну діяльність вважають одним із найперспективніших методів навчання. За своєю суттю робота над проектом має інноваційний характер: вимагає застосування нових знань; формує вміння діяти і приймати рішення самостійно чи у складі команди, шукати і застосовувати нову інформацію з різноманітних джерел, використовуючи інформаційно комп'ютерні технології, розвиває критичне мислення, сприяє саморозвитку особистості [3, с. 80].

Проектні технології стають дедалі більш популярними саме серед педагогів початкової школи як засіб підвищення рівня ключових компетентностей учнів. Ключові компетентності включають у себе навички, знання та особистісні якості, необхідні для розвитку особистості та успішного функціонування в суспільстві. Проектні технології можуть допомогти учням розвивати ці компетентності шляхом активної участі в процесі навчання.

Використання проектних технологій в навчальному процесі сприяє розвитку учнів усіх компетентностей та підготовці їх до подальшого життя та навчання:

1. Вільне володіння державною мовою та здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами можуть розвиватися за допомогою проектів з мови, наприклад, створення театралізованих вистав, підготовка інформаційних матеріалів тощо. Проект «Наш рідний край» може допомогти учням вивчити нові слова та вирази, здійснити дослідження про місцеву історію та культуру, а також вивчити граматичні правила.

2. Здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами формується під час виконання проекту «Подорожі світом». Учні можуть досліджувати культуру та традиції різних країн, спілкуватися з місцевими жителями та створювати презентації про свої враження.

3. Математичну компетентність можна розвивати за допомогою проектів з математики, наприклад, побудова моделей, проведення дослідів та аналіз даних. Проект «Мій магазин» може допомогти учням розвивати математичні навички, такі як рахунок грошей, обчислення вартості товарів та ін. Учні можуть створити власний магазин, де «продаватимуть товари та обслуговуватимуть клієнтів».

4. Компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій можна розвивати за допомогою проектів з науки, наприклад, дослідження природи, побудова простих механізмів, створення роботів тощо. Проект «Мій винахід» може допомогти учням

розвинути творчість та здатність до інновацій. Учні можуть також створити власний винахід, який вирішуватиме якусь проблему або полегшуватиме життя людей.

5. Інноваційність може розвиватися за допомогою проєктів з технологій та науки, наприклад, розробка нових програм або технологій, створення прототипів, створення проєктів на основі нових ідей та підходів, які можуть допомогти вирішувати реальні проблеми тощо. Наприклад, «Школа майбутнього», у якій учні можуть працювати над створенням нових інноваційних технологій для навчання та розвитку.

6. Екологічна компетентність може розвиватися за допомогою проєктів з екології та природничих наук, під час створення проєктів, які сприяють збереженню навколишнього середовища та підвищенню екологічної свідомості. Наприклад, «Еко садівництво», де учні можуть створювати екологічні городи та збирати відходи для переробки.

7. Інформаційно-комунікаційна компетентність може розвиватися за допомогою проєктів з інформатики та засобів масової комунікації. Це створення веб-сайтів, інформаційних презентацій, відео тощо. Наприклад, проєкт «Медіа-студія» допомагає учням вивчати основи створення відео, аудіо та графічного контенту, а також розвивати навички ефективного спілкування та підтримки онлайн-спільнот.

8. Використання проєктних технологій може сприяти розвитку компетентності навчання впродовж життя шляхом створення умов для постійного самовдосконалення та розвитку нових навичок та здібностей. Наприклад, учні можуть брати участь у проєктах, пов'язаних з інноваційними технологіями, які швидко змінюються, такими як робототехніка, програмування, віртуальна реальність тощо. Вони можуть охоплювати постійну самоосвіту та формування нових навичок для вдосконалення знань у цих галузях.

9. Громадянські та соціальні компетентності доцільно формувати за допомогою проєктних технологій, які передбачають розробку проєктів, спрямованих на вирішення проблем та потреб свого місцевого співтовариства. Наприклад, учні можуть підготувати проєкт «Мій край без сміття», який буде спрямований на збір та переробку сміття в їхньому населеному пункті. Такий проєкт допоможе учням виховувати відповідальність за довкілля та розвивати в них громадянську свідомість.

10. Культурну компетентність засобами проєктних технологій можна формувати через поглиблення знань про свою культуру та

культури інших народів. Наприклад, учні можуть підготувати проєкт «Моя країна», у якому вони досліджують культуру та історію своєї країни, традиції та звичаї народу. Цей проєкт може охоплювати відвідування музеїв, інтерв'ю з людьми, які є носіями традицій тощо.

11. Підприємливість та фінансову грамотність можна формувати засобами проєктних технологій. Підприємницькі навички та фінансову грамотність в учнів можна розвивати під час підготовки проєкту «Наша маленька фірма», у якому учні створюють «власну компанію» з виготовлення різних товарів, наприклад, виробів з паперу чи дерева. Учні можуть визначати також вартість матеріалів, зарплату працівників та розраховувати затрати на виготовлення власного продукту.

Отже, ключові компетентності є важливими для розвитку особистості молодшого школяра, підготовки до життя в сучасному світі та успішної реалізації у школі та майбутньому професійному житті. Проєктні технології допомагають учням зрозуміти, як застосовувати свої знання та навички у практичній діяльності, сприяють формуванню критичного мислення, творчого підходу до розв'язання проблем та забезпечують можливість для самореалізації та розвитку особистих якостей. Крім того, вони допомагають учням зрозуміти важливість роботи в команді, комунікації та управління проєктами, що є важливим у майбутньому, якщо учні планують оволодіти професіями, що пов'язані з бізнесом, маркетингом, науковою діяльністю та ін. Використання проєктних технологій в навчальному процесі початкової школи, може бути ефективним засобом розвитку різних компетентностей, необхідних для успішного життя та роботи в сучасному світі.

Список джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 року № 898 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти».

URL: <https://cutt.ly/UGS9H2J> (дата звернення: 11.04.2023).

2. Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності: метод. посіб. / К.А. Дмитренко, М.В. Коновалова, О.П. Семиволос, С.В. Бекетова. Х.: ВГ «Основа», 2018. 119 с.

3. Карпенко О.Ф. Екологічна грамотність і метод проєктів. Збірник тез доповідей Крок у науку: дослідження у галузі природничо-математичних дисциплін та методик їх навчання. Чернігів : НУЧК ім. Т. Г. Шевченка, 2019. С. 80–81.

4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України.

URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf> (дата звернення: 11.04.2023).

ВМІННЯ ШУКАТИ ІНФОРМАЦІЮ В ІНТЕРНЕТІ: СУТНІСТЬ ТА НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Шишак Андріана

*аспірантка Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка
andrianashyshak@tnpu.edu.ua*

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти та Концептуальних засад реформування середньої школи «Нова українська школа» однією із ключових компетентностей, сформованих у здобувачів початкової освіти, має бути інформаційно-комунікаційна (інформаційно-цифрова) [1; 2]. У її структурі виокремлюємо систему взаємопов'язаних інформаційно-цифрових умінь, серед яких – вміння шукати інформацію в інтернеті [6, с. 389]. Зазначену здатність слід формувати в учнів школи I ступеня, оскільки, по-перше, під час реалізації функції суб'єкта освітнього процесу молодший школяр здійснює добір даних, необхідних для виконання навчальних завдань; по-друге, в умовах швидкозмінного світу особистість повинна бути готовою постійно самостійно здобувати нові знання та навички у сфері неформальної освіти.

Значущими для окресленої теми є праці К. Романенко, Є. Сіменика, В. Чайки, О. Чикурової та ін.

Вищезазначене зумовило вибір проблеми дослідження.

Мета – обґрунтувати сутність умінь шукати інформацію в інтернеті та напрями його формування в учнів початкової школи.

Вміння шукати інформацію в інтернеті належить до інформаційно-цифрових умінь, оскільки передбачає взаємодію користувача-здобувача освіти з інформацією у цифровій формі. Вона може бути представлена як текст, зображення, відео, аудіо. Такої інформації на вебсайтах є багато; вона – різноманітна за змістом. Тому учень початкової школи повинен вміти серед її спектру обрати ту, що йому необхідна.

Здатність отримувати швидкі та якісні відповіді на свій пошуковий запит, використовуючи всесвітню систему сполучених комп'ютерних мереж, і є сутністю вміння шукати інформацію в інтернеті. Оволодівши ним, молодший школяр зможе знаходити потрібні матеріали, оптимально використовуючи власні час, ресурси та зусилля.

Вміння шукати інформацію в інтернеті передбачає здатність користуватися:

– пошуковими системами («Google», «Bing», «Yahoo!» та ін.), їх інструментами та опціями (пошук інформації спрямований на знаходження вказаних у пошуковому запиті ключових слів, елементів зображень, аудіо чи відео на вебресурсах);

– гіперпосиланнями (пошук даних реалізується через використання активних текстів, зображень чи спеціальних кнопок на вебсторінці, які передбачають перехід на інше інтернет-джерело чи частину поточного) [3, с. 27].

Формування в учнів початкової школи вміння шукати інформацію в інтернеті охоплює три взаємопов'язані напрями:

– *забезпечення здобуття молодшими школярами системи базових знань про інструменти пошуку інформації у Глобальній мережі.* Учні школи I ступеня вже поінформовані, що для знаходження даних потрібно перейти за покликанням або виконати пошуковий запит, однак вони можуть не знати, наприклад, про існування модифікаторів: взяття тексту у лапки допоможе відобразити результати, у яких містяться саме зазначені слова; заміна у лапках одного слова на зірочку (*) дасть змогу побачити ті ресурси, у яких замість неї є пропущене слово; знайти інформацію на конкретному сайті можна, використавши оператор «site:»; тощо. Також варто вчити молодших школярів того, що пошуковий запит слід формулювати чітко та коротко, уникаючи зайвих слів; варто обирати конкретні характеристики бажаного продукту (мову, формат, тип і розмір файлу, час завантаження у мережу тощо); переглядати не лише перші два–три запропоновані системою результати, а й кілька наступних;

– *використання ефективних традиційних та інноваційних методів навчання.* Доцільно застосовувати методи, які дають змогу зреалізувати здобуті знання на практиці: вправління як створення спеціальних умов, в яких молодший школяр потребуватиме знайти інформацію в інтернеті; метод проєктів, під час реалізації якого здобувач початкової освіти може отримати продукт, тільки попередньо здійснивши пошук даних; методи проблемного навчання, які стимулюють самостійну пошукову діяльність. Використання вебквестів на уроках у початковій школі сприяє формуванню у молодших школярів інформаційно-цифрових умінь, зокрема вміння шукати інформацію в інтернеті, оскільки дає змогу організувати індивідуальну та групову форми роботи, частково чи повністю «перенести» змістове навантаження у цифровий простір, стимулює

самостійність та пошукову діяльність здобувачів освіти, активізує їх пізнавальний інтерес до навчання [4, с. 176];

– застосування інноваційних засобів навчання для формування мотивації пошуку інформації під час освітнього процесу. Вказаний аспект охоплює постійну мотивацію педагогом до самостійного здобуття знань через періодичне використання гаджетів під час уроків, а також – нових та цікавих для молодших школярів засобів пошуку інформації, наприклад, ChatGPT. Хоч у багатьох педагогів поява у вільному доступі для здобувачів освіти моделі штучного інтелекту є причиною для занепокоєння, все ж має місце потенціал його продуктивного використання під час освітнього процесу, оскільки цей ресурс забезпечує швидкий доступ до інформації [5, с. 122–123]. Часто буває складно опрацювати значний масив вебджерел і знайти необхідний ресурс, тоді як ChatGPT допоможе спрямувати користувача на конкретні видання, автора, гіперпосилання.

Таким чином, вміння шукати інформацію в інтернеті – це здатність отримувати швидкі та якісні відповіді на свій пошуковий запит, використовуючи всесвітню систему сполучених комп'ютерних мереж. Формування в учнів початкової школи вміння шукати інформацію в інтернеті охоплює три основні взаємопов'язані напрями: забезпечення здобуття молодшими школярами системи базових знань про інструменти пошуку інформації у Глобальній мережі; використання ефективних традиційних та інноваційних методів навчання; застосування інноваційних засобів навчання для формування мотивації пошуку інформації під час освітнього процесу.

Список джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. Київ, 2018.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 16.04.2023).
2. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа». Київ, 2016.
URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.04.2023).
3. Пустолякова Д. А. Інформаційний пошук в інтернеті та 4 правила, які полегшать пошук інформації в інтернеті. *Інтелектуальні технології лінгвістичного аналізу*: матеріали Міжнар. наук.-техн. конф. Київ, 2022. С. 27.
URL: <http://surl.li/gnubh> (дата звернення: 19.04.2023).

4. Романенко К., Сіменик Є. Веб-квест як засіб формування інформаційно-цифрової компетентності на уроках «Я досліджую світ». *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку*. 2019. № 52. С. 176–177.

URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27587/1/K_Romanenko_Y_Simenyk_VKZFICKUYADS_2019.pdf (дата звернення: 19.04.2023).

5. Чикурова О. Я., Чайка В. М. Потенціал ChatGPT в освітньому процесі початкової школи. *Сімдесят другі економіко-правові дискусії. Серія: Соціальні та гуманітарні: матеріали Міжнародної наукової інтернет-конференції*. Львів : ФО-П Шпак В. Б., 2023. С. 120–123.

URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/28627/1/Chukurova_Sajka_Chat_bot_konf.pdf (дата звернення: 18.04.2023).

6. Шишак А. М. Забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти у контексті формування інформаційно-цифрових умінь. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти* : зб. Міжнар. (заочн.) наук.-пр. конф. Хмельницький, 2022. С. 387–391.

URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/28673/1/Shyshak.pdf> (дата звернення: 19.04.2023).

ВАЖЛИВІСТЬ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Рогоцька Уляна

студентка Львівського національного університету

імені Івана Франка

uliana.rohotska@gmail.com

Уроки в початковій школі, зокрема уроки української мови, за своїм характером, цілями та завданнями займають особливе місце в системі освіти. В їхній основі лежить грамотність і моральне виховання молодших школярів. Тому особливу увагу вчитель повинен приділяти саме підвищенню зацікавленості учнів до навчання. Сьогодні вчителі використовують різноманітні дидактичні методи навчання. Одним з таких методів є дидактична гра.

Ігри є надзвичайно важливими у житті людини, а потреба у них ніколи не зникне. Гра дає можливість дитині зростати як фізично, так і духовно, а, окрім цього, ще готує дитину до будь-яких ситуацій у різних сферах життя. Гра для дитини, особливо в молодшому шкільному віці, наділена ще й дослідницьким змістом, який дає змогу моделювати все те, що існує поза грою. Саме через гру дитина швидше ознайомлюється з правилами та нормами спілкування з оточенням – із світом природи, з людьми; швидше опановує навички і звички культурної поведінки [1, с. 6]. Важливим також є і психологічний аспект ігор: під час гри дитина є психологічно розкута, безтурботна та найкраще виражає своє індивідуальне «Я».

Видатні педагоги К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко ще у XIX–XX століттях звертали увагу на те, які великі педагогічні можливості мають у собі ігри та на необхідність розробки методів керівництва ігровою діяльністю дітей молодшого шкільного віку.

Таким чином, важливу роль у навчально-виховному процесі відіграють саме дидактичні ігри, які роблять заняття цікавішими і завдяки яким учні відчувають більшу мотивацію. Гра вважається добровільною діяльністю, тому школярі не повинні відчувати жодного тиску, граючи в них.

Дехто вважає, що навчання та ігри – це дві різні речі, які не мають нічого спільного. Проте навчання через гру підтримує дитячу спонтанність, уяву, самостійність, а також дає їм можливість набувати знань, умінь і навичок у цікавішій формі.

Дидактичні ігри сприяють розвитку особистісних якостей, забезпечуючи засвоєння знань під впливом їх взаємодії, шляхом підвищення співпраці та активності вчителя та учнів у навчальному процесі. Завдяки використанню дидактичних ігор кожен педагог може досягти поставленої мети.

Основними критеріями дидактичних ігор є обговорення, вільне висловлювання з поданої теми, самостійне читання, навчання, створення можливостей для прояву ініціативи учнів, створення проблемної ситуації для кожного учня на уроці, а також творчий підхід до шляхів пошуку розв'язання цих проблем та формування в учнів ключових компетентностей. Дидактичні ігри – це діяльність, у якій взаємодіють між собою декілька осіб, тобто процес навчання відбувається у формі діалогу на основі діалогу або взаємодії вчителя та учнів.

Основною метою уроків, організованих за допомогою дидактичних ігор, є ознайомлення учнів з навколишнім середовищем, розвиток спостережливості учнів, уваги, пам'яті, мовлення та розумових здібностей. Ці ігри включають такі 4 фактори:

1. Завдання гри.
2. Ігрова діяльність.
3. Правила гри.
4. Завершення гри.

Кожна дидактична гра має конкретну мету. Ця мета спрямована на передачу знань та інформації учням. Кожна дидактична гра передбачає виконання школярами певного завдання. Для виконання цього завдання вони мають активізувати свої мисленнєві здібності, пригадати отримані раніше знання та поняття. Слід також зазначити, що кожна дидактична гра повинна викликати в учнів інтерес до конкретних знань, предметів і речей. Якщо завдання, поставлене перед учнями, є незрозумілим, то така гра втрачає свою цінність.

Перед початком кожної гри учням слід чітко пояснити правила гри, хід гри та результат. Коли учні чітко розуміють, що від них вимагають, мета гри досягнута.

Деякі дидактичні ігри, захоплюючи завдання у віршах, ігри-жарту, головоломки, загадки, в котрих задум, діяльність і дидактичне завдання матимуть єдину систему формуючої дії на учня, в якій запрограмована перетворююча діяльність і яка надає учням радість пізнання, вселяє оптимізм, віру в успіх, вимагає від них виявлення тямучості, винахідливості, творчості, чим залучає їх до активної участі в процесі власного навчання і виховання [6, с. 28]

У підборі дидактичних ігор варто дотримуватися певних правил навчання та виховання учнів:

1. Враховувати вікові особливості учнів, їхню підготовленість та рівень знань.

2. Кожна обрана гра має забезпечувати системність знань, умінь і навичок учнів, а також їх розвиток.

3. Вибір дидактичних ігор повинен ґрунтуватися на конкретних цілях і завданнях навчання.

4. Особлива увага має приділятися інтеграції гри з навчальним процесом, підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, підвищенню активності, ініціативи та творчості учнів.

5. Особливе значення мають педагогічна підготовка, майстерність, методичний рівень педагога, його особистісне ставлення до гри та дослідження.

В основі дидактичних ігор лежить активізація та прискорення діяльності учнів. Вони відіграють важливу роль у виявленні та реалізації практичних рішень для реалізації та розвитку творчого потенціалу учня. Основними видами дидактичних ігор є:

1) Інтелектуальні ігри – ігри, спрямовані на розвиток розумових здібностей, у процесі яких учні вчаться самостійно або спільно вирішувати різні проблемні ситуації.

2) Рухливі ігри – це вид гри, спрямований на засвоєння теми шляхом залучення учнів до рухової активності під час уроку.

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, справедливо вбачає в них можливість ефективної взаємодії педагога та учнів, продуктивної форми їх спілкування з наявними елементами змагання, безпосередності, природного інтересу [5, с. 5]

Дидактичні ігри розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мову, сенсорну орієнтацію, кмітливість. Зміст і правила дидактичних ігор допомагають формуванню в учнів моральних уявлень і понять (про бережне ставлення до предметів як продуктів праці дорослих, про норми поведінки, стосунки з однолітками і дорослими тощо) [4, с. 13] Завдяки добросовісному виконанню правил в учнів розвиваються витримка, дисциплінованість, вони привчаються до чесності, справедливості, впливають на розвиток довільної поведінки, організованості.

Отже, як і всі інші види ігор, дидактичні ігри стимулюють загальний особистісний розвиток школярів. Використовуючи дидактичні ігри в навчальному процесі в початковій школі, можна досягти успіху у вихованні сучасних учнів відповідно до сучасних

вимог. Проте поєднання в дидактичних іграх навчального змісту з ігровим задумом і діями вимагає від вчителя майстерного педагогічного керівництва та якісної підготовки.

Список джерел

1. Адруховець Л. Ігрова педагогіка. *Завуч*. 2023. №1 (187). С. 6–16.
2. Буяк Р.Р. Навчаємо граючи. *Початкове навчання та виховання*. 2016. №25. С. 26–28.
3. Власенко А. Роль гри у навчанні і вихованні молодших школярів. *Початкова школа*. 2017. С. 40–45.
4. Гриценко С.В. Використання ігрової діяльності у навчальному процесі. *Початкове навчання та виховання*. 2016. № 34. С. 12–19.
5. Калінченко І. Значення дидактичних ігор для розвитку пізнавального інтересу. І. Калінченко. *Початкова освіта*. 2019. №17. С. 5.
6. Коновець С.П. Впровадження креативних освітніх технологій у практику початкової школи. *Початкова школа*. 2011. № 7. С. 29–30.

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ НУШ

Шостак Надія

студентка III курсу спеціальності «Початкова освіта» Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»
shostak.n@brodypk.ukr.education

Сьогодення вимагає від учителів навчання свідомих та самостійних особистостей, які мають свою думку та вміють критично мислити. Згідно з Державним стандартом початкової освіти в Україні *«метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості»* [3]. Тож, опираючись на ДСПО, можна сказати, що формування компетентностей на уроках постає невід'ємною частиною становлення особистості молодших школярів, які будуть усвідомлювати та чинити так, як це потрібно. На нашу думку, найважливішим серед усіх компетентностей – є формування життєвої компетентності, оскільки, якщо учнів не навчити діяти самостійно у життєвих ситуаціях, то в подальшому вони будуть неспроможні дати раду з спричиненою проблемою. Зауважимо, що такі проблемні ситуації трапляються досить часто.

Життєву компетентність можна трактувати як набуття певного життєвого досвіду особистістю, потрібного для розв'язання тієї чи іншої життєвої задачі. Структуру цієї компетентності описав Л. Сохань:

- знання;
- уміння й навички, життєва мудрість;
- життєтворчі здібності;
- життєвий досвід;
- життєві досягнення [4, с. 11].

Аналізуючи наведену структуру життєвої компетентності, можна зробити висновок, що учні під час формування життєвої компетентності розпочинають з найпростішого – це здобувають знання, після чого застосовують їх на практиці, здобуваючи мінімальний життєвий досвід, завершуючи певними досягненнями у

житті. Тож ми, як майбутні педагоги, повинні навчитися створювати такі ситуації, під час яких учні, граючись, будуть їх вирішувати, выдтак зможуть здобути мінімальний життєвий досвід.

Життєву компетентність варто формувати на усіх заняттях у початкових класах НУШ. Зокрема й на уроках української мови і уроках читання. Проте педагогам іноді складно підібрати такі методи, щоб вони були доречними та відповідали темі уроку. Хочемо запропонувати сучасні форми навчання, які формуватимуть життєву компетентність.

Інтерактивні методи навчання, за допомогою яких учні навчаються співпрацювати та створювати ситуації, дотичні до життя, є ефективними у сформуванні компетентності на уроках української мови та читання. Моделюючи реальні життєві ситуації, діти усвідомлено приймають певні рішення, а згодом аналізують їх разом із вчителем та визначають, як краще діяти в тому чи іншому випадку. Обговорюючи варіанти вирішення певних ситуацій на уроках, учень буде розуміти, що зробити у такому випадку у повсякденному житті.

Ефективним методом є робота в парах чи групах. Цей метод доречно використовувати у вивченні теми «Діалог», оскільки діти зможуть разом розіграти ситуацію, яка сталася.

У чинному підричнику І. О. Большакової для 4 класу в процесі вивчення теми «Діалог» запропоноване таке завдання: *Склади діалог, у якому хтось дає поради для вдалого усного виступу* [2, с. 26]. Це завдання не тільки створює ситуацію, яка може виникнути, а ще й формує мовленнєві навички та вміння комунікувати з іншими, що є досить важливим у подальшому житті. Після розігрування діалогу вчитель може запропонувати іншим учням проаналізувати його, зокрема, чи правильно побудовані репліки та чи вони є змістовними.

На уроках української мови та читання доцільно використовувати рольову гру, у ході якої можуть брати участь усі учні, виконуючи певну роль. Цей метод є близьким до роботи в групах, проте є кілька відмінностей, зокрема це те, що діалог є заздалегідь продуманим, а от рольова гра – це імпровізація учнів. У рольовій грі діти уявляють себе у певній ролі, тим самим вони починають розуміти вчинки інших людей та навчаються комунікувати з соціумом. Також вони можуть інсценізувати реальну ситуацію, яка сталася з ними та разом з вчителем її проаналізувати.

Також можна використовувати творчі завдання як засіб формування життєвої компетентності на уроках української мови з розвитку мовлення: *«Ти спілкуєшся з людьми в різних ситуаціях.*

Розкажи за схемою про ситуацію спілкування. Опиши одну із ситуацій спілкування» [1, с. 12], «Підготуй презентацію та виступи з усною доповіддю з теми на вибір» [1, с. 23]. Ці завдання не тільки дозволяють здійснити аналіз, а й набути певного досвіду висловлювати власні думки перед слухачами.

Цікавими методами, що можна використовувати, є «Мікрофон» або «Я так думаю». Їх доречно застосовувати під час обговорення прочитаного твору, оскільки учням можна ставити питання типу: «Чого навчає цей твір?, Як би ви вчинили, якби були на місці цього персонажа?, Чи потрапляли у подібні ситуації?». Обговорення таких моментів навчає учнів осмислювати та аналізувати ситуацію, яка трапилася з персонажем, після чого самостійно приймати рішення, чи потрібно так чинити, якщо виникне така ситуація у житті, чи краще поступити по-іншому. Для прикладу наводимо твір «Лебідь, Щука і Рак» Леоніда Глібова, який вивчається у 4 класі. Після знайомства з твором можна поставити учням запитання: «Чи потрапляли ви у такі ситуації? Якщо так, то що ви робили?», – оскільки це не просто байка про тварин, в ній передано життєву ситуацію, яка може трапитися з будь-ким [1, с. 69].

Під час вивчення твору «Першокласник» у 3 класі, учням пропонуються такі питання: «Якими можуть бути причини того, чого дитину не беруть до школи?, Як можна розв'язати цю проблему?, Які проблеми можуть бути у спілкуванні Павка з однокласниками?», які сприяють розвитку критичного мислення в учнів [2, с. 8].

Метод проєктів складно використовувати в початкових класах на уроках мови та читання, оскільки непросто визначити в навчальному плані відповідну тему. Проте метод проєктів дозволяє учням самостійно розв'язувати складну ситуацію під керівництвом вчителя. Отже, метод проєктів навчає учнів самостійно мислити, підбираючи потрібну інформацію та аналізуючи її.

Отже, основним засобом формування життєвої компетентності є дія, оскільки саме під час діяльності учні навчаються аналізувати створені ситуації, які максимально подібні до життєвих. Тому потрібно завжди пам'ятати, що формування життєвої компетентності молодших школярів є основою для вирішення проблемних ситуацій в реальному житті.

Список джерел

1. Большакова І. О., Хворостян І. Г. Українська мова та читання: підруч. для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1. Харків : Видавництво «Ранок», 2020. 112 с.
2. Большакова І. О., Хворостян І. Г. Українська мова та читання: підруч. для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч.1. Харків : Видавництво «Ранок», 2021. 128 с.
3. Державний стандарт початкової освіти.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
(дата звернення: 12.04.2023)
4. Формування життєвої компетентності молодших школярів.
URL: <https://vipsoft.blob.core.windows.net/contest/05b1184165a6f75bf2e8cdba4ef5f03b.pdf> (дата звернення: 14.04.2023)

Теорія та практика сучасної дошкільної освіти

POLSKIE INNOWACJE W EDUKACJI MAŁEGO DZIECKA – WSPÓŁCZESNE PROJEKTY I REALIZACJE

Muszyńska Małgorzata

*doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Merito WSB Toruń
rerum2012@gmail.com*

Działalność innowacyjna w polskiej edukacji małego dziecka wyraziście zaznaczyła się w okresie przełomu społeczno-politycznego od roku 1998.¹ W tym okresie pojawiła się potrzeba rewitalizacji myśli humanistycznej, jej wielowątkowej mądrości w budowaniu sensu działania nauczycielskiego, opartego na aktywności uczestniczącej, komunikacyjnej, poznawczej i kreatywnej. Wymagało ono „najwyższego poziomu ludzkiej świadomości zakorzenionej w całości doświadczenia człowieka”.² W tej perspektywie rozwinęły się różnorodne oddolne, niezależne inicjatywy edukacyjne, które dojrzywały w kolejnych etapach budzącej się świadomości. Do nich w pierwszej kolejności zaliczyć należy działalność polskich nauczycieli poznających co najmniej od lat 60. XX wieku oryginalną koncepcję pedagogiczną francuskiego pedagoga Celestyna Freineta. O niej zwykło się mówić, że jest stanem umysłu, pedagogią emancypacji, samodzielności i współbycia zarazem. Na przykładzie omawianych przez W. Frankiewicza trzech odmian wiązania teorii z praktyką pojawia się po 23 latach kolejna okazja do zastanowienia się nad naszymi obecnymi dialogami, które prowadzimy z dziełami znaczących, współczesnych pedagogów. Można je przyjąć jako typologię sugerującą kolejne stopnie zaawansowania pedagogicznej świadomości od najprostszego naśladowania rzeczonych koncepcji („schematu, konspektu, algorytmu”), przez ich stosowanie (tj. „wdrażanie w praktycznym działaniu określonej teorii pedagogicznej, kierując się wyprowadzonymi z niej regułami działania praktycznego”), do inspirowania się nimi, bowiem,

¹ „Pojęcie <innowatyka> zostało wprowadzone do języka polskiego przez Z. Pietrasińskiego [...]”. Według tego autora „innowatyka” oznacza „interdyscyplinarną naukę o innowacjach, której celem jest badanie działalności innowacyjnej (twórczej) człowieka i przyczynianie się do jej optymalizacji. (Z. Pietrasiński, za B. Przyborowska, Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką, Wydawnictwo Naukowe, UMK, Toruń 2013, s. 37).

² W. Frankiewicz, Naśladowanie – Stosowanie – Inspiracja jako możliwe odmiany z pedagogiką Celestyna Freineta, [w:] Ku pedagogii pogranicza, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1990, s. 272.

„działanie dla którego teoria jest impulsem, inspiracją <daje do myślenia> jest zaczynem samodzielnej twórczości nauczycielskiej”.³ Dzięki temu trzeciemu podejściu powstało w Polsce wiele oddolnych inicjatyw edukacyjnych, u podstaw których legły znane w Europie i na świecie koncepcje pedagogik: Rudolfa Steinera, Marii Montessori oraz plan daltoński, a ostatnio polski ruch nauczycieli innowatorów zwany „budzącą się szkołą”.

Dygresja. Oto bariery, czyli poważne zagrożenia dla rozwoju edukacji w jej wariantach innowacyjnych.

Pisząc o innowacjach, nie jestem zainteresowana biurokratycznym, odgórnym akceptowaniem ich wartości i kontrolą efektywności nauczania przez kolejne szczeble administracji. Edukacja odwołująca się do teorii behawioralnych wyklucza twórcze podejście do edukacji, i ten wątek podkreśla sama autorka książki „Pedagogika innowacyjności”. Jestem tym bardziej zainteresowana innowacjami, które kontrastują z ofertą edukacji w świecie zamkniętym przez komputerowe procesory. Coraz trudniej, szczególnie po pandemii, wprowadzić studentów w przestrzenie otwarte do eksploracji, czyli w inne miejsca nauki, by odzyskać ich żywe zainteresowanie tym, co człowiek odbiera zmysłami, przeżywa, a dzięki temu rozumie i interpretuje.⁴ Jakże trudno wytłumaczyć niektórym namaszczonego mentorom, że bezpośrednio uczestnictwo studentów wraz z wykładowcą na „wystawie prac dziecięcych” jest nieodzowne do tego, by wypełniła się rola nauczyciela tłumacza, przewodnika, pośrednika pomiędzy studentem a wiedzą naukową, przekazaną w ten sposób poglądowo. Jeszcze trudniej będzie zainicjować obserwację rysującego dziecka. Wtedy nie należy się spodziewać kwitnącej edukacji plastycznej, edukacji przez sztukę, czy edukacji estetycznej spajającej różne dyscypliny nauki i przestrzenie życia człowieka. Wspominam zaledwie o zaniedbanych podstawach, a co stanie się w przyszłości, gdy straty z powodu niekompetencji będą się piętrzyły?

Oto przykład najwybitniejszej polskiej koncepcji innowacji edukacji małego dziecka. Jest nią Wrocławska Szkoła Przyszłości.

W niebywale oryginalnym dorobku naukowym Ryszarda Macieja Łukaszewicza założyciela Wrocławskiej Przyszłości, znajdujemy bogate

³ Tamże, s. 276.

⁴ M. Muszyńska, artykuł recenzyjny, Elizabeth Ann Ellsworth, *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*, Routledge, Francis & Taylor, London-New York 2005, ss. 190, [w:] *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika XXIV/2008, Nauki Humanistyczno-Społeczne, Zeszyt 392, s. 149-154.*

źródła inspiracji samego autora, jak i źródła inspiracji do własnych działań w edukacji, która staje się wyzwaniem dla każdego wrażliwego i ambitnego pedagoga. Poznanie, a tym bardziej opisanie ewoluującej koncepcji powstającej w drodze, wymaga od jego uczniów, obserwatorów, czy uczestników seminariów w formach salonów edukacji niekonwencjonalnej, specyficznych umiejętności twórczego myślenia, projektowania i analizy okazji edukacyjnych oraz zadań otwartych, jako wydarzeń skłaniających do rozpoznania ich poetyki, różnych sposobów wywoływania np. skutecznego zdziwienia, zadumy i refleksji.⁵ Na wskroś twórcza inwencja rozwija się z pieczołowicie budowanego kapitału kulturowego (owych drożdży) realizatorów przedsięwzięć, do których należą np. projekty angażujące ekologiczne myślenie i działanie, wywoływane szokującymi widokami katastrof ekologicznych (kwaśne deszcze w Górach Izerskich, skażenie powietrza zanieczyszczeniami przemysłowymi).⁶ Jest to zatem koncepcja wielowymiarowa pod względem kontekstów teoretycznych i praktycznych, które wspólnie uzasadniają potrzebę nieustającego samorozwoju, samoświadomości obserwującego i zmieniającego w ten sposób jakość edukacji nauczyciela. To przede wszystkim toczący się warte przez dziesiątki lat dialog z kulturą i nauką wyrafinowanych w sztuce inspiracji realizatorów innowacji edukacyjnych z Wrocławskiej Szkoły Przyszłości.⁷ A niebawem musi powstać jej nowa postać, na którą czekamy z nadzieją.

Podsumowanie

Rozwój współczesnego człowieka kierującego swoje myślenie ku przyszłości, w której będzie realizował swoje marzenia, i w której zaistnieją jego ważne, ratujące świat dokonania, będzie możliwy tylko w warunkach zapewniających wewnątrzsterowność, elastyczność działania, wolność myśli, samoocenę. Środowisko sztuki w powiązaniu z naturą, są ważnymi czynnikami spajającym emocje z intelektem, dzięki czemu powstają myśli, nazywane są uczuciami, rozwija się refleksja, powstają postawy wobec...

Dyskursy konstruktywistyczny i krytyczny sprzyjają takiemu podejściu.

⁵ R. M. Łukaszewicz, *Opowieści drogi*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2020.

⁶ R. M. Łukaszewicz, *Drożdże dla edukacji. Prowokowanie zmian*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2014.

⁷ R. M. Łukaszewicz, *Wrocławska Szkoła Przyszłości Plus, czyli lepsze jest możliwe. Działania Praktyczne, wizje i projekcje nowego-innego-twórczego*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2019.

TENDENCY IN CHINESE PRESCHOOL EDUCATION

He Xinyue

student of the second (master's) level of higher education of Ternopil

V. Hnatiuk National Pedagogical University

472780288@qq.com

With the rapid development of preschool education in our country, there are some trends in its development. As an important starting point of basic education, preschool education is a very concentrated stage in the critical period of children's development. It can be seen that Chinese preschool education is gravitating towards primary school education, which not only affects the development of our country's education, but also directly limits and affects the future development of children. In recent years, the central government of our country has adopted a number of regulations aimed at addressing the problem of the linkage of preschool education to primary education, and has achieved certain results. In practice, however, the problem has not been resolved, but has even worsened.

This paper summarises trends in the management and policy development of early childhood education in China in recent years. Based on the extensive search and collation of relevant literature, this paper analyzes the actual situation of preschool education in China, and studies the current situation, formation reasons and solutions of primary education in China's current preschool education tendency.

In recent years, China has been developing a corresponding policy of "preschool education tends to primary education".

Release time	Policy document name	Publishing department	Main content
Dec-11	Notice of the Ministry of Education on Standardizing Nursery Education to Prevent and Correct the "Elementary School"	Ministry of Education	We will correct the content and methods of "primary education", improve the "primary education" environment, prohibit all forms

	Phenomenon		of primary school entrance examination, strengthen business guidance and dynamic supervision, and increase social publicity. ^[1]
Oct-12	A Guide to Learning and Development for Children Aged 3-6 ^[2]	Ministry of Education	Kindergartens are strictly prohibited from learning primary education content in advance, primary schools are strictly prohibited from holding any form of entrance examination, and it is strictly prohibited to compress or speed up the curriculum for the first grade of primary schools for any reason.
Jul-18	Notice on the special management work of kindergarten "elementary school" ^[3]	General office of the Ministry of Education	It is strictly prohibited to teach the curriculum content of primary schools, correct the "primary education" mode, improve the "primary education" environment, solve the problem of unqualified

			teachers' qualifications and abilities, and insist on zero-starting teaching in primary schools.
Mar-21	Guidelines on vigorously promoting the connection between kindergartens and primary schools	Ministry of Education	Strengthen the awareness of connecting children and children, and change the situation that kindergartens pay too much attention to knowledge preparation, exceed the standard of teaching and advance learning.

The results show that the current situation in Chinese preschool education tends to be similar to that in primary education:

1. Institutional differences in kindergartens. [4]
2. Differences between urban and rural kindergartens.
3. Children attend different forms of preschool educational institutions.

The current trend of preschool education is the cause of primary education:

1. Deviations in parents' understanding of preschool education.
2. Teachers' lack of understanding of the trend of transition from preschool to primary education.
3. Kindergarten policy implementation is not in place.

Current situation of preschool education trend primary education solutions:

1. Change parents' minds.
2. Increase publicity.
3. Cultivate teachers' correct educational concept and improve their level.

4. Strengthen supervision and standardize management.

References

- [1] Ministry of Education of the People's Republic of China. Notice on Standardizing Nursery Education to Prevent and Correct the "Elementary School" phenomenon [EB /OL]. (2011-12-28) [2023-04-14]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201112/t20111228_129266.html
- [2] Ministry of Education. Guide to Learning and Development for Children aged 3-6 [EB/OL][2012-i0-15]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201210/t20121009_143254.html
- [3] Ministry of Education of the People's Republic of China. Notice of the General Office of the Ministry of Education on the Special Management Work of "Elementary School" of Kindergartens [EB /OL]. (2018-07-05) [2023-04-14]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201807/t20180713_342997.html
- [4] ZHANG Xiaohua. Current Situation and Countermeasures of Preschool Education in Kindergartens [J]. New Curriculum, 2021(27):57.

НАСТУПНІСТЬ У РОБОТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Онишків Зіновій

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
onyshkiv54@ukr.net*

Освіта впродовж життя передбачає дотримання принципів наступності і перспективності між суміжними ланками, зокрема, між дошкільною та початковою освітою. Наступність у роботі закладу дошкільної освіти і початкової школи – це дидактичний принцип, що забезпечує передумови переходу від здобуття дошкільної освіти до початкової.

Підготовка дітей дошкільного віку до умов навчання в школі може здійснюватися через систему дошкільної освіти (якщо діти відвідують заклади дошкільної освіти, навчально-виховний комплекс «заклад дошкільної освіти – початкова школа»), а також через спеціальну підготовку дітей, що не охоплені суспільним дошкільним вихованням – недільні школи, систематичні заняття з цими дітьми впродовж навчального року або місяць перед початком навчального року.

Навчально-виховний комплекс «заклад дошкільної освіти – заклад загальної середньої освіти» створює сприятливі умови для адаптації дітей до школи: 1) зрослі можливості для формування позитивного ставлення до дітей школи; 2) перебування в одному з учнями початкової школи навчальному приміщенні сприяє формуванню досвіду колективної творчої діяльності, оскільки є можливість впливу дітей один на одного (участь дошкільників у концертах, підготовці і проведенні свят, участь у виставці дитячих виробів та ін.); 3) учні початкової школи турбуються про дошкільників: відбувається передача соціального досвіду від школярів дошкільникам; 4) спільне використання навчальних приміщень, спортивного інвентаря, шкільної майстерні, пришкільної навчально-дослідної ділянки та ін. [3, с. 372–376].

В. О. Сухомлинський вказував на різноманітні і багаті взаємовідносини дітей в умовах різновікового колективу. «Виховна сила колективу великою мірою залежить від багатства і різноманітності стосунків між особистостями, які стоять на різних

ступенях розвитку, тобто між вихованцями різного віку. Це стосунки ідейно-виховні, інтелектуальні, навчально-трудова, самодіяльно-творчі, ігрові. Колектив впливає на особистість у процесі такої діяльності, коли старший передає молодшому свої ідейні переконання, знання, трудовий досвід, творчі вміння» [4, с. 165].

Важливим аспектом наступності у роботі закладу дошкільної освіти і початкової школи – це забезпечення наступності у змісті підготовки, тобто співставлення та аналіз навчальних програм дошкільнят старшої групи і учнів початкової школи.

Забезпечення наступності закладу дошкільної освіти і початкової школи відбувається на концептуальному рівні: у Базовому компоненті дошкільної освіти і Державному стандарті початкової освіти пріоритетність надається особистісно-орієнтованому, компетентнісному, діяльнісному, середовищному підходах до розв'язання завдань дошкільної і початкової освіти. Обидва нормативні документи орієнтовані на формування компетентностей (див. табл. 1) [1; 2].

Таблиця 1

Ключові компетентності дитини дошкільного віку і учня початкової школи

Ключові компетентності	
дитини дошкільного віку	учня початкової школи
<ul style="list-style-type: none"> • здоров'язберезувальна; • соціально-комунікативна; • ігрова; • родинно-побутова; • предметно-практична; • сенсорно-пізнавальна; • математична; • природничо-екологічна; • художньо-продуктивна; • мовленнєва; фонетична; лексична; граматична; діалогічна; монологічна; комунікативна; • особистісно-оцінна. 	<ul style="list-style-type: none"> • вільне володіння державною мовою; • здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами; • математична компетентність; • компетентність у галузі природничих наук, техніки і технологій; • інформаційно-цифрова компетентність; • інноваційність, що передбачає відкритість до нових ідей, ініціювання змін у близькому середовищі; • екологічна компетентність;

	<ul style="list-style-type: none"> • громадянська та соціальна компетентності; • підприємливість та фінансова грамотність; • навчання впродовж життя; • культурна компетентність
--	--

Окреслені компетентності учня початкової школи формуються на основі компетентностей, набутих у дошкільному віці. Науковці (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Поніманська, О. Шадюк) вказують на важливість синхронізації основних компетентностей, що мають формуватися в дошкільний період та в початковій школі.

Освітній процес у початковій школі організовується за циклами: адаптаційно-ігровий (1–2 класи) і основний (3–4 класи), що сприятиме поступовому переходу від ігрової діяльності до навчальної – провідних видів діяльності дітей дошкільного віку і учнів початкової школи. Елементи навчальної діяльності вихователі формують вже у дітей старшого дошкільного віку. У дошкільному віці у дітей починають розвиватися такі навички, як допитливість, ініціативність, креативність, навички комунікацій, а у початковій школі вчителі їх поглиблюють.

Забезпеченню наступності в освіті дітей дошкільного віку і початкової школи сприятиме збереження в початковій школі основних видів діяльності дітей дошкільного віку: спілкування, ігри, пізнавальна діяльність, ліплення, малювання, конструювання, слухання музики, театралізація.

Методичний аспект забезпечення наступності в роботі закладу дошкільної освіти і початкової школи: взаємовідвідування вихователями і вчителями відкритих занять (уроків), проведення спільних семінарів-практикумів, засідань «круглих столів», методичних об'єднань, взаємний обмін педагогічним досвідом. Учителі початкової школи мають бути добре обізнаними з освітніми програмами для дітей старшого віку закладів дошкільної освіти, методами і прийомами їх розвитку, навчання, виховання, а вихователі старших груп – з освітніми програмами початкової школи.

Практичний аспект співпраці між закладами освіти: попереднє знайомство вчителів початкової школи зі своїми майбутніми школярами, вивчення їх індивідуальних особливостей, раннє виявлення порушень у мовленні учнів, поради батькам щодо виправлення цих порушень.

Врахування різних складників забезпечення наступності в роботі закладу дошкільної освіти і початкової школи сприятиме створенню єдиного освітнього процесу, що сприятиме цілісному розвитку особистості.

Список джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Наказ Міністерства освіти і науки України № 33 від 12 січня 2021 р.

URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyiosviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>.

2. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено Кабінетом Міністрів України від 21 лютого 2018 р. №87.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>

3. Онишків З. М. Навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – початкова школа»: шляхи забезпечення наступності. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький: ПП. Балюк І.Б., 2011. С. 372–376.

4. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т.3. С. 165.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ДОЦІЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ РІЗНИХ ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Омельяненко Алла

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету
alla.omelyanenko2017@gmail.com*

Необхідність якісно здійснювати фахову підготовку майбутніх вихователів, адаптувати їх до соціальних стосунків, суспільних перетворень, оновлювати домінуючі завдання педагогічної діяльності обумовлена гуманізацією, модернізацією сучасної системи вищої педагогічної освіти

Складний та багатогранний зміст діяльності закладів дошкільної освіти на сучасному етапі підвищує рівень вимог до особистісного розвитку майбутнього вихователя, до рівня інтегральних, загальних, фахових компетентностей у різних напрямках педагогічної діяльності.

Актуальною проблемою сучасної підготовки майбутніх вихователів є опанування інноваційними технологіями, серед яких інтегровані заняття з розвитку мовлення, зокрема, в процесі навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум. Інтегровані мовленнєві заняття використовуються в роботі закладів дошкільної освіти, але методика їх проведення розроблена недостатньо повно. У зв'язку з цим виникла нагальна необхідність посилення в освітньому процесі вищого навчального закладу взаємодії різних методик дошкільної освіти, їхньої інтеграції на ґрунті дошкільної педагогіки.

У висновках досліджень, проведених І. Бехом, І. Зязюном, Є. Барбіною, Н. Кічук, О. Заболотською, О. Мороз, Н. Філіпченко сформульовані загальні теоретичні підходи до змісту та організації підготовки педагога [7]. На основних положеннях цих досліджень також вибудовується процес підготовки вихователів закладів дошкільної освіти. Проблеми особливостей фахової підготовки майбутніх вихователів різноаспектно вирішувалися: визначена модель формування професійної компетентності вихователя (Г. Беленька); окреслені сучасні технології науково-педагогічної підготовки майбутніх вихователів (З. Борисова); висвітлені змістовий та процесуальний аспекти підготовки майбутніх вихователів до навчання рідної мови дітей дошкільного віку (Т. Котик); розроблені теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації

комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку (І. Луценко) [6, 3, 5].

З ідеєю варіативності в змісті педагогічної освіти науковці А. Богуш, О. Кононко, Н. Грама, Т. Жаровцева, Р. Куліш, А. Линенко пов'язують вивчення проблеми фахової підготовки студентів до керівництва інтегрованими заняттями в закладі дошкільної освіти. Т. Жаровцева виділяє два аспекти фахової підготовки: загальнопрофесійний розвиток та особистісний розвиток фахівця [1, с. 18]. А. Линенко розробила концепцію «орієнтації на різнобічний розвиток студента», в якій передбачено узгодження інваріантного та варіантного компонентів у освітньому змісті. Це узгодження автор розглядає як «ядро професійно-педагогічної підготовки» [2, с. 10].

Загальнопрофесійний розвиток здобувачів у процесі фахової підготовки до керівництва інтегрованими заняттями в закладі дошкільної освіти об'єднує теоретичну та практичну готовність, яка складається з інваріантного ядра та варіантної оболонки. Інваріантним ядром теоретичної готовності здобувачів до керівництва інтегрованими заняттями виступають знання з філософії, основ дошкільної педагогіки, дошкільної лінгводидактики про взаємозв'язок різних форм роботи з дітьми дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. До змісту варіантної оболонки входять знання про суть інтеграції, її механізми, особливості педагогічної інтеграції та специфіку інтегрованих занять, коли, наприклад, як у нашому дослідженні спільною темою об'єднували заняття з розвитку мовлення та низки інших занять (ознайомлення з природою, ознайомлення з художньою літературою, образотворча діяльність).

Пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку міцно пов'язана з мовленнєвою (Н. Луцан, І. Непомняца, Т. Постоян), на думку Т. Котик цей напрям розвитку мовлення потребує спеціального дослідження через наявність у пізнавально-мовленнєвій діяльності таких специфічних умінь, як обґрунтування проблеми, визначення мети діяльності як її кінцевого, бажаного результату, формулювання гіпотези щодо можливих шляхів досягнення мети й передбачення їх реалізації, співвіднесення отриманого результату з бажаним. Формування зазначених умінь на необхідному для соціалізації дитини рівні сприятиме її готовності до вирішення життєвих проблем, адаптації до нових умов життя [3, с. 134].

В освітньому процесі закладу дошкільної освіти використовуються інтегровані заняття. Серед інтегрованих форм навчання особливе місце посідає поєднання розвитку мовлення з художньою літературою, ознайомленням з

природою, образотворчою діяльністю. Найефективніше інтегроване навчання в роботі з розвитку зв'язного мовлення. Ураховуючи, що зміст роботи з розвитку зв'язного мовлення відображає різні за тематикою аспекти (світ природи, культури, людей і власного «Я»), інтегроване навчання дозволяє формувати інтелектуально розвинену, духовно багату мовну особистість дитини дошкільного віку.

На думку науковців Н. Гавриш, Т. Постолян, А. Омеляненко інтегроване навчання має великі розвивальні можливості. Воно забезпечує зв'язок різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, пізнавальної, ігрової) й різних видів занять (ознайомлення з довкіллям, природою, художня література, образотворча діяльність, розвиток мовлення). Завдяки інтегрованим заняттям в закладах дошкільної освіти досягається органічне поєднання логіко-понятійного та емоційно-образного компонентів процесу пізнання довкілля і самого себе.

Беремо сміливість стверджувати, що інтегровані заняття з розвитку мовлення є важливим напрямком методичного оновлення освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. В інтегрованому занятті об'єднуються блоки завдань навколо однієї теми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприйняття, мислення, мовлення дитини дошкільного віку. У зазначеному об'єднанні, на нашу думку, цілеспрямовано й, головне, систематично розвивається зв'язне мовлення старшого дошкільника та логічність його розповіді-роздуму.

З метою удосконалення методичного керівництва інтегрованими заняттями ми пропонували здобувачам різноманітні завдання. Серед них такі: скласти конспект інтегрованого заняття, самостійно обравши тип інтеграції; скласти інтегрований перспективно-тематичний план взаємодії фахівців на місяць (вихователь, психолог, логопед, музичний керівник, інструктор з фізичного виховання); змодельовати інтегроване заняття; скласти орієнтовну схему аналізу інтегрованого заняття.

Проілюструємо відпрацювання професійних навичок та вмій майбутніх вихователів для подальшого їх застосування у навчанні старших дошкільників складати розповідь-роздум: скласти конспект інтегрованого заняття за запропонованим програмовим змістом:

- 1а) розвиток мовлення: складання розповіді-роздуму з опорою на модель;

- 1б) ознайомлення з художньою літературою: читання оповідання О. Копиленка «Їдальня для птахів»;

• 2а) розвиток мовлення: переказ художніх творів: Г. Скребицького, В. Чапліної «Хто як до зими готується?», «Хто як зимує?»;

• 2б) ознайомлення з природою: бесіда про білочку;

• 3а) образотворча діяльність: сюжетне малювання «Зимові розваги»;

• 3б) розвиток мовлення: написати колективного листа за темою «Моя улюблена зимова розвага».

Отже, під час навчання в синхронному режимі у форматі відеоконференції на платформі Zoom майбутні вихователі повинні чітко усвідомити, що будь-які інновації – це синтез досягнень педагогічної теорії та освітньої практики, поєднання традиційних елементів минулого й сучасного, спричинене гуманізацією і демократизацією суспільства, що потребує виховувати інтелектуально розвинену мовну особистість дитини дошкільного віку, яка здатна грамотно, аргументовано та переконливо доводити власну думку.

Список джерел

1. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: монографія. Одеса : СВД М. П. Черкасов, 2006. 367 с.

2. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. Одеса : ОКФА, 1995. 80 с.

3. Котик Т. М. Українська дошкільна лінгводидактика: історія, здобутки, перспективи. Одеса : СВД М.П.Черкасов, 2004. 296 с.

4. Куліш Р. В. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2014. Вип.106. С. 73–76.

5. Луценко І. О. Підготовка майбутніх вихователів до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 392 с.

6. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисової; за заг.ред. І. І. Загарницької. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. 310 с.

7. Слатьонін В. О., Мороз О. Г., Філіпченко Н. І. Підготовка майбутнього вчителя: Зміст та організація : навчальний посібник. Київ : Наукова думка, 1997. 168 с.

УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ДИРЕКТОРА ЩОДО ПОДОЛАННЯ АНТИІННОВАЦІЙНИХ БАР'ЄРІВ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Рожко-Павлишин Тетяна

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і
методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського
національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
tana.rzhk@gmail.com*

На сучасному етапі розвитку освіти фактично аксіомою є твердження стосовно того, що інновації у роботі закладу дошкільної освіти – це не разова акція, не епізодичний факт: інноваційна діяльність має характеризуватися системністю, послідовністю, логічністю, що, у свою чергу, диктує вимоги до рівня кваліфікації керівника закладу та сформованості однієї з основних його функцій - управління інноваційною діяльністю [4].

Інноваційна діяльність у закладі дошкільної освіти регламентується Законами України «Про інноваційну діяльність», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», «Про дошкільну освіту», Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності.

Інноваційна діяльність реалізується через впровадження нових технологій, у результаті яких підвищується ефективність освітньої роботи; засобами створення відповідного розвивального середовища та матеріальної бази; унаслідок готовності педагогів до інновацій. Інноваційна діяльність передбачає застосування інновацій, експериментальну перевірку їх результативності та можливості використання в інших закладах дошкільної освіти. До інноваційних педагогічних технологій в дошкільній освіті можна віднести: технологію раннього навчання читанню (автор М. Зайцев); технологію розв'язання винахідницьких завдань (автор Г. Альтшуллер); підготовка руки дитини дошкільного віку до письма (автори А. Богуш, К. Крутій, Н. Маковецька); планування освітньої роботи з дітьми дошкільного віку (автор К. Крутій); планування освітньої роботи з дітьми раннього віку (автор З. Дорошенко); розвиток творчих здібностей дошкільників (автор Л. Шульга); ознайомлення дітей дошкільного віку з природою Космосу (автор О. Каплуновська) тощо [2].

Але сьогодні не поодинокими є ситуації супротиву членів педагогічного колективу стосовно введення інновацій. Таке явище у науковій літературі отримало назву антиінноваційного бар'єру.

Антиінноваційний бар'єр (франц. – *barriere* – перешкода, перепона) – зовнішній або внутрішній чинник-перешкода, яка заважає впровадженню інноваційної діяльності. Дослідниця Л. Ярославська в аналізі та узагальненні підходів до визначення поняття «бар'єр» з психологічної, соціологічної, педагогічної точок зору дотримується висновку, що «педагогічний бар'єр» – складне багатоаспектне педагогічне явище, спровоковане факторами як зовнішнього, так і внутрішнього характеру та характерне для усіх суб'єктів освітнього процесу, яке стає перешкоджаючим та стримуючим фактором у інноваційному процесі [8, с. 16].

Вітчизняні науковці активно займаються дослідженням проблем подолання антиінноваційних бар'єрів в педагогічній діяльності. Так, антиінноваційний бар'єр як проблему перешкод до впровадження інновацій розглядали Л. Артемова, Л. Волик, О. Голік, Л. Даниленко, І. Дичківська, О. Бартків, Т. Мочан, І. Підласий, Я. Пономарьов, Г. Сиротенко, Т. Сулима, Л. Сущенко, Т. Сущенко, Н. Торба та ін. Серед зарубіжних учених проблемі бар'єрів креативності та їх подолання надається увага в працях Е. Бос, Т. Бьюзен, Алан Дж. Роу, М. Мікалко, М. Кіпніс, А. Хайем.

На думку Л. Волик, Л. Даниленко, І. Дичківської, Т. Мочан, Т. Сулими та ін., позиція супротиву новому пояснюється особливостями перебігу адаптації особистості до нового середовища і зумовлюється її психічним станом та природним прагненням до збереження стабільності, до збереження зони комфорту, надання переваги знайомому перед незнайомим, сформованими життєвими стереотипами, які призводять до настороженого сприйняття всього нового, незнайомого.

З точки зору нашого дослідження нам імponує позиція дослідниці Н. Торби, яка розглянула чинники, що спричинюють появу антиінноваційних бар'єрів та узагальнила наукові підходи їхнього вивчення. Зокрема, вона наголошує, що проблема подолання перешкод у використанні інновацій у професійній діяльності кожного педагога є, по суті, нагальною вимогою часу, а сама готовність до інновацій на сьогодні є невід'ємним компонентом професійної компетентності педагога [6, с. 242–243].

На думку дослідниці В. Корнещук, яка схарактеризувала зовнішні й внутрішні чинники, що сприяють та заважають

впровадженню педагогічних інновацій, наявність внутрішніх антиінноваційних бар'єрів зумовлюється переважаючою наявністю у діяльності педагогічного працівника певних вказівок, правил, рамок: таким чином відбувається уніфікація діяльності, формування у свідомості стереотипів, що пригнічують творчу активність, нівелюють прагнення до передових ініціатив [3, с. 151].

Підтвердженням точок зору попередніх дослідників є напрацювання з проблеми інноваційних бар'єрів у шкільній освіті докт. пед. наук О. Кравчук, яка проаналізувала проблеми під час упровадження інновацій у практику українських освітніх закладів. Дослідниця наголосила на тому, що успішному застосуванню інновацій перешкоджає саме внутрішній психічний опір кожного конкретного педагога, який може бути зумовлений як стереотипним мисленням, нормальним страхом перед новим, так і частою зміною новацій, невдалим попереднім досвідом [4].

Серед антиінноваційних бар'єрів дослідники (І. Дичківська, О. Мармаза, Л. Ярославська та інш.) виокремлюють також зовнішні бар'єри:

– соціальні бар'єри (недостатня увага до проблеми освіти, навчальних закладів з боку державної структури, суспільства, батьківської громадськості; низький інноваційний потенціал мікросередовища закладу освіти; низький рівень соціальної захищеності працівників освітніх закладів; низький рівень престижу педагогічної діяльності та статусу вчителя в суспільстві);

– організаційні бар'єри (протидія керівних органів освіти втіленню нововведень; відсутність координаційних центрів із розроблення та впровадження педагогічних інновацій; відсутність продуманості у виборі інновацій з урахуванням особливостей навчального закладу; низький інноваційний потенціал закладу, педагогічного колективу; відсутність у вчителів досвіду інноваційної діяльності, несформованість основних компонентів інноваційної діяльності);

– методичні бар'єри (брак методичного забезпечення нововведення, недостатня поінформованість у галузі педагогічної інноватики);

– матеріально-технічні, або економічні бар'єри (навантаження педагогів, побутові умови; незадовільне фінансування навчального закладу; низька зарплата вчителів; погана матеріально-технічна база; брак коштів для підвищення кваліфікаційного рівня, курсової

перепідготовки, участі у конференціях, семінарах з питань інноватики) [2; 5; 8].

Відомий дослідник І. Бех стверджує, що особистісний бар'єр на стадії сприйняття нововведення має зовнішній прояв у вигляді захисних висловлювань, які відображають поширені в суспільстві стереотипи щодо конкретних інновацій [1].

Нововведення у закладі освіти сприяють оновленню педагогічними працівниками власних професійних знань, набуття ними нових компетентностей. Важливим складником управління з подолання антиінноваційних бар'єрів, на думку О. Кравчук [4], є організація спеціально спланованих заходів на підвищення професійної компетентності осіб, які залучені до процесу реалізації інноваційної діяльності. Завдання адміністрації закладу освіти полягає у створенні умов мотивації прагнення удосконалення власної професійної майстерності і вивчення передового досвіду колег. Дослідниця вважає «незвичним, проте дієвим, залучення працівників, які не сприймають інновацій, до планування етапів його впровадження» [4].

Вважаємо, що для подолання антиінноваційних бар'єрів у сучасному ЗДО, керівнику в умовах методичної роботи закладу створювати відповідні умови для , а саме:

- системне вивчення стану теорії та практики освітньої інноватики;
- забезпечення можливості реалізації педагогом-вихователем своїх здібностей та самореалізації;
- створення творчої атмосфери, здорового соціально-психологічного клімату в колективі;
- утвердження в колективі демократичного стилю спілкування, свободи критики, творчих дискусій;
- збереження вільного часу педагога-вихователя, уникнення перевантаження відволікаючими дорученнями та обов'язками;
- стимулювання до підвищення загальної культури;
- уміння керівника помічати, розвивати й цінувати неповторну творчу індивідуальність кожного педагога-вихователя;
- забезпечення соціального захисту вихователя, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних та естетичних умов його праці [7].

Таким чином підходимо до висновку, що механізм управління процесом, спрямованим на подолання антиінноваційних педагогічних бар'єрів є сукупністю засобів впливу на внутрішні й зовнішні

чинники, що зумовлюють ці бар'єри. Завданням керівника закладу дошкільної освіти при цьому є організація та впровадження системи заходів для протидії інноваційним бар'єрам, компонентом якої, окрім організації роз'яснювальної роботи та інформування, формування «інноваційного клімату», організації заходів, спрямованих на підвищення професійної компетентності осіб, які залучені в реалізації інноваційної діяльності, має стати моніторинг ситуацій, чинників, переконань, які є бар'єрами і які можуть суттєво погіршити механізм реалізації інноваційної стратегії. А також, допомогти кожному педагогові знайти в собі сили й нереалізовані можливості для підвищення своєї професійної майстерності, розвитку творчості, формування інноваційної грамотності та становлення високого рівня культури впровадження новацій.

Список джерел

1. Бех І. Д. Виховний процес з глибинним психозануренням як інноваційний задум. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 4. С. 5–20.
2. Дичківська І. М. Інноваційна діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті методології синергетичного підходу. Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка; Ін-т педагогіки НАПН України. Кам'янець-Подільський. 2016. Вип. 21 (2-2016), ч. 2. С. 179–184.
3. Корнещук В. Інновативний потенціал сучасного педагога. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 2. С. 150-153.
4. Кравчук О. Управлінська діяльність з подолання антиінноваційних бар'єрів у закладах освіти. *Збірник наукових праць «Проблеми підготовки сучасного вчителя»*. 2021. Вип. 2(24). С. 36-43.
5. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент : навч.-метод. посіб. Харків, 2016. 197 с.
6. Торба Н. Г. Антиінноваційні бар'єри у професійній діяльності педагога та шляхи їх подолання. *Вісник післядипломної освіти*. 2015. Вип. 14. С. 241–249.
7. Шунаєва М. В. Готовність педагога-вихователя до інноваційної діяльності.
URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/13afb3a0-f6f5-4d18-93bc-43ae0e042276/content#page=406>.
8. Ярославська Л.І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів та студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Х., 2010. 244 с.

НАСТІЛЬНІ І ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ І СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ

Руденський Ростислав

асистент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
mr.foxrost@gmail.com

Упровадження оновленого Держстандарту дошкільної освіти (2021) стимулює пошук кращого досвіду та використання його у практиці освітнього процесу закладів дошкільної освіти (ЗДО). З одного боку, предметно-ігрове середовище ЗДО є предметом перевірки забезпечення якості дошкільної освіти, а з іншого – показником сучасного розвитку суспільства [3]. Освітньо-розвивальне середовище початкової школи має відповідати Концепції «Нова українська школа» на засадах інноваційності, діяльності, доступності, інклюзивності тощо. Спільним для обох структур є створення осередків діяльності, наприклад осередок усамітнення, осередки навчальної діяльності, осередок дитячої книги тощо. Одним із таких може бути осередок настільних ігор як у ЗДО, так і в початковій школі. Зазначимо, що досвід використання настільних ігор у контексті наступності дошкільної та початкової освіти на теренах України відображено мало, здебільшого у контексті дидактичних настільно-друкованих ігор. Однак, вважаємо, що дидактичні і настільні ігри це різні типи ігор, в межах одного класу, оскільки мають фундаментальні відмінності: у своєму генезисі, розвитку, модифікаціях, структурі, та специфіці ігрового процесу. Розглянемо ці відмінності детальніше.

Українські вчені Л. Артемова, О. Янківська заклали основи використання дидактичних ігор: обґрунтували структуру, типологію, специфіку з їх використання в кожній віковій групі ЗДО, визначили моральний потенціал пливу на особистість. Вони класифікують групу дидактичних ігор так: з іграшками, настільно-друковані та словесні. Л. Артемова розробила систему дидактичних ігор для усіх вікових груп ЗДО, і найбільш помітним її внеском вважаємо систему ігор для ознайомлення дітей із суспільним та предметним довкіллям, морального виховання і сенсорної культури. Доробок О. Янківської присвячено дидактичним іграм природничого змісту. Л. Мацюк, В. Крушинська систематизували дидактичні ігри з математики в

дитячому садку. Розвиткові логіко-математичного розвитку на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти сприяє методичне напрацювання К. Крутій і Л. Маковецької та ін.

Важливо розуміти, що настільно-друковані дидактичні ігри не є власне настільними, бо перш за все, мають дидактичну мету: спрямовані на формування нових знань, умінь та навичок їх закріплення чи застосування на практиці. Тобто, коли йдеться про настільно-друковану дидактичну гру «Лото» чи «Хто де живе?», то ми розуміємо дидактичний процес з використанням друкованих зображень, карток чи схем, хоч ці поліграфічні елементи не є самостійною грою-продуктом, а забезпечують розгортання дидактичної гри, що суттєво відрізняє цей вид ігор від настільних. У теорії дитячої гри Л. Артемова, О. Янківська визначили такі структурні компоненти дидактичних ігор (з іграшками, настільно-друкованих, словесних): зміст (пізнавальний і виховний), ігрове завдання, ігрові дії, ігрові та організаційні взаємини [1, 4]. Подальші розробки методик організації дидактичних ігор теж спираються на ці структурні компоненти, зокрема у працях К. Крутій, Л. Маковецької, А. Бурової та ін. Таким чином, у структурі дидактичної гри відсутні важливі структурні компоненти настільних: комплектації та умовно-графічного плану. Однак спільними для них наявність змісту: сюжету й правил. Розглянемо детальніше генезу структурних компонентів настільних ігор та пояснимо їх взаємозв'язок з дидактичними в історичній ретроспективі.

Розвиток теорії і практики настільних ігор представлено у працях, Р. Белла, Т. Данована, Р. Костер, Я. Лівінгстона, І. Фінкеля та багато інших. Філософські, соціологічні й культурологічні аспекти розглядалися у працях Й. Хайзенги, Р. Каюа, Є. Юуля, К. Ерік та ін. У цих працях представлено опис правил ігор та комплектацію від найдавніших часів (бл. 5000 р. до н. е.) до сьогодення. Студіювання цих праць-каталогів забезпечує ретроспективний аналіз комплектів з метою визначення уніфікованої структури настільних ігор. Для забезпечення валідності результатів структурного аналізу ми також аналізуємо фотоматеріали комплектів настільних ігор, зокрема поліграфічних, які знайдені в археологічних розкопках (І. Фінкель) та зберігаються в провідних архівах відкритого доступу Німеччини, США, України, а також репродукціях картин відомих художників, що відображали використання настільних ігор в різні історичні епохи (Наприклад, Ж. де Латур, «Шулер (із хрестовим тузом)», бл. 1625-1630 рр.; Т. Шевченко «Програвся в карти», 1856 р.). Аналіз

фотоматеріалів комплектів та репродукцій картин забезпечує можливість зіставити відомості з описом ігор в енциклопедіях, каталогах настільних ігор, працях з окресленої проблематики і визначити стійкі елементи, що були спільними в різні історичні епохи для одних і тих же ігор. За такого підходу ми встановлюємо, який із компонентів втрачено (опис правил, умовно-графічний план і його деталізація, відображення сюжету гри, елементів комплектації тощо). Так, наприклад, відомий знайдений комплект настільної гри «Гончі та шакали» станом на 20-ті роки XXI століття має кілька варіантів правил гри, які на думку Я. Лівінгстона мають гіпотетичний характер, оскільки оригінальний опис правил гри втрачено [6, с. 8]. Така ж проблема з іграми, комплекти яких не знайдено або втрачено, однак вони мають згадки в енциклопедіях чи описах праць. У кращому випадку такі ігри мають кілька варіантів організації ігрової площини і простору, або кілька варіантів опису правил гри, однак їх істинність важко визначити та констатувати.

Третім аспектом, що забезпечує цілісне визначення структури настільних ігор, є власне натуральний аналіз комплектів цих ігор, зокрема поліграфічних. На основі кількісного та якісного опрацювання цих комплектів ми простежуємо генезу і розвиток настільних ігор від найдавніших часів, як категорії площинних замкнутих ігор (Сенет, Нарди, Шахи, Шашки, Доміно, Гончі та шакали тощо). Спершу ці ігри гралися на землі: пісок, глинистий ґрунт та ін. Далі «площинні ігри» трансформуються в ігри з відкритого простору поза межами житла у суспільно-побутове життя окремої сім'ї, родини чи роду. У процесі удосконалення й розвитку житлово-побутових умов сім'ї відбувається «еволюція площин» (Я. Лівінгстон), згідно з якою ігри еволюціонують з «площинних ігор на підлозі» до «площинних ігор на підставці/ низькому столику». Останні граються все ще сидячи на підлозі (килими), але ігровим полем слугують низькі підставки-куби/паралелепіеди, столики з низькими ніжками, скрині для зберігання одягу, прикрас тощо. Наступний етап еволюції призводить до збільшення розмірів побутового стола у таких розмірах, що він не може виступати виключно ігровим полем, оскільки за ним налічувалося часто 20–30 осіб. Окрім того, поширення ігрової практики стимулювало вдосконалення транспортабельності комплекту гри, з'являються комплекти власне настільних ігор, у яких часто ігрова дошка-поле могла складатися як коробка для зберігання елементів гри (жетони, монети, фігури, камінці, горошини, картки). Значно збільшило удосконалення настільних ігор та практики їх використання

з виховною та навчальною метою поява паперу, письма на ньому. Настільні ігри виготовлені з паперу датуються серединою XIV–XV ст. та свідчать те, що їх власниками були вельможі, царедворці, королівські родини. Найвідоміша «Королівська гра в Гусака», що збереглася до наших днів з чітким описом правил, високою художньо-виконавською майстерністю демонструє нам тогочасні уявлення про суспільне, і на його тлі – суспільне життя того часу. Художник-ілюстратор, який малював її на замовлення відобразив стилістику епохи в елементах одяжі людей різних станів, а також за допомогою палітри кольорів, композиційної і сюжетної побудови гри. У цьому комплекті ігровим полем є дошка з паперу. Відомі й інші ігри з паперу, які ми вважаємо, належать до групи настільних, але відкритого типу ігор: ціла низка жанрів та видів карткових ігор. Дані комплексного аналізу свідчать, що карткові ігри, за однією з версій, походять із Китаю [6, с. 56], однак умовний графічний план їх зводився до словесного напису на дрібних шматках паперу, які власне й слугували гральним набором карт. Зауважуємо, що ці ігри власне мали лотерейний характер, їх рівень випадковості у перемозі сприяв надмірній азартності. Такі ігри на території Європи з'являються набагато пізніше. Спроба модернізувати їх структуру у менш азартне русло з'являється після їх заборони Католицької Церкви. Це стимулює пошук і розробку нових механік гри в карти. Так, виникає гра в бридж, квартет, лото. Набуває нечуваного розмаху гра в покер з різними підходами. І хоча карткові ігри не мають ігрової дошки-поля, однак вони зберігають структуру настільних ігор, оскільки ці компоненти ми простежуємо від найдавніших часів, як такі, що не зникли чи розпалися, а навпаки виформувалися й еволюціонують далі. Прикладом цьому є те, що ігри в карти проникли у сферу життя дітей ще на поч. XIX століття. Т. Данован зазначає, що наприкінці XVIII – на поч. XIX ст. індустрія виготовлення комплектів гральних карт набуває найбільшого розмаху за всю історію ігрового розвитку [5]. Вважалося, що зробити ставку на бізнес у виготовленні карт є безпрограшним варіантом досягнення успіху. Успішним прикладом вважаємо карткові ігри Дж. В. Спайера [2]. На цьому прикладі яскраво відображено інтеграцію настільних ігор як розважального сімейно-побутового компонента культури та навчального. Можна стверджувати, що це були одні з перших освітніх настільно-друкованих ігор з точки зору ігрової педагогіки. Карткові ігри Дж. Спайера були та залишаються чудовим прикладом, де освітній

(дидактичний компонент) корелює з ігровим, а не переважає, що ми бачимо у сучасній практиці настільних ігор для дітей.

Саме через ігнорування балансу ігрового й навчального компонентів діти дошкільного й молодшого шкільного віку не виявляють повторного зацікавлення одним і тим же поліграфічним комплектом, тобто рівень ігрової реграбельності таких ігор вважаємо низьким. Сюди належать типові ігри в лото, навчальні доміно, ланцюжки, квартети.

Наступною проблемою практики використання настільних ігор у ЗДО та початковій школі є їх низька варіативність. Важливо, щоб осередок настільних ігор містив різні за механікою ігри. У масовій практиці спостерігаємо накопичення однотипових комплектів.

Ще однією проблемою сучасної практики є штучне називання навчальних вправ та завдань дидактичною грою чи настільною. Це свідчить про нерозуміння структури як настільних, так і дидактичних ігор, їх тематичного розмаїття, варіативності механік тощо.

Отже, результати нашого дослідження свідчать таке:

- Генетично настільні ігри виникають раніше, а дидактичні виформовуються як їх підмножина та згодом відділяються як самостійний стійкий тип.

- Структура дидактичних ігор (зміст (пізнавальний і виховний), ігрове завдання, ігрові дії, ігрові та організаційні взаємини) є спільною для всіх їх видів: з іграшками, настільно-друкованих, словесних. Дидактичні ігри використовуються для первинного закріплення вивченого нового матеріалу, формування знань, умінь, навичок та компетентностей загалом, застосування набутих новоутворень у практичній діяльності, рідше для вивчення нового матеріалу.

- Структурними компонентами настільних ігор є такі: зміст (сюжет та правила), умовний графічний план, комплектація. Дидактична мета не основним структурним компонентом цього класу ігор, хоча й вони містять освітній потенціал для виховання, навчання й розвитку. Розгортання ігрової діяльності з поліграфічним комплектом, перш за все, є показником розвитку ігрової компетентності, а вже потім є засобом формування передумов навчальної діяльності у дітей дошкільного віку.

- Вихователів ЗДО, як і вчителів початкової школи необхідно розуміти спільні й відмінні ознаки настільних та дидактичних ігор, варіативність їх механік та тематичну різноманітність для забезпечення цілісного послідовного формування особистості дитини

у контексті наступності між дошкільною та початковою ланкою неперервної системи освіти України.

Список джерел

1. Артемова Л. В., Янківська О. П. Дидактичні ігри і вправи в дитячому садку. Київ, 1977. 128 с.

2. Ігри Спайера: віртуальна виставка Німецького архіву ігор Нюрнберзького муніципального музею.

URL: https://artsandculture.google.com/story/-QVBAvsMYyIBLA?pk_campaign=Teaser&pk_kwd=mediathek

3. Нерянова С., Косенчук О., Регент А. Методичні рекомендації з питань забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти за результатами дослідження ECERS-3. Київ : МОН України, 2022. 21 с.

URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/636/b66/1d0/636b661d00087230303839.pdf>

4. Янківська О. П. Дидактичні ігри в дитячому садку: навчально-методичний посібник. Київ, 1985. 143 с.

5. Donovan T. It's all a game: a short history of board games. atlantic books, 2019. 336 p.

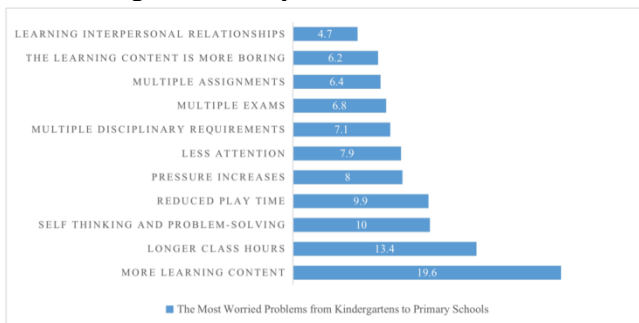
6. Livingstone I. Board games in 100 moves. DK, 2019. 176 p.

ENSURING ACCESSIBILITY IN THE CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Wei Shuo

*student of the second (master's) level of higher education
of Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University
weishuo0912@126.com*

From kindergarten to primary school, there have been significant changes in learning methods, content, interpersonal relationships, schedule, teacher-student roles, and behavioral norms. For example, kindergarten mainly focuses on "learning through play", learning some basic principles and daily behavioral habits through games. After class extension refers to art related works such as art, dance, singing, etc. that strengthen the practice of fine hand movements or body coordination. Compared to primary school, where classroom teaching is not the main focus, systematic learning, memorization, and application of knowledge points are carried out. Compared to kindergartens, kindergartens not only focus on games but also emphasize interaction between teachers and students, allowing every child to participate and experience the joy of games. In primary schools, the interaction between teachers and pupils has been greatly reduced, and more interaction between teachers and pupils is carried out through problem-solving and Q&A. This may feel a bit "boring" for young children. So the preparation for enrollment from preschool education to primary education is particularly important. However, enrollment preparation is a double-edged sword. Properly prepared, children can transition from kindergarten to primary school very well. Improper preparation can easily lead to kindergarten becoming "elementary".



As can be seen from the table, it is not difficult to see that parents still have many concerns about their children from kindergarten to primary

school, and these concerns are indeed the differences between kindergarten and primary school. Therefore, we need to make appropriate preparations for enrollment to narrow the gap between kindergarten and primary school.

And school readiness does not only exist in schools, but also at home, in the education of parents. The transition from kindergarten to primary school is a two-way journey between kindergarten and primary school. The graduating class of the kindergarten will cooperate with parents to make some adjustments in the direction of learning strategies, and to maximize the role of home education can better adjust children's state to the classroom of primary school. Primary school will also leave enough time for children to adapt at the beginning. So there are pros and cons to enrollment preparation, so how do we define the dual nature of enrollment preparation.

This article summarizes the situation from different aspects through resources collected through newspapers, the internet, and other methods such as literature review, as well as sampling surveys. First, it screens and organizes the corresponding results, and finally summarizes the textual data.

The survey found that most "elementary school oriented" school preparation often leads to children's aversion to learning, making them unhappy and unhappy, and causing blind competition from parents. On the contrary, appropriate school preparation not only promotes orderly growth patterns but also enables children to transition smoothly from early to young. In this case, children are both confident and happy.

In China, in July 2018, the Ministry of Education issued a notice on the implementation of the special governance work of "primary school" in kindergartens, which proposed five major governance tasks: "strictly prohibiting the teaching of primary school curriculum content, correcting the" primary school "education method, improving the" primary school "education environment, solving the problem of unqualified teacher qualifications and abilities, and adhering to zero starting point teaching in primary schools". The content of this notice is to help us clarify the boundaries of enrollment preparation, indicating that the "elementary school" of early childhood education violates the laws of children's growth. The comprehensive preparation from morality, intelligence, physical fitness, beauty, and labor, and the gradual transition from various aspects in life, is the appropriate enrollment preparation. Proper enrollment preparation is the effective means of connecting early childhood and primary school, and is the bridge that children cross between kindergarten and primary school.

References

- [1] Meng Fanhui, Song Lishuang. A Cognitive Study on Early Childhood Enrollment Preparation Education Based on Parental Level: A Survey of Early Childhood Enrollment Preparation Education in the Context of Science Connection between Kindergarten and Primary School [J]. Journal of Heilongjiang Teachers' Development College, 2023,42 (03): 122-124
- [2] Huang Huiling. The influencing factors and promotion strategies of parents' early childhood school preparation [J]. Education Observation, 2022, 11 (21): 104-106. DOI: 10.16070/j.cnki.cn45-1388/g4s.2022.21.030
- [3] Lu Juan. Kindergarten enrollment preparation education is the key to connecting early childhood and primary school [J]. Contemporary Education and Culture, 2021,13 (05): 53-59. DOI: 10.13749/j.cnki.cn62-1202/g4.2021.05.008
- [4] Lan Ruoxi, Sun Hui. Investigation on the Current Situation of Preschool School Preparation Concepts among Senior Class Teachers: A Case Study of Shangqiu City [J]. Science and Education Guide, 2021 (01): 186-187. DOI: 10.16400/j.cnki.kjdx.2021.01.085
- [5] Yu Lu. Where to Go in the Context of Kindergarten's "Elementary School" Special Governance [J]. Education Development Research, 2019,39 (08): 26-32. DOI: 10.14121/j.cnki.1008-3855.2019.08.006.

РЕАЛІЗАЦІЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Парій Христина

студентка III курсу спеціальності «Початкова освіта»

Комунального закладу Львівської обласної ради

«Бродівський фаховий педагогічний коледж

імені Маркіяна Шашкевича»

parii.h@brodypk.ukr.education

Кожна дитина – художник.

*Труднощі в тому, щоб залишитися художником,
вийшовши з дитячого віку.*

Пабло Пікассо

У Базовому компоненті дошкільної освіти та Державного стандарту початкової загальної освіти визначається пріоритетність компетентнісного підходу до розв'язання основних завдань дошкільної та початкової ланок освіти. Ці документи покликані забезпечити поетапне становлення дитячої особистості, її фізичний, пізнавальний, соціальний, естетичний розвиток, набуття нею практичного досвіду, необхідного у майбутньому житті. В період дошкільного віку дитина має поступово накопичувати первинний досвід взаємодії з зовнішнім світом, включаючи різні процеси самонавчання [2, с. 123]. Наступність між дошкільним закладом і початковою школою є важливою складовою навчального процесу, оскільки забезпечує плавний перехід дітей від дошкільного закладу до школи та підвищує ефективність навчання.

Теорія наступності означає, що вихователі дошкільних закладів і вчителі початкових класів повинні співпрацювати та координувати зусилля для забезпечення якісного та плавного переходу від дитячого садка до початкової школи. Це свідчить, що вихователі та вчителі повинні мати спільний погляд на процес навчання та виховання, діалог та обмін інформацією про дітей та їхні потреби, спільні підходи до викладання та навчальної діяльності, оцінювання рівня знань та умінь дітей.

Підходи наступності передбачають організацію спільної роботи дошкільних і ДНЗ. Зокрема, це може бути спільна розробка планів наступності, обмін досвідом між педагогами, організація спільних заходів та заходів забезпечення перегляду досягнень дітей у дошкільній та початковій освіті.

Одним із важливих аспектів наступності є розуміння особливостей розвитку дітей на різних етапах навчання та виховання. Наприклад, вихователі дошкільних закладів повинні більше зосереджуватися на розвитку мови та соціальних навичок, а вчителі початкової школи – на розвиток навичок.

Теорія наступності постулює, що дошкільний заклад і початкова школа повинні функціонувати як єдиний освітній простір з однією метою – забезпечення гармонійного розвитку дітей. Відповідно, наступність визначається як сукупність виховних умов і заходів, які забезпечують плавний перехід дітей від дошкільного закладу до початкової школи. На практиці наступність між дошкільним закладом і початковою школою досягається завдяки спільній роботі педагогів обох закладів. Зокрема, вчителі початкових класів відвідують дитсадки, щоб ознайомитися з потребами та здібностями дітей. Своєю чергою вихователі дошкільних закладів організують спільні заходи з учителями початкових класів для обміну досвідом та вирішення питань наступності. Крім цього, наступність досягається шляхом забезпечення єдності підходів до навчання та виховання дітей в обох закладах. Шкільна програма першого класу орієнтована на те, що дитина вже пройшла курс підготовки до школи та має певні базові знання. Дітям в старшому дошкільному віці потрібно знати основи математики (наприклад, рахувати від 1 до 10 і назад, розрізняти геометричні фігури і т. д.), уміння і навички зв'язного мовлення, важливим є читання й письмо (наприклад, відрізняти звуки і букви, ділити слово на склади і т. д.). До курсу навчання в садку також входить вивчення англійської мови. Програма сформована так, щоб ознайомити дітей з всіма напрямками, які потрібні для вступу до школи в перший клас. Це означає, що виховання і розвиток дітей має здійснюватися за одними принципами, методами і підходами.

Дошкільне та початкове навчання включає теорію та практику і має на меті створити умови для успішного навчання дітей, забезпечуючи плавний перехід між цими двома етапами освіти. Обґрунтування безперервності полягає в тому, щоб реагувати на потреби дитини та забезпечити послідовний навчальний процес, коли кожен етап готується до наступного. Цього можна досягти шляхом розроблення загальних стандартів у дошкільних і початкових школах, обміну досвідом між вчителями різних закладів та залучення взаємної підтримки вчителів і вихователів.

Практичні аспекти наступності охоплюють взаємодію дошкільного закладу та початкової школи. Зокрема, цього можна

досягти через спільні заняття, спільні проекти, взаємодію викладачів різних закладів, вироблення спільних методів навчання, обмін досвідом тощо. Основним завданням наступності є забезпечення плавного переходу дітей від дошкільного закладу до початкової школи, забезпечення сталого розвитку дітей з урахуванням їх індивідуальних потреб та забезпечення їх розвитку на основі педагогічних стандартів.

Неперервність освіти необхідна для того, щоб логічно створити єдиний освітній процес від дитячого садка до школи. Цей процес допомагає досягти цілісного розвитку особистості. У процесі навчання діти формують базові компетенції – уміння, знання та навички, необхідні для подальшого навчання та життя загалом. Володіння українською та іншими мовами, математичні здібності, знання в галузі природничих наук, техніки чи культури – це те, чого дитина навчається в молодшій школі завдяки здібностям, які вона розвинула в дитячому садку.

У дошкільному віці діти починають розвивати допитливість, ініціативність, відповідальність, креативність, навички комунікації. Початкова освіта базується на цих навичках і поглиблює їх.

Перехід між дитячим садком і школою має бути поступовим, оскільки діти мають пройти період адаптації. Якщо у перші роки навчання в школі будуть продовжувати та підіймати на інший рівень ту діяльність, яка була в дитячому садку, адаптація дитини буде значно легшою. Наступність в освіті означає збереження основних видів діяльності дітей дошкільного віку в початковій школі, зокрема: спілкування; ігри; рухова активність; пізнавальна діяльність; засвоєння господарсько-побутових навичок; ліплення, малювання, аплікація, конструювання, слухання музики, спів, хореографія, театральна діяльність.

У зв'язку з цим важливо враховувати особливості кожного закладу та дитини окремо, розвиток індивідуальних планів навчання.

Питання наступності між дошкільними закладами та початковою школою є важливим і актуальним у сфері освіти. Теоретично, наступність – це поняття, яке описує здатність системи освіти забезпечити безперервність навчання дітей, від початкових етапів до старшого віку. Наступність означає створення сприятливих умов для успішного переходу дітей з дошкільного закладу до початкової школи [1].

Основна ідея наступності полягає у тому, щоб забезпечити дітям можливість працювати з тими ж поняттями, які вони вже знають з

дошкільного навчального закладу, але в більш складних формах. Це дозволяє зменшити шок дитини при переході до початкової школи і сприяє її успішному навчанню.

У практичному плані наступність здійснюється через розвиток співпраці між дошкільними закладами та початковими школами, організацію зустрічей та обмінів між вчителями, обмін досвідом. Для цього важливо мати відповідну методичну базу, зокрема програми та навчальні матеріали, що відповідають вимогам наступності.

З метою забезпечення наступності між дошкільним закладом та початковою школою можуть бути проведені такі заходи:

- розроблення спільних програм із застосуванням тих же понять і термінів;

- організація зустрічей між вихователями і вчителями з метою взаємного знайомства і обговорення питань наступності;

- організація обміну матеріалами та методиками навчання.

Підготовка дошкільника до школи є важливим етапом в його розвитку і освіті. Нижче наведемо деякі поради щодо підготовки дошкільника до школи:

Розвивайте мовлення та комунікативні навички: Під час спілкування з дитиною старайтеся частіше використовувати різноманітні слова та фразеологізми, щоб збагатити його словниковий запас. Розповідайте дитині про свої враження, переживання та допоможіть йому вчасно виразити свої думки та почуття.

Розвивайте мислення та увагу: Заохочуйте дитину до розв'язання різних завдань, пазлів, конструювання різних будівель та допомагайте йому розвивати увагу. Вчіть його відмічати відмінності, знаходити спільне, розвивати аналітичне мислення.

Розвивайте навички самостійності: Навчіть дитину самостійно переодягатися, готувати собі прості страви, грати з іграшками, працювати з кольоровими олівцями та фарбами, щоб вона мала досвід самостійної діяльності.

Розвивайте емоційну стійкість: Вчіть дитину вмінню спілкуватися зі своїми ровесниками, розуміти їхні почуття та емоції, допомагайте їй знаходити спосіб вираження своїх емоцій та переживань.

Розвивайте фізичну активність: Навчіть дитину ходити, бігати, стрибати, кататися на велосипеді, щоб вона розвивала своє фізичне здоров'я та силу [1].

Допомогти вихователю у підготовці до занять може платформа Optima Kids. На відміну від старих програм освіти дітей раннього та

дошкільного віку, дистанційне навчання забезпечує індивідуальний підхід, підхід з можливістю підібрати зручний темп викладу матеріалу та реалізувати потенціал допитливих дітей. Платформа Optima Kids пропонує 200 тематичних занять, зокрема анімаційні ролики та розвивальні ігри. Все це абсолютно безкоштовно. Сучасні технології та методики дистанційної освіти забезпечують навчання у форматі гри. Платформа навчить дитину читати, писати, познайомить з елементарними математичними поняттями та базовими знаннями про навколишній світ. Інтерактивні вправи сформують пізнавальні процеси, такі як пам'ять, моторика, уважність до деталей, мислення тощо [3].

Отже, якщо буде тісна взаємодія садка і школи, то проблему наступності можна успішно вирішити, тому що це дає можливість спрямувати навчальний процес дошкільного закладу і початкової школи на розвиток виховання та навчання дітей старшого дошкільного віку й учнів початкових класів.

Список джерел

1. Богуш А.М. Дошкільна і початкова ланка освіти – сходинки наступності. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. *Збірник наукових праць*. 2017. №28.

URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/2231/1/Doshkina%20i%20pochatkova%20lanky%20osvity%20%E2%80%93%20sходynky%20nastupnosti%20.pdf>.

2. Наступність дошкільного закладу і початкової школи у вихованні дітей: навчально-методичний посіб. / Кононенко В., Лисенко Н., Шоробута І., Лисенко В. Київ : Слово, 2013. 296 с.

3. Розвиваючі та навчальні ігри для дітей.

URL: <https://kids.optima.school/>

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Процик Наталія

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
protsyknatalia172@gmail.com*

Реалізація мовної змістової лінії на всіх рівнях освіти є показником якісного здобуття знань та сформованості загальної професійної компетентності майбутніх фахівців. Дошкільний етап у цій траєкторії є, без сумніву, визначальним, оскільки становить фундамент подальшого розвитку комунікативної компетентності особи.

Мовленню властива низка комунікативних ознак, серед яких є й образність, тобто забезпечення свідомого та систематичного розвитку умінь з урахуванням психологічних та лінгводидактичних засад навчально-пізнавальної діяльності, що включає відповідний рівень сформованості психофізіологічних механізмів, мотиви навчання тощо. Образність у працях плеяди вчених (О. Потебня, Л. Новиков, Д. Шмельов та ін.) трактується як чуттєво-образний елемент слова, що перебуває у прихованій позиції та активізується лише за певних умов, виявляється безпосередньо не в самому слові, а в поєднанні слів; розглядають передусім як властивість слова і як комунікативну якість мовлення.

Поняття «образність» розглядається також як специфічна властивість слова (О. Потебня) та особлива форма діяльності (А. Коваль, О. Пономарів), як здатність мовних засобів викликати наочно-чуттєві уявлення (Г. Винокур, М. Шанський). Ця здатність полягає в оперуванні наочно-образними уявленнями, що виникають і перетворюються у свідомості людини. Образність є складовою виразності; виникає за такою схемою: установлення асоціативних зв'язків між двома предметами чи явищами (установлення спільних рис, ознак), перенесення ознак з одного предмета на інший і, як наслідок цього, виникнення нового метафоричного (переносного) значення слова. Образність властива не тільки слову, а й поєднанню слів, перебуває в прихованій позиції та виявляється за певних умов.

Питання розвитку образності мовлення дошкільників вивчали в психолого-педагогічних та лінгводидактичних аспектах такі науковці:

Б. Головін, М. Пентилюк, Н. Бабич, О. Савушкіна, Т. Мельник та ін. Окремі дослідники (Н. Гавриш, Б. Головін, В. Ковальов, Н. Миропольська Л. Новиков, М. Пентилюк, О. Пономарів та ін.) до засобів образності відносять такі: лексико-семантичні засоби – тропи (епітет, метафора: уособлення, алегорія; порівняння, метонімія, синекдоха, гіпербола, символ та ін.), семантичні – багатозначні слова, стилістичні фігури (антитеза, градація, тощо), синтаксичні (паралелізм, анафора, епіфора, інверсія), замовчування (еліпси, анаколуфи), риторичне запитання тощо.

І. Попова [2] детально аналізує зміст поняття «образне мовлення дітей» та розкриває способи його розвитку. М. Алексеева, Н. Гавриш, В. Макарова, Е. Ставцева під образною мовою розуміють уміння дитини правильно використовувати такі виразні засоби, як метафору, порівняння, уособлення, епітети, багатозначні слова, фразеологізми, і за їх допомогою яскраво, точно, переконливо висловлювати свої думки й почуття. Н. Гавриш [1] наголошує, що показником багатства є не лише достатній обсяг активного словника, але й розмаїтість використовуваних словосполучень, синтаксичних конструкцій, а також звукове (образне) оформлення висловлювання.

Образність мовлення дітей дошкільного віку розглядається у двох напрямках: 1) як збагачення народними образними виразами, антонімами, синонімами, метафорами, епітетами, образними словосполученнями, засвоєння дітьми узагальнень, збагачення лексики дітей; 2) як виразність, емоційне забарвлення мовлення дитини. Аналіз науково-методичної літератури свідчать про те, що завдання словникової роботи поділяються на загальні і спеціальні; до останніх із указаних належать збагачення словника дітей народними образними виразами, прислів'ями, приказками, антонімами, синонімами, метафорами, епітетами, засвоєння дітьми узагальнень, основного та переносного значення слова. Першочерговість завдань словникової роботи по-різному визначається в кожній віковій групі.

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, якою дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У процесі різнопланового спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ довкола себе в його цілісності та різноманітності; формує і розкриває власний внутрішній світ, свій образ «Я»; засвоює і створює культурні цінності як активний суб'єкт взаємодії.

Отож зв'язне мовлення – це розгорнута змістовна розповідь, що вирізняється логічністю, послідовністю, точністю, правильністю та образністю.

Лінгводидактичними засобами розвиток образного мовлення дошкільників є такі:

- збачення словника дитини слова у переносному значенні, тропами;
- формування граматично правильного мовлення (уміння узгоджувати слова в реченні за синтаксичними та морфологічними законами розвитку мови, будувати прості та складні речення, використовувати засоби зв'язності у тексті);
- розвиток орфоепічних правил культури спілкування (мовлення повинно бути чітким, виразним, зрозумілим);
- читання художніх текстів із елементами театралізації;
- використання педагогом у своєму мовленні прислів'їв, приказок, крилатих фраз;
- відвідування лялькового театру;
- організація спілкування дошкільників у грі;
- сприймання різних видів образотворчого мистецтва;
- прогулянки;
- використання технічних засобів.

Образне мовлення дитини – показник рівня її культури мовлення, психоемоційного розвитку.

Список джерел

1. Гавриш Н. В. Навчання розповіді за картиною. *Дошкільне виховання*. 2003. № 2. С. 9–12.
2. Попова І. І. Обізнаність вихователів з поняттям «образне мовлення дітей». *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. Одеса. 2004. Випуск 12. С. 47–50.

Шляхи підготовки майбутніх педагогів в умовах свроінтеграційних процесів

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ТА ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Янкович Олександра

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри ранньої
освіти, спеціальної педагогіки та ресоціалізації Куявсько-Поморської
Академії (м. Бидгощ, Польща)
yankov@tncu.edu.ua*

Постолук Марія

*кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки і методики
початкової та дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
postolyk@ukr.net*

Війна, розв'язана росією проти України, зумовила запровадження змін в освітній галузі. Створення безпечного середовища для навчання здобувачів стало головною вимогою для функціонування закладу освіти. Зміни відбулися у змісті освітніх програм, організації виховання дітей та молоді тощо. У контексті медіаосвіти, освіти для сталого розвитку здобувачі вивчають наслідки бойових дій для екології України та сусідніх із нею країн, створюють медіапродукцію, яка дає змогу зменшити психологічну напругу, виготовляють сувеніри, необхідні товари (часто даючи старим речам нове життя), щоб продати та перерахувати гроші на підтримку Збройних сил України тощо.

Особливості навчання й виховання здобувачів освіти, їхній емоційний стан в умовах воєнного стану студіюють Н. Габрусєва, О. Локшина, В. Матіяш, Г. Мешко, О. Мешко, Д. Пузіков, І. Твердохліб, О. Шпарик та інші.

Організацію освіти студентів під час війни вивчають Є. Єгоров, О. Конопляник, О. Назаренко, О. Писарчук, А. Поповський, В. Ханжи та ін.

Проте не виявлено джерел, у яких би висвітлювалися зміни в історико-педагогічній підготовці майбутніх вихователів і вчителів. Водночас знання про організацію освіти під час війни, відстоювання ідей миру видатними педагогами дають змогу визначити можливості використання актуальних положень на сучасному етапі.

Для майбутнього вчителя та вихователя історико-педагогічна підготовка полягає не лише у вивченні генези виховання, школи, дошкільних закладів і педагогічної думки від найдавніших часів до наших днів, а й у здатності відстежити в сучасних принципах, формах, методах, засобах освіти елементи минулого, використати їх у професійній діяльності.

На кожному етапі розвитку людства певні освітні та педагогічні проблеми є домінантними. Рівень зацікавленості до них залежить від низки чинників, зокрема й суспільно-політичних. Очевидно, що під час воєнного стану актуалізувалися ідеї миру, перебудови людського суспільства, соціальної справедливості, свободи й незалежності в освітніх та педагогічних системах минулого. Вони простежуються у творах Я. А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Т. Шевченка, І. Блажкевич тощо.

Одним із відомих діячів, хто постраждав від війни, тривалістю у тридцятиріччя від 1618 р. до 1648 р., є Я. А. Коменський. Її натхненницею стала католицька церква. Я. А. Коменський належав до протестантської общини чеських братів, яка протистояла католикам. Він відомий, зокрема, як автор «Великої дидактики», першого твору з дошкільного виховання дітей «Материнська школа», прекрасних підручників. Саме ці праці передусім студіюють студенти. Проте під час війни в пріоритеті його ідеї щодо покращення справ людських, боротьби за мир.

Антивоєнні погляди Я. А. Коменського яскраво представлені в таких працях, як «Лабіринт світла і рай серця», «Ангел миру», «Загальна порада про виправлення людських справ»; шляхи виходу з кризових ситуацій широко висвітлені в «Передвіснику загальної мудрості». Визначаючи загальні аксіоми та вихідні істини, що базуються на біблійних моральних засадах, Я. А. Коменський не допускав розходження в думках, пропагував філософію миру. У книзі «Ангел миру» (1667) закликав країни, які ворогують, розв'язувати конфлікти мирним шляхом. Висунув ідею створення міжнародних організацій для збереження миру в усьому світі й поширення освіти серед усіх людей [5, с. 229].

Зазнали лихоліть воєн, зокрема, німецький педагог Ф. Фребель, італійська лікарка та освітянка М. Монтессорі, польський гуманіст Я. Корчак, українські вчителі та письменники В. Сухомлинський, І. Блажкевич тощо.

Ф. Фребеля знають як засновника закладу для дошкільників та автора назви «дитячий сад». Проте маловідомо, що під час війни з Наполеоном Ф. Фребель добровільно пішов до пруської армії і від березня 1813 р. до травня 1814 р. брав активну участь у цій війні [6, с. 158]. Власне, це свідчення того, що відомі педагоги відгукуються на зовнішні загрози, вони небайдужі до долі своєї країни.

Символом національної свободи, боротьби за незалежність є постать Т. Шевченка. Вислів «Слава Україні» з'явився в середовищі Кирило-Мефодіївського братства, уперше згадується в рукописі поета «До Основ'яненка» (грудень 1839 р.). Остаточна редакція вірша з'явилася в липні 1846 р.: «Наша дума, наша пісня / Не вмере, не загине... / От де, люди, наша слава, / Слава України».

В історії педагогіки Т. Шевченко відомий як автор творів виховної тематики: «Близнюки», «Музикант», «Художник» та ін., українського букваря для недільних шкіл «Букварь южнорусский».

В умовах війни набуває актуальності його діяльність та творчість, у яких відображені воєнні події, зокрема Кримська війна (1853–1856). Вона стала основою для повісті «Прогулка с удовольствием и не без морали» [1, с. 37].

На час воєнної кампанії Т. Шевченко перебував у солдатах і лише, очевидно, – як стверджує історик Д. Гордієнко, – неймовірний страх перед поетом імперської влади тримав його далеко від України, а отже, і від місць, де йшли бої. З іншого боку, саме ганебна капітуляція російської імперії в Кримській війні і загадкова смерть ката України царя Миколи I стали першим етапом до звільнення поета [1, с. 36].

Д. Гордієнко, визначаючи причини поразки російської імперії в Кримській війні і наслідки цієї поразки, писав: «Технічна, культурна й, узагалі, цивілізаційна відсталість росії від країн Заходу, призвели до величезних втрат особового складу» [1, с. 36].

Очевидні аналогії між двома війнами (сучасною і Кримською), які розділені в часі періодом понад 150 років. Дивовижно, що відтоді не лише не зменшилася цінність закликів Т. Шевченка, а навпаки, сьогодні його творчість актуальна, як ніколи.

На долю багатьох відомих діячів випало пережити дві війни, зазнати їхніх руйнівних впливів. Італійська лікарка, що першою у

своїй країні стала докторкою медицини, освітянка М. Монтессорі зана у світі завдяки обґрунтуванню унікальної системи, у якій особливе місце відводиться створенню середовища, що навчає, розвиває, виховує дітей.

М. Монтессорі подолала багато життєвих перешкод, демонструючи наполегливість і рішучість, щоб стати доктором медицини. У контексті досягнення успіху вона може стати зразком для людей, які зазнають труднощів у процесі реалізації цілей. На її життя й творчість вплинули дві світові війни.

Усебічно відобразивши технологію М. Монтессорі, І. Дичківська, Т. Поніманська акцентували увагу на здобутках італійської освітянки щодо відстоювання ідей миру: «Пережиті воєнні роки привели Марію Монтессорі до ідеї миротворчої діяльності та вивчення значення виховання дитини в душі миру. Вона здійснила аналіз суперечливих проблем людського і соціального розвитку, аби знайти шлях перебудови людського суспільства. Темою, що лежить в основі її творів цього періоду, стала система виховання, яка гарантувала б мир за допомогою моральних реформ» [2, с. 16].

М. Монтессорі відстоювала ідею свободи і гідності дитини, вважаючи, що тільки завдяки духовному вихованню підростаючих поколінь можна досягти реального торжества гуманізму в світі. Саме їй належить гасло «Виховання для миру!», проголошене в 30-ті роки ХХ століття [2, с. 16].

Серед тих, хто зазнав лихоліть двох світових воєн, – засновниця дошкільних закладів у Східній Галичині, уродженка с. Денисів, що на Тернопільщині, І. Блажкевич.

Коли розпочалася Перша світова війна, її чоловіка мобілізували на фронт. І. Блажкевич організовувала сирітські притулки для дітей, збирала харчі для хворих, що перебували в лікарнях, допомагала військовополоненим. Лихоліття війни були доповнені родинним нещастям: не стало дочки Любомири [3, с. 6].

Під час німецької окупації, щоб урятувати хоч частину молоді від масового вивезення до Рейху на примусові роботи, вона організувала в незаселеній єврейській хаті сільськогосподарські курси [3, с. 9].

І. Блажкевич є авторкою численних віршів для дітей. Зокрема, вона писала: «Україно моя мила, / Ти моя рідненька, / Я тебе так щиро люблю, / Хоч я ще маленька».

Можна стверджувати, що, формуючи любов до України, письменниця прагнула до її зміцнення, що є основним чинником

збереження незалежності, недопущення ворожого вторгнення. Загарбники уникають сильних держав.

На долю українського педагога, письменника В. Сухомлинського випало зазнати випробувань лише Другої світової війни, однак зразком для наслідування в контексті педагогіки серця для нього став Я. Корчак, який пережив дві світові війни.

Подвиг польського діяча під час Другої світової війни надихнув українського класика педагогіки на написання твору «Серце віддаю дітям». Ось як про це згадував сам В. Сухомлинський у цій книзі: «Януш Корчак був вихователем сирітського будинку у варшавському гетто. Гітлерівці прирекли нещасних дітей на загибель у печач Треблінки. Коли Янушу Корчаку запропонували вибір: життя без дітей або смерть разом з дітьми, він без вагань і сумнівів вибрав смерть. «Пане Гольдшміт, – сказав йому гестапівець, – ми знаємо вас як гарного лікаря. Вам не обов'язково йти до Треблінки». «Я не торгую совістю», – відповів Януш Корчак. Герой пішов на смерть разом з дітьми, заспокоював їх, дбаючи про те, щоб у серця малюків не проник жах чекання смерті. Життя Януша Корчака, його подвиг дивовижної моральної сили й чистоти стали для мене натхненням. Я зрозумів, щоб стати справжнім вихователем дітей, треба віддати їм своє серце» [4, с. 14].

Аналіз діяльності й творчості знаних у світі зарубіжних та українських педагогів засвідчує значимість у їхніх працях тематики війни та її недопущення, миротворчих ідей, провідниками яких є вони.

Минають століття. Змінюються технології, з'являються нові медіа. Проте незмінним залишається обличчя війни і руйнівні наслідки, які вона несе для цивілізації.

У діяльності й творчості всесвітньо відомих діячів Я. А. Коменського, Я. Корчака, М. Монтесорі, Т. Шевченка, І. Блажкевич, В. Сухомлинського та ін., персоналії яких вивчаються в курсі «Історії педагогіки», «Історії дошкільної педагогіки», простежуються ідеї боротьби за свободу, покращення справ людських, а також вирішення міжнаціональних конфліктів на засадах мирного співіснування.

Творча спадщина класиків педагогіки, на чію долю випали воєнні лихоліття, є засобом для підготовки майбутніх учителів, вихователів для виховання дітей на ідеях миру.

Список джерел

1. Гордієнко Д. Кримська війна у рецепції Тараса Шевченка. Наш Крим. 2016. Вип. 2. С. 36–44.
URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/ourcrimea_2016_2_5.pdf.
2. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтессорі: теорія і технологія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2009. С. 16. (304 с.).
3. Іванна Блажкевич: її життя – як смолоскип: бібліограф. покажчик / Терноп. обл. від-ня Укр. бібл. асоц., Козів. централіз. бібл. система, Денисів. краєзн. музей, Терноп. обл. універс. наук. б-ка; уклад.: М. Коваль, Б. Савак, Л. Оленич; вступ. ст. Б. Савака; ред. Г. Жовтко. Тернопіль: Підручники і посібники, 2013. 112 с.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям: вибрані твори в п'яти томах. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 7–279.
5. Янкович О. І. Ідеї миру в історії педагогіки: від Я. А. Коменського до сучасності. Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід: збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції, 13-14 травня 2022 року, м. Тернопіль. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Ред. кол.: Морська Н. Л., Литвин Л. М., Поперечна Г. А. Тернопіль: Вектор, 2022. С. 20–24.
6. Wilczkowska A. Використання ідей Фрідріха Фребеля в практиці виховання дітей дошкільного віку. Nauczyciel i szkoła. 2017/1, № 61. S. 155–164.
URL: <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/nis/article/view/916/996>.

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗШИРЕНОГО НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Лупак Наталія

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і
методики початкової та дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
lupak@elr.tnpu.edu.ua*

Упровадження парадигми вдосконаленого викладання у вищій школі є пріоритетним напрямом розвитку Європейського простору вищої освіти, до якого належить і вища освіта України. Сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці, які опікуються окресленою проблематикою, активно працюють над реалізацією міжнародних проєктів, в яких використовуються інноваційні практики закладів вищої освіти та наукових установ, з метою створення досконалих інституційних моделей, ефективних стратегій, сміливих рішень, творчих підходів, важливих рекомендацій задля підвищення якості викладання і навчання. Слушно зазначає Н. Бондаренко, що «закономірне повернення України в європростір сприяло формуванню в українського народу проєвропейського мислення, налаштованості на розбудову європейської держави» [1, с. 62]. Такий вектор вітчизняного розвитку – з відкритим доступом до знань і прагненням пришвидшити впровадження європейських цінностей і стандартів життя в усі сфери суспільства – актуалізував проблему вдосконаленого викладання, що охоплює широке коло питань:

– цінності об'єднаної Європи та їх формування в українській новій школі (І. Бех, Н. Бондаренко, О. Вишневський, Б. Цюпин та ін.);

– теоретичні та політичні основи парадигми вдосконалення викладання у вищій освіті (О. Базелюк, І. Власова, С. Калашнікова, О. Оржель та ін.);

– досвід університетів України щодо практики впровадження парадигми вдосконаленого викладання у вищій освіті (Г. Бесарабчук, Н. Вавдіюк, А. Василик, Н. Горук, Л. Клочек, О. Ковтун, О. Литовченко, О. Осередчук, Т. Сулима та ін.);

– рекомендації щодо впровадження парадигми вдосконалення викладання у вищій освіті (Я. Боллобаш, І. Когут, Ю. Скиба, Ж. Таланова, С. Цимбалюк, В. Фазан та ін.).

Підсумовуючи досвід фахівців, зазначаємо, що розбудова контексту вдосконаленого викладання і навчання європейського простору вищої освіти відбувається на засадах: студентоцентризму; компетентнісного підходу; навчання, що базується на результатах; інноваційних технологій; гнучкої комунікативної траєкторії тощо. Авторський колектив вітчизняних фахівців у монографії «Вдосконалення викладання у вищій освіті: теорія і практика» акцентує на важливості оновлення освітніх програм з орієнтацією на результати навчання, необхідності застосування нових підходів до викладання і навчання з урахуванням стрімкої цифровізації; створення такого освітнього середовища, яке підтримує та надихає; розширення інклюзивних практик; встановлення тісного зв'язку між викладанням, навчанням і дослідженням; упровадження міждисциплінарних освітніх програм тощо. Науковці суголосні в питаннях визнання та підтримки якості викладання; створенні можливостей для вдосконалення викладацької компетентності; активного залучення студентів і членів академічної спільноти, інших стейкхолдерів до розроблення курикулуму та системи забезпечення якості; підтримка ЗВО, зокрема у реалізації міждисциплінарних програм, дуального навчання, успішних творчих проєктів, а також підтримці інституційних, національних та європейських ініціатив [2, с. 13–14].

3-поміж ефективних інструментів для впровадження парадигми вдосконаленого викладання у вищій освіті вирізняється технологія розширеного навчання, яку студенти ТНПУ імені Володимира Гнатюка опановують при вивченні курсу «Освітні технології». Академічна спільнота університету усвідомлює те, що новітні тенденції розвитку вищої освіти варто розглядати крізь призму необхідності підготовки творчого, проактивного, компетентного фахівця, здатного успішно конкурувати в сучасних реаліях міжкультурного простору, що швидко змінюється. Освіта сьогодні – це нелінійний процес підготовки до майбутнього, вона має плекати таланти й здібності, що дають змогу кожному швидко адаптуватися до життя й стрімких змін у ньому, щоразу розширюючи діапазон своїх знань. Мета технології розширеного навчання полягає у творчій інтерпретації передового досвіду викладання і навчання з опертям на систему європейських цінностей у галузі освіти; підготовці фахівців – педагогів-інноваторів, які володіють інструментом дизайн-мислення з пріоритетами на *творчість* (процес генерування оригінальних ідей, що містять цінність) та *новаторство* (процес утілення нових ідей).

Завдання технології розширеного навчання:

- покращення якості успішності українських студентів на основі волі до творення (самотворення) в умовах максимальної міждисциплінарності;
- надання студентам, фахівцям (педагогам) ґрунтовних знань щодо освітніх трансформацій та інновацій;
- сприяння розумінню та сприйняттю ними європейських цінностей, в основі яких – людиноорієнтований підхід та емпатія;
- виховання потреби розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту для поєднання раціо-логічного та емпатійного чинників у широкій педагогічній комунікації
- розкриття індивідуального потенціалу в колективній творчій співпраці;
- сприяння створенню ефективних та повноцінних освітніх спільнот для реалізації інноваційних проєктів для шкіл, університетів та бізнесу.

Технологія розширеного навчання передбачає полісуб'єктну взаємодію студентів університету (бакалаврів, магістрантів, аспірантів), шкільних учителів, управлінців закладів освіти, науковців, стейкхолдерів та ін. До основних видів діяльності з упровадження технології розширеного навчання належать: щорічний освітній Форум для викладачів, студентів, учителів, науковців, громадськості «Освітні інновації в контексті європейських цінностей»; щорічний воркшоп для викладачів закладів вищої освіти «Впевнена творчість як цінність ЄС»; науково-методичні семінари, круглі столи з питань міждисциплінарного навчання, міжкультурної комунікації, інтернет-технології, тренінги, інноваційні сторітеллінги, перформанси, ситуаційно-рольові ігри тощо. Викладачі університету переконані, що європейські цінності стануть результатом удосконаленого освітнього процесу (системою ціннісних орієнтацій особистості) завдяки розширенню дисциплінарних меж інтегрованого знання і міжкультурних комунікацій. Сучасні університети, освітні програми та послуги покликані розвивати у здобувачів освіти широкий спектр ключових навичків, а саме: «м'які навички; цифрові та технологічні навички; інтелектуальні навички (мислення, осмисленість, brainpower (інтелект, сила розуму); соціально-емоційні навички (сердечність, «навички людяності»); навички екологічної відповідальності (екологічного лідерства)» [2, с. 16].

Отже, академічна ефективність технології розширеного навчання, яка розглядається у контексті удосконаленої освіти, буде досягнута завдяки упровадженню в освітню діяльність таких компонентів, зміст яких зосереджений на європейських цінностях у галузі освіти: людиноцентризм, рівність і демократія, свобода вибору місця для життя та діяльності, право на свободу творчості й самовираження, право на збереження культурної самобутності, академічна добросовісність, відповідальність за власні знання і вчинки, інфограмотність і ментальна стійкість, толерантність, гідність, емпатія.

Список джерел

1. Бондаренко Н. В. Цінності об'єднаної Європи та їх формування в українській новій школі.

URL: https://lib.iitta.gov.ua/716727/1/BNV_120719Stut.pdf

2. Вдосконалене викладання у вищій освіті: теорія та практика: монографія / за наук. ред. С. Калашнікової. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2023. 255 с.

DOI: <https://doi.org/10.31874/TE.2023>

3. Цюпин Б. Європейські цінності: реальність чи міф?

URL: <https://www.radiosvoboda.org/a725131805.html>

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Боровець Олена

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової,
інклюзивної та вищої освіти*

Рівненського державного гуманітарного університету

olena.borovets@rshu.edu.ua

Кучканова Вікторія

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Рівненського державного гуманітарного університету

Сучасні світові процеси, загрози, виклики та динамічні зміни в економічних, політичних й соціальних сферах зумовлюють необхідність швидкого реагування, адаптації та реформування системи освіти відповідно до вимог суспільства. Зважаючи на це, все більшого поширення набуває інформатизація освітнього простору, застосування інноваційних педагогічних технологій та моделей навчання, й одним із перспективних напрямів розвитку сучасної системи освіти є активне використання технологій дистанційного навчання.

Відповідно до Положення про дистанційне навчання, під дистанційним навчанням слід розуміти «індивідуальний процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [3]. Дистанційне навчання дозволяє ефективно реалізовувати право людини на освіту, зокрема безперервну, сприяє вирішенню певних недоліків традиційних форм навчання, підвищує ефективність освітнього процесу, а також спрямоване на забезпечення особистісно-орієнтованого підходу до навчання, що дає можливість самореалізації, самоосвіти та творчої активності.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє виділити такі основні характеристики дистанційного навчання:

– гнучкість (здобувачі освіти мають можливість навчатися в зручний для себе час);

– модульність (зміст навчальної програми укладається на основі формування окремих модулів, що зорієнтовані на індивідуальні чи групові потреби здобувачів вищої освіти);

– паралельність (навчання може поєднуватися з професійною діяльністю);

– велика аудиторія (використання навчальної інформації значною кількістю студентів та викладачів);

– економічність (ефективне використання навчального простору та технічних засобів, що призводить до зниження витрат на навчання);

– технологічність (використання в освітньому процесі нових інформаційних технологій).

Метою застосування дистанційного навчання у закладах вищої освіти є:

– вдосконалення традиційної моделі навчання шляхом проведення дистанційних курсів;

– підвищення якості вищої освіти;

– підготовка фахівця, спроможного конкурувати на ринку праці;

– залучення всіх здобувачів вищої освіти до освітнього процесу, зокрема тих, які не в змозі відвідувати очні заняття, що дозволяє навчатися у зручний для здобувача освіти час;

– залучення великої кількості слухачів, зокрема здобувачів вищої освіти та викладачів;

– створення єдиного інформаційного простору закладу вищої освіти [5, с. 93].

Основними завданнями дистанційного навчання є такі: забезпечення права на здобуття вищої освіти кожного громадянина, підвищення кваліфікації, перепідготовка педагогічних кадрів відповідно до вимог сучасності та підготовка до впровадження новітніх технологій навчання.

Реалізація зазначеної мети та завдань здійснюється двома способами: застосування дистанційної форми як окремої форми навчання (при цьому заклади освіти студенти не відвідують, а навчаються віддалено) та використання технологій дистанційного навчання для забезпечення навчання в різних формах (здобувачі освіти навчаються на основі «змішаного навчання», це поєднання онлайн та офлайн форм здобуття освіти).

У сучасних ЗВО в умовах карантинних обмежень, пов'язаних з пандемією Ковід-19, а також під час дії воєнного стану в країні дистанційне навчання організовується у двох форматах: синхронному та асинхронному.

Особливістю синхронного навчання є те, що викладачі та здобувачі освіти співпрацюють в режимі реального часу. Воно може реалізовуватись за допомогою таких додатків як Microsoft Teams, Google Classroom та Google Meet, Zoom та інших. Практика свідчить, що переваги такого формату навчання полягають у тому, що учасників можна залучати відразу у визначений час, здобувачі освіти можуть контактувати між собою і з викладачем за допомогою відео- та аудіозв'язку, спілкуватись в чаті тощо. До даного формату навчання можна віднести віртуальний клас, відеоконференцію, онлайн-вебінар чи тренінг. Асинхронне навчання може поєднувати різні засоби інформації (до прикладу, аудіо- та відео лекції), а також здобувач має змогу не обмежуватись лише цією інформацією, а шукати додаткову з різних джерел. Перевагою такої форми навчання є те, що студенти можуть навчатися в зручний для них час та за власним темпом, можуть поєднувати роботу і навчання, вчатьса самоорганізації. Реалізовується асинхронна форма за допомогою блогів, електронної пошти, форумів, чатів тощо.

Освітній процес за дистанційною формою навчання у ЗВО здійснюється в таких формах: самостійна робота; теоретична підготовка; практична підготовка; професійно-практична підготовка та різні форми контролю. Основними видами навчальних занять за дистанційною формою навчання є лекції, практичні заняття, лабораторні заняття, семінари, консультації тощо [2, с. 21]. Важливо зазначити, що самостійна робота є однією з основних форм організації освітнього процесу за дистанційною формою навчання.

Для того, щоб організація дистанційного навчання була ефективною, потрібно дотримуватися певних принципів, зокрема пріоритетність психолого-педагогічних, соціальних та санітарно-гігієнічних підходів до всіх аспектів дистанційного навчання (відповідність всіх технологій дидактичним і психологічним принципам); модульність змісту дистанційного навчання та організації освітнього процесу; максимальна інтеграція змісту дистанційного навчання (формування в слухачів цілісних уявлень про світ, системної природи знань); формування інформаційно-освітнього середовища (Web-середовища), яке відповідатиме меті, завданням і моделям дистанційного навчання (створення спеціалізованих Web-ресурсів в освітньому просторі та використання відкритих освітніх ресурсів, що не суперечить принципу відкритості); стартовий рівень підготовки особистості до дистанційного навчання; активний зворотній зв'язок;

відкритість (виражається у всебічній свободі всіх суб'єктів дистанційного навчання) [1, с. 16].

Ефективність дистанційного навчання визначається за такими критеріями: результативність (відповідність отриманих результатів навчання поставленим цілям); універсальність (можливість використати в будь-якому закладі вищої освіти); оптимальність (підбір і застосування найбільш доцільних форм та засобів, оптимальний розподіл навчального часу); гнучкість (здатність змінювати модель навчання відповідно до конкретних умов) [4]. Важливо зазначити, що для успішного впровадження дистанційного навчання потрібні спеціально розроблені курси, відповідні технічні засоби, підготовлені фахівці та ефективна методика навчання.

Таким чином, дистанційне навчання є якісно новою та перспективною формою навчання, яка може швидко адаптуватися до нових вимог суспільства та підготувати кваліфікованого спеціаліста. У поєднанні із традиційною дидактичною системою (онлайн та офлайн), дистанційне навчання в закладах вищої освіти надає широкий спектр освітніх послуг для студентів та викладачів, дозволяє набути необхідних знань, умінь та навичок відповідно до спеціальності, якісно та ефективно підвищувати кваліфікацію викладача, поєднувати роботу з навчанням, застосовувати новітні технології, зокрема більше технічних засобів навчання, платформ та додатків, що робить навчання ефективнішим та цікавішим, а також спонукає до самоосвіти, самовиховання та творчої активності.

Список джерел

1. Антошук С., Гравіт В. Основи організації дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті: наук. посіб. Суми : НІКО, 2015. 180 с.
2. Вишнівський В., Гніденко М., Гайдур Г., Ільїн О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів: навчальний посібник. Київ : ДУТ, 2014. 140 с.
3. Положення про дистанційне навчання.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>.
4. Стадній А. Моделі дистанційного навчання. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Т. 4. № 29. С. 151–156.
5. Ткаченко Л., Хмельницька О. Особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 75. Т. 3. С. 91–96.

ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Романюк Світлана

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
svdelev@gmail.com*

Реформування національної системи освіти, зміни в економічній, соціальній, культурній сфері, глобалізаційні виклики часу зумовлюють нові підходи до якісної підготовки майбутнього вчителя Нової української школи, від якого залежить освітній поступ нової парадигми шкільної освіти, соціально-економічний розвиток суспільства у XXI столітті.

У контексті вищезазначеного фокус сучасних освітніх перетворень спрямований на європейський освітній простір, формування фахових компетентностей та загальнокультурних цінностей особистості педагога. Адже саме європейські країни пропонують широке розмаїття моделей здійснення підготовки конкурентоспроможного фахівця як за змістом, так і за формою.

Тому особливої актуальності набуває проблема пошуку нових інноваційних підходів у навчанні майбутніх вчителів початкової школи, ефективних шляхів і засобів удосконалення їх методичної підготовки, що лежить у площині продуктивних освітніх стратегій, моделей організації освітнього процесу, глобальних цілей педагогічної освіти.

Педагогічна стратегія розглядається як філософія освіти педагога, що обумовлює його 1) план досягнення довгострокових результатів; 2) принципи діяльності та здійснення моделей і технологій освіти; 3) позицію, що розкривається в різноманітності дій; 4) перспективу професійного зростання і розвитку життєдіяльності; 5) прийоми мотивації навчання учнів і студентів та формування в них конкурентних переваг [3]. Визначаючи стратегії розвитку освітнього поступу у формуванні творчого вчителя початкової школи варто враховувати кращі надбання як вітчизняного досвіду такої підготовки, так і європейські практики, підвищуючи цим самим якість і конкурентоздатність сучасного педагога на ринку праці.

Аналіз освітньої діяльності ЗВО та наукової літератури засвідчує, що проблема підготовки майбутніх фахівців на кожному

етапі суспільного розвитку залишається однією з ключових. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів стали предметом дослідження багатьох науковців. Вчені Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко та інші зазначають на важливості компетентнісного підходу у забезпеченні професійної підготовки фахівців, на підготовці вчителя до інноваційної діяльності акумулюють свою увагу І. Зязюн, Л. Карамушка, Л. Коваль, методологічні та методичні засади розкрито у працях С. Лугового, А. Мороз, О. Пехоти, В. Прокопенко та ін.

Посилена увага до професійної підготовки вчителів Нової української школи впродовж останніх років зумовлена викликами сьогодення, бурхливим розвитком інноваційних процесів і відображена у законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції «Нова українська школа», «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 рр.», пріоритетним завданням яких є підвищення рівня індивідуально-творчих рис та фахових компетентностей педагогічних кадрів. Реалізація окреслених цілей і завдань якісної підготовки майбутнього вчителя Нової української школи зумовлює широкі можливості для вітчизняних закладів педагогічної освіти у створенні привабливих освітніх програм, безпечного освітнього простору задля реалізації компетентнісного, особистісно орієнтованого навчання.

Ми поділяємо думку академіка М. Євтуха який зазначає, що одним із пріоритетних завдань є вдосконалення освітнього простору, який би відповідав потребам сьогодення, і водночас забезпечував такий розвиток освітньої сфери держави, який би мав власні переваги та досягнення. Саме цьому сприятиме формування людини з новим творчим інноваційним мисленням, яка могла б самовдосконалюватись, реалізовувати себе та генерувати конструктивні пропозиції з наступним їх втіленням у практичну професійну та суспільну діяльність [2, с. 74]. За твердженням науковців – це має бути «творча особистість із високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, яка внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває уміннями формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі» [4, с. 96].

У зв'язку з цим постає проблема забезпечення шкіл вчителями, які володіють відповідними фаховими компетентностями,

спрямованими на формування особистості школяра. Тому школі потрібний такий фахівець, який поєднує різні професійні вміння, враховуючи виклики нового часу. Адже сьогодні, в умовах російської агресії, надзвичайних ситуацій, в яких опинилася наша держава, педагоги виявилися не готовими до таких викликів, а саме: навчання під час повітряних тривог, вибухів, з тривалим відключенням електроенергії, онлайн-навчання. Тому нині вкрай потрібно розробляти нові стратегії, методики, технології, які зумовлюють підготовку творчого вчителя з розвиненим почуттям відповідальності у професійній діяльності, який спроможний захистити та розбудувати національну систему освіти.

Аналіз наукових досліджень дає можливість виокремити головні стратегії успішної діяльності вчителя, серед яких ключовими є: автентичність, візуалізація знань, демократичність, діалогічність, дослідництво, інтегративність, конструктивізм, лідерство, особистісна зорієнтованість, послідовність, рефлексивність, здатність до розвитку, соціальна спрямованість, опора на передовий педагогічний досвід), співробітництво, цілеспрямованість [3].

У професійному становленні майбутніх учителів початкових класів провідну роль відіграють зміст і характер організації освітнього процесу, метою якого є не лише забезпечення оволодіння професійними знаннями, а й стимулювати розвиток професійно важливих особистісних якостей, мотиваційно ціннісної сфери майбутніх фахівців, їхньої здатності до набуття вищого рівня професіоналізму, відповідно до євроінтеграційних процесів.

У контексті зазначеного, заслуговують на увагу педагогічні умови, які забезпечуватимуть якісну підготовку майбутніх фахівців:

- відбір навчального матеріалу відповідно до їх інтересів та потреб;
- формування і підтримка мотивації досягнень студентів у навчальній діяльності;
- залучення до різних видів професійної діяльності;
- використання активним методів навчання, різноманітних форм і засобів контролю та оцінювання знань, умінь і навичок студентів;
- формування адекватної самооцінки результатів навчання, навичок і вмінь рефлексивної діяльності [1, с. 97].

Не менш важливою стратегією, яка визначає пріоритети професійного розвитку педагога є формування цифрових та медіакомпетентностей, які забезпечать готовність педагогічних

працівників до роботи в умовах інформаційного суспільства. Вдосконалити рівень їх фахової підготовки можна шляхом використання в освітньому процесі мультимедійних засобів навчання, які сприяють здобуттю професійних знань, удосконаленню вмінь та навичок у майбутніх професіоналів.

Заслуговує на увагу залучення студентської молоді до участі у проєктній діяльності як міжнародного так і вітчизняного рівня. Практика засвідчує, що це надзвичайно потужний досвід у набутті нових якостей, підходів до навчання, підвищення рівня фаховості майбутніх учителів, це можливості реалізації неформальної освіти та розширення сфери навчального, рефлексивного й емоційного пізнання.

Важливою умовою у підготовці конкурентоздатного педагога на сучасному етапі має стати інтернаціоналізація/успішна співпраця з усіма інституціями системи освіти: МОН України, «Інститут модернізації змісту освіти», Академія педагогічних наук України, педагогічні заклади вищої освіти з метою обміну та накопичення досвіду, популяризації та впровадження найкращих практик для формування професійної майстерності, компетентності майбутнього вчителя, підвищення його фахового рівня. Важливо, щоб ця співпраця відбувалася в умовах відкритості до змін, конструктивної взаємодії і була спрямована на прийняття раціональних рішень щодо розвитку освіти. Саме вміння навчатися набуває пріоритетного значення в оволодінні професійними компетентностями майбутніми педагогами.

Отже, у процесі підготовки педагогічних кадрів для сучасної початкової школи вектор освітніх послуг варто спрямувати на посилення «трикутника знань» шляхом взаємодії освіти, досліджень та інновацій, сприяючи цим самим привабливості й конкурентоспроможності педагогів у спільному просторі вищої освіти, до потреб ринку праці.

Список джерел

1. Дубяга С., Довга С. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання педтехнологій. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: педагогіка*. 2015. №1. С. 95–99.
2. Євтух М.Б. Підготовка вчителя до роботи в Новій українській школі. *Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Історія та філософія освіти в незалежній Україні: здобутки і стратегії»* / ред. кол.: Топузов О.М. та ін.; 20

травня 2020 р., м. Київ, Інститут педагогіки НАПН України. Київ–Біла Церква, 2020. С. 72–77.

3. Педагогічна конституція Європи.

URL: <https://svitovid6.webnode.com.ua/news/pedagogichna-konstitutsiya-jevropi/>

4. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ, 2006. 240 с.

ПРОФЕСІЙНИЙ СТАНДАРТ УЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

Бойко Марія

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
maryboyko@tnpu.edu.ua

Генсерук Галина

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інформатики і методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
genseruk@tnpu.edu.ua

Сучасні виклики, які стоять перед вищою педагогічною освітою, інтеграційні процеси у сфері управління її якістю, дають змогу виокремити зміни та інноваційні підходи до професійної підготовки вчителя ХХІ століття. Зокрема, нормативні, які здійснюються в процесі модернізації й стандартизації вищої педагогічної освіти і мають відповідне нормативно-правове забезпечення; локальні, які містять сукупність чинників, що обумовлені особливостями розвитку певного регіону країни, традиціями науково-педагогічної школи закладу вищої освіти (надалі ЗВО). Зміни відбуваються як на загальноосвітньому (багатопрофільність, інтернаціоналізація, цифровізація), так і на інституційному рівні (міждисциплінарність, компетентісно-орієнтований характер освітніх програм, практикоорієнтованість професійної підготовки майбутнього вчителя).

Важливим для системи управління якістю вищої освіти було прийняття у 2020 році Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (далі – Професійний стандарт), який є стратегічним документом для реалізації освітніх програм у вищій школі, оскільки сьогодні педагогічні університети у процесі підготовки майбутнього вчителя орієнтуються на потреби системи освіти та вимоги ринку праці. Освітній процес у вищій школі має гуманістичну спрямованість, яка проявляється в орієнтації на універсальні цінності; відповідальності за свій вибір, як умову розвитку особистості та її самореалізацію; формування професійно

орієнтованих знань здобувача освіти; залучення студентів до роботи в інформаційному освітньому середовищі; ціннісному самовизначенні; зміщенні акцентів від засвоєння знань до їх конструювання [2].

Професійний стандарт включає опис основних педагогічних функцій, встановлює єдині вимоги до загальних та фахових компетентностей вчителів закладів загальної середньої освіти різних рівнів, допуску їх до роботи та умови праці [2]. Крім цього, Професійний стандарт дає змогу вчителю визначити чіткі орієнтири власного професійного розвитку, а також використати можливості для підвищення кваліфікації. Вчитель, маючи професійний стандарт як орієнтир, зможе після процесу самооцінювання обирати ті сфери, у яких би можна було розвинути свої професійні здібності.



Рис. 1 Зміст Професійного стандарту вчителя

Стандарт втілює сучасний підхід до професійної діяльності вчителя, мета якої полягає в організації процесу навчання та виховання учнів, формування у них ключових компетентностей та світогляду на основі національних та загальнолюдських цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих, фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання [2].

У Професійному стандарті визначено пріоритетні вектори професійної підготовки вчителя, зокрема навчання і професійний

розвиток. Сучасний вчитель має об'єктивно оцінити свої сильні і слабкі сторони, а також ті сфери діяльності, що потребують удосконалення, повинен змодельовати важливість інвестування свого часу в професійний розвиток.

В управлінні якістю вищої освіти акцент робиться на зміст підготовки майбутнього вчителя, який передбачає формування загальних (наскрізних компетентностей), які є засадничими у професійній діяльності вчителя та визначені у Професійному стандарті: громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька компетентності. Також розкрито основні трудові функції вчителя, в межах кожної функції визначено компетентності, якими має володіти вчитель, відповідно до кваліфікаційних категорій, що дозволяє йому визначити критерії самооцінювання, а також готовність до професійної діяльності:

- навчання учнів предметів (інтегрованих курсів) – мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова;
- партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу – психологічна, емоційно-етична компетентності та компетентність педагогічного партнерства;
- участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища – інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна компетентності;
- управління освітнім процесом – прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична компетентності;
- безперервний професійний розвиток – інноваційна, рефлексивна компетентності та здатність до навчання впродовж життя.

Усвідомлення майбутнім вчителем своїх функцій, сформованість зазначених компетентностей забезпечить його якісну професійну підготовку, згармонізує особистісно зорієнтовану, змістову та рефлексивну складову майбутньої професійної діяльності вчителя. Загальнокультурні, психолого-педагогічні, методичні здатності, способи діяльності, посилять професійну спрямованість, забезпечать фундаментальність базової підготовки майбутнього вчителя.

Отже, професійний стандарт вчителя є підґрунтям для процесу управління якістю підготовки майбутнього вчителя, для розробки і акредитації освітніх програм у закладах вищої освіти, для впровадження курсів підвищення кваліфікації, для самооцінювання вчителя і планування власного професійного розвитку, для

сертифікації (атестації) вчителя. Власне у професійному стандарті визначено основні результати професійної діяльності вчителя та очікування від нього на кожному наступному етапі вчительської кар'єри.

Список джерел

1. Закон про вищу освіту: Закон України від 1.07.2014 року № 1556-VII.

URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

2. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736. 45 с.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/files/text/87/f502781n16.pdf>
(дата звернення: 05.10.2022).

КЛЮЧОВІ ПИТАННЯ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Мордовцева Наталья

кандидат педагогічних наук, доцент,

в.о. завідувача кафедри філологічних дисциплін

навчально-наукового інституту педагогіки і психології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

mordovcevanv@gmail.com

Питання мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи, удосконалення мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей в умовах сьогодення набуло важливого значення, особливо в контексті набуття знань про інформаційні можливості надання й отримання знань, умінь і навичок, а також опанування майбутніми педагогами сучасними освітніми тенденціями, відображеними у нормативних документах, що визначатимуть у подальшому стратегію підготовки нового покоління педагогічних кадрів, які працюватимуть на різних ступенях базової освіти.

Початкова ланка загальної освіти із стартом Концепції НУШ сьогодні зазнає особливих змін, що стосуються розширення меж професійної компетентності вчителів молодших класів, визначаючи одним з пріоритетів формування мовної компетентності майбутніх педагогів.

У Державному стандарті початкової освіти сказано, що до ключових компетентностей належать: 1) вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях; 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади, можливість розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, опанування навичками міжкультурного спілкування [1].

Доведено, що реалізація мовної змістової лінії є показником якісного здобуття знань здобувачами вищої освіти. Від рівня

сформованості мовної компетентності залежить загальна професійна підготовка майбутнього вчителя.

Відповідно метою професійної підготовки у закладі вищої освіти майбутніх учителів початкової школи є набуття ними досвіду педагогічної діяльності, мається на увазі оволодіння інтерактивними технологіями навчання, методами формування навичок самостійної роботи, тобто не лише засвоєння певного обсягу знань, вироблення відповідних умінь і навичок, а й здатність застосовувати їх в особливих умовах, вміння швидко орієнтуватися у ситуаціях безпосередньої професійної діяльності [3].

Усе частіше у наукових студіях педагогів зустрічаємо термін «професійна компетентність», під якою розглядають єдність теоретичної та практичної підготовки студентів до здійснення майбутньої педагогічної діяльності. Відтак важливо при формуванні й удосконаленні мовної складової вміння викладачеві вдало поєднувати ці компоненти, застосовуючи різні адаптовані під наші реалії навчання у форматах офлайн та онлайн методи, прийоми, технології і засоби навчання.

Кафедра філологічних дисциплін ННПП ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» надає освітні послуги для спеціальностей «Початкова освіта», «Початкова освіта. Українська мова і література», «Дошкільна освіта» і працює над комплексною темою «Компетентнісний підхід до змісту філологічної освіти в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та вихователів закладів дошкільної освіти». На реалізацію ключової мовної підготовки спрямовані такі освітні компоненти у циклах загальної і професійної підготовки, як «Усна й письмова комунікація та академічна риторика», «Сучасна українська мова з практикумом» «Методика викладання мовно-літературної освітньої галузі» та «Культура мовлення з практикумом виразного читання» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. У цикл вибіркових освітніх компонентів викладачами кафедри розроблені та запропоновані курси з «Теорії і практики мовленнєвої комунікації», «Формування комунікативного мовлення здобувачів початкової освіти», «Основ мовного впливу», «Лінгвокультурології», «Практичної стилістики», «Загального мовознавства», «Компетентнісної освіти: від теорії до практики» тощо.

Завдяки творчому поєднанню формальної та неформальної освіти викладачами кафедри вдається трансформувати інтереси та потреби здобувачів вищої освіти в гнучку та адаптовану форму

навчання, яка ґрунтується на трьох засадах: «вчитися в дії» – отримувати знання під час практичних завдань; «вчитися взаємодіяти» – передбачала роботу в групах або командах; «вчитися вчитися» – аналізувати власний досвід і з нього формувати нові знання. Істинною вважаємо думку М. Вашуленка, про те, що характерною рисою мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів є висока ерудованість, яка відбивається в загальній мовній підготовці та мовленнєвій культурі.

Сьогодні, з одного боку, іноді важко викладачам шукати такі шляхи, які б допомагали активізувати діяльність майбутніх учителів початкових класів по опануванню мовним матеріалом, по формуванню та вдосконаленню мовних навичок, а з іншого – для самостійної діяльності студентів є багатий методичний інтернет арсенал, різного рівня науково-практичні конференції, вебінари, семінари, майстер-класи творчих педагогів, гостьові лекції вітчизняних і зарубіжних науковців.

Наша кафедра вже традиційно щороку в межах квітневих Днів науки в університеті проводить студентську науково-практичну конференцію «Мова і література в проєкції різних наукових парадигм». На конференції розглядають актуальні питання за такими напрямками: «Мова як культурно- та етноутворювальний код», «Стилістичні аспекти мовлення», «Функціонування мовних одиниць у дискурсі», «Художня проблематика літературних творів для дітей і юнацтва», «Українська й зарубіжна література: історико-літературний, компаративний аспекти дослідження», «Підвищення мовленнєвої культури та якості філологічних знань здобувачів початкової освіти в НУШ», «Формування мовної особистості в різних типах закладів освіти в контексті загальноєвропейської інтеграції», «Практичні аспекти філологічної підготовки під час онлайн-навчання», «Актуальні проблеми дошкільної лінгводидактики й спеціальної освіти», «Інноваційні підходи до вивчення мовно-літературної освітньої галузі: з досвіду роботи».

Треба відмітити, що тематика доповідей засвідчила різнобічність, глибину й актуальність авторських досліджень. Під час вільного обміну думками учасники конференції мали змогу показати обізнаність з актуальними тенденціями наукової філологічної та педагогічної думки, узяти участь у дискусії й довести свої переконання. Діяльність студентів і магістрантів під час конференції сприяла інтеграції їх навчальної та наукової роботи, залученню до

співробітництва молодих дослідників різних вишів, трансляції національно-культурних цінностей в науково-освітній простір.

Також традиційним кафедральним заходом, який щорічно збирає науковців, магістрантів-практиків, працівників закладів освіти різних рівнів з метою обміну кращим педагогічним досвідом, презентації методичних ідей і наробок є онлайн-семинар «Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в Україні». Цьогоріч семінар був присвячений 30-й річниці заснування Національної академії педагогічних наук України, з якою колектив кафедри філологічних дисциплін підтримує дружні наукові контакти. Приємно, що до його роботи долучилися завідувачка відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України Олена Горошкіна, професорка кафедри української мови та літератури Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янука Таміла Груба, які у своїх виступах зацентрували увагу на модернізації методів навчання дисциплін філологічного циклу в умовах НУШ.

Особливо актуальним стало обговорення апробації програм і підручників з української мови й літератури для 5–6 класів, за якими наразі працюють в пілотних школах України. Продуктивним стало й обговорення інноваційних підходів до вивчення української мови й літератури дошкільниками й молодшими школярами, зокрема в умовах дистанційної освіти. Учасники семінару поділилися своїми міркуваннями щодо оптимізації навчального процесу в сучасній ситуації війни, психологічного супроводу дітей та їхніх батьків.

Таким чином, колектив кафедри активно впроваджує в навчальний процес для ефективної мовної підготовки майбутніх учителів початкових класів різні форми подання лінгвістичного матеріалу, щоб підвищити мотивацію, пізнавальний інтерес здобувачів освіти до дисциплін філологічного циклу.

Список джерел

1. Державний стандарт початкової освіти.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>.
2. Зорочкіна Т. С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійного самовдосконалення. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 1. С. 117–121.
3. Котенко О.В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в контексті сучасних освітніх парадигм.

URL: https://www.psyh.kiev.ua/%D0%9A%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%9E.%D0%92._%D0%9F%D1%96%D0%B4%D0%B3%.

4. Одинцова Г. Формування мовної особистості майбутніх фахівців початкової освіти в умовах Нової української школи. *Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування* : колективна монографія / за ред. В. М. Чайки, О. І. Янкович. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2019. С. 16–25.

ЗАСОБИ ПЕДАГОГІЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА У САМОСТІЙНО-ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Матіяш Валентина

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і
методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського
національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
matijaw_vv@ukr.net*

У процесі суспільних перетворень центральною фігурою був, є і буде вчитель. Від його морального образу, соціально-громадянської позиції, ціннісних установок залежить результат професійної спроможності кожної людини.

Нові реалії педагогічної дійсності, євроінтеграційні процеси ставлять певний виклик перед закладами вищої освіти педагогічного спрямування, а саме: підготовка вчителя для сучасної української школи-формування фахівця з новим типом мислення. Щоб навчити по-новому, педагог повинен отримувати свободу дій-обирати навчальний матеріал, встановлювати оптимальні виховні цілі, імпровізувати, вивчати, експериментувати і досліджувати.

Дослідження вчителем регіонального освітнього простору, який містить педагогічно значущі реалії організації освітнього процесу, значно підвищить його професійну компетентність.

Важливим засобом цього процесу виступає педагогічне краєзнавство (Т. Міщенко, С. Піскун, Н. Побірченко, Л. Смиронова, І. Шумілова). У педагогічній науці цей феномен трактують як науку, яка вивчає (як в історичному плані, так і в сучасному зрізі) місцеві особливості освіти, педагогічний процес у місцевих навчальних закладах, педагогічну творчість, творчу діяльність особистостей, практична діяльність яких прив'язана до певного регіону [3; 113].

Відзначимо, існує сукупність методологічних підходів у вивченні та дослідженні педагогічного краєзнавства, зокрема, особистісний, рефлексивний, етнопедагогічний, акмеологічний, культурологічний, аксіологічний та антропоцентричний. Вищевказані підходи дають можливість визначити цілісну картину педагогічно-краєзнавчого явища. Однак, остаточно не визначені потенційні можливості засобів педагогічного краєзнавства у формуванні майбутнього вчителя-дослідника.

Неабияку роль при цьому відіграє самостійно-дослідницька діяльність студента як «пізнавальна діяльність творчого характеру, яка, вимагає для власного саморозгортання, методологічної функціональної особистості, її системного критичного науково-концептуального мислення, володіння технікою рефлексивного самопізнання, високою професійно-технологічною спроможністю ефективної реалізації пошукової роботи на засадах поліпарадигмальності»[2; 8].

Зауважимо, що зміст самостійно-дослідницької діяльності майбутнього вчителя є багатоаспектним, а структура відображає інформаційні, технологічні та функціональні напрями науково-педагогічного дослідження. Зокрема, інформаційний напрям передбачає науково-педагогічну та загально гуманітарну інформацію; функціональний – відображає специфіку педагогічної взаємодії у різних системах («вчитель-учень», «вчитель-учнівський колектив», «вчитель-батьки учнів», «вчитель-педагогічний колектив», «вчитель-адміністрація школи»); технологічний напрям представляє стратегії, методи та прийоми освітнього процесу [2; 13]. Відповідно предметом самостійно-дослідницької діяльності виступає визначення індивідуально-педагогічного стилю викладання кращих педагогів та педагогів-новаторів, розповсюдження їх досвіду у вчительському колективі, сучасних засобів організації науково-методичної діяльності, визначення характеру впливу вчителя на окремого учня та весь дитячий колектив, складання психологічного узагальненого портрету вчительського колективу, здійснення прогнозів стосовно розвитку педагогічного колективу в умовах парадигмальності та інноваційності освіти. Співставлення педагогічно-краєзнавчої діяльності майбутнього педагога із його самостійно-дослідницькою діяльністю свідчить про взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємообумовленість даних процесів. З одного боку, студент досліджує накопичений педагогічно-краєзнавчий фонд, з іншого боку, в результаті дослідницької діяльності переосмислює інформацію, виробляє якісно-новий педагогічний стиль своєї діяльності тобто розгортає власну педагогічно-краєзнавчу-пошуково-творчу роботу.

Використання майбутніми фахівцями методів теоретичного і емпіричного пізнання дозволить дослідити представлені нами засоби педагогічного краєзнавства. Зупинимось на їх особливостях.

Монографії та праці педагогів-класиків та сучасних педагогів дають можливість вчителю-досліднику черпати цінний матеріал для ефективного вирішення проблем навчання та виховання учнів.

Підручники і навчальні посібники з педагогіки, психології і окремих методик, методичних розробок знайомлять з різними педагогічними поглядами авторів, провідними педагогічними технологіями, з творчими пошуками окремих педагогів і методистів.

Неабиякий інтерес у нас викликає вивчення соціологічних матеріалів, зокрема, пов'язаних із вивченням дітей та молоді (поведінки, життєвих поглядів, переконань); провідної ролі соціального середовища у формуванні підростаючого покоління (кіно, радіо, телебачення, література), а також пов'язані з поведінкою, що відображає умови життя людей у суспільстві, сім'ї, з проблемою вільного часу тощо.

Періодична преса цікава тим, що в ній відображається сучасна практика навчання та виховання, становлення і розвиток педагогічної науки, описуються важливі проблеми, передовий досвід виховання та навчання в школі, досвід сімейного виховання та у громадських організаціях.

Досліджуючи зразки художньої літератури, вчитель дізнається про важливі педагогічні явища сучасності, особливості особистості учня, вчителя, тенденції сімейного виховання.

Законодавчі та інші правові документи з питань освіти (розпорядження, накази, постанови) розглядають основні шляхи та завдання школи на різних етапах розвитку, сприяють окресленню перспектив, педагогічного краєзнавства.

Достовірним джерелом, в якому відображено передовий досвід, є поточна документація. Вивчаючи сукупність навчально-виховної та методичної роботи, педагог-дослідник може встановити, в якому напрямку розвивається школа, над якою проблемою і наскільки успішно працює педагогічний колектив, що нового та визначного з педагогічної точки зору є в роботі колективу.

Архівні документи розкривають хід розвитку народної освіти та педагогічної думки, є засобом педагогічних досліджень, сприяють вирішенню практичних завдань народної освіти.

Досвід передових педагогічних колективів та окремих учителів є суттєвим джерелом підживлення майстерності майбутнього фахівця, своєрідним генератором майбутньої професійної діяльності.

Дитяча творчість дозволяє виявити можливості кожного учня, індивідуальні здібності, нахили, рівні його вихованості, особистісні якості, середовище, в якому він формується.

Безумовним засобом виступає й народна педагогіка. Твори усної народної творчості, традиційні народні свята, обряди, ігри транслюють

погляди українського народу на проблеми навчання , виховання та розвитку дитини.

Дослідження речових джерел, до яких мають відношення вчитель, учень у процесі роботи, навчання, життя, дозволяє більш глибоко проникнути у сутність особистості, того чи іншого педагогічного явища.

Різноманітні електронні джерела сприяють пошуку педагогічно-краєзнавчої інформації, з її наступним осмисленням, аналізом, розробленням наочних дидактичних засобів, конструюванням різноманітних освітніх проєктів.

Отже, вивчення засобів педагогічного краєзнавства сприяє розвитку особистості майбутнього фахівця як дослідника, активізує оволодіння системою компетентностей, забезпечує його професійну мобільність та конкурентноспроможність.

Список джерел

1. Кічук Н. В. Сучасному вчителю-досліднику : навчально-методичний посібник. Одеса, 1994. 46 с.

2. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога. Навчальний посібник. Ізмаїл. Сміл : 2006. 136 с.

3. Матіяш В. В. Педагогічне краєзнавство: сутність, принципи, джерела. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. №5. С. 111–120.

4. Шумілова І. Ф. Використання педагогічного краєзнавства в процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ: БДПУ, 2009. С.160–165.

ЛІНГВОМЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧА-ФІЛОЛОГА ДРУГОГО (МАГІСТЕРСЬКОГО) РІВНЯ В КОНЦЕПЦІЇ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Петришина Ольга

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
petryshyna@tnpu.edu.ua

Сучасний розвиток освітньої галузі пов'язаний із впровадженням компетентнісно орієнтованого навчання. Із реалізацією компетентнісного підходу в ЗВО України тісно пов'язана якість професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. У Концепції розвитку педагогічної освіти, затвердженої 16 липня 2018 р., висвітлені передові тенденції сучасної вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів, спрямовані на вдосконалення фахової підготовки здобувачів освіти. Майбутні філологи оволодівають низкою компетентностей, необхідних для здійснення професійної діяльності на високому якісному рівні, що відповідає прогресивним світовим стандартам і викликам інформаційного суспільства [1].

Теоретичні та практичні аспекти застосування компетентнісного підходу у вищій філологічній освіті досліджували С. Караман, О. Семенов, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін.; лінгводидактичні засади навчання української мови обґрунтували О. Біляєв, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Мельничайко, Е. Палихата, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін. У працях зазначених учених узагальнено досвід, виокремлено проблеми й окреслено шляхи подальшого вдосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя-філолога. Сучасний педагог-словесник повинен на належному рівні володіти знаннями з педагогіки, психології, лінгвістики, лінгводидактики, вміти знаходити і впроваджувати в освітній процес ефективні технології мовної освіти здобувачів, аналізувати їх ефективність і творчо вдосконалювати.

Проблема визначення сутності та структури лінгводидактичної та лінгвометодичної компетентностей майбутніх учителів-філологів, шляхів і підходів до її формування в сучасному педагогічному закладі вищої освіти (ЗВО) розроблена недостатньо. Нашу увагу зосереджено

на лінгвометодичній компетентності здобувача-філолога другого (магістерського) рівня в концепції сучасної педагогічної освіти.

Лінгводидактика як наука досліджує загальні засади навчання мови, специфіку змісту, методів, прийомів, засобів, які корелюють із метою, завданнями й особливостями навчального матеріалу. Відповідно, лінгводидактична компетентність охоплює більш конкретні – мовну, мовленнєву, соціокультурну, дидактичну компетентності, які сприяють успішній професійній діяльності. Лінгводидактичну компетентність тлумачать як володіння знаннями, уміннями, навичками й досвідом у процесі використання принципів, методів, прийомів, засобів та форм навчання мови [2, с. 45]. Лінгводидактичну компетентність вчителя-словесника розглядають як компонент лінгвометодичної.

У контексті аналізу лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів-філологів особливої актуальності набуває лінгвопедагогічна компетентність як сукупність знань із виховання моральних якостей особистості в процесі вивчення мови. У процесі формування лінгвопедагогічної компетенції враховуються досягнення лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики, педагогіки. Йдеться про проблеми комунікативного розвитку особистості в поєднанні з ціннісними якостями – моральними, естетичними, духовними, пов'язаними з формуванням специфічної ментальної свідомості особистості, яка ґрунтується на важливих цінностях носіїв мови. Цей аспект особливо важливий в сучасних умовах війни, коли безпековий статус мови виходить на перший план і мовна ідентичність особистості визначає її життєвий вибір.

Оскільки лінгвопедагогічна компетентність вбирає комплекс мовних знань, сформовані моральні якості активної, соціально розвиненої особистості, то забезпечення її формування пов'язують із тематичною мовно-мовленнєвою інформацією, новим понятійним апаратом, пов'язаним із усебічним розвитком особистості. Цикл обов'язкових і вибіркового освітніх компонентів мовного спрямування, відповідно, зорієнтований на формування мовної особистості як носія розвиненої культури, переконливої толерантності, готової сприймати свободу думки й вибір мови людини.

Професійна підготовка вчителів-філологів педагогічних ЗВО ґрунтується на компетентнісному підході, де компетентність виступає як головний показник професіоналізму. У різних освітніх програмах 014 Середня освіта (Українська мова і література) передбачено формування базових (комунікативної, мовної, лінгвістичної,

соціокультурної, лінгвопедагогічної, текстової, загальнопедагогічної) та метапредметних (крос-культурної, предметної, інформаційної, загальнометодичної, літературознавчої) компетентностей, які дозволяють успішно здійснювати викладання української мови в умовах полікультурного середовища.

Спільними для всіх компетентностей є вміння, які стосуються: висловлювання власної думки усно і письмово, критичного та системного мислення, здатності логічно обґрунтовувати позицію, творчості, ініціативності, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими людьми.

Особливу увагу приділено так званим м'яким, або гнучким навичкам (soft skills) – універсальним непрофесійним якостям, які особливо важливі в сучасних динамічних умовах. Узагальнення низки класифікацій дозволяє виокремити типові групи: *комунікативні* (міжособистісна взаємодія, вміння переконувати, етика спілкування, висловлення власної думки тощо); *когнітивні* (нестандарний підхід до вирішення проблем, критичне мислення, самоосвіта, інноваційне бачення та ін.); *управлінські* (лідерство, вміння сформувати й мотивувати команду, формальне й неформальне керівництво, делегування повноважень, прийняття рішень, запобігання й вирішення конфліктних ситуацій тощо); *навички особистої ефективності й емоційного інтелекту* (креативність, цілеспрямованість, стресостійкість, пунктуальність, гнучкість, емпатія, управління часом тощо); *інформативні* (критичне мислення, вміння працювати з інформацією). Розвиток кожної із зазначених груп навичок важливі для професійного успіху здобувачів-філологів.

Формування лінгвометодичної компетентності майбутнього філолога передбачає такі етапи: теоретико-аналітичний, який полягає в осмисленні й узагальненні теоретичних основ мовознавчих дисциплін, з'ясуванні інтеграційних зв'язків між ними тощо; дослідницький, який пов'язаний із творчим виконанням науково-дослідних проєктів із проведенням та описом експеримента в закладах освіти різних рівнів; практичний – безпосередня освітня діяльність під час виробничих практик, коли взаємодія з аудиторією здобувачів демонструє рівень сформованості лінгвометодичної та інших компетентностей, здатність реалізовувати якісну, результативну педагогічну діяльність.

Отже, діяльність сучасного педагогічного ЗВО спрямована на формування високопрофесійного, компетентного фахівця, спроможного самостійно й ефективно розв'язувати педагогічні

завдання. Тісний зв'язок лінгвістичних із циклом методичних дисциплін у процесі професійного становлення філолога другого (магістерського) рівня розвиває лінгвометодичну компетентність майбутнього вчителя-філолога, зокрема вміння логічно аналізувати й об'єднувати теоретичні й прикладні аспекти, застосовувати доречний методичний інструментарій відповідно до педагогічної ситуації, специфіки матеріалу.

Список джерел

1. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгвометодичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю., 2008. 330 с.

2. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua> > пра > pro-zatverdzhennya-konse... (дата звернення: 22.05.2023).

СТИЛІСТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

Павлик Неля

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови та славістики
Бердянського державного педагогічного університету
pavliknelya80@gmail.com*

Підготовка кваліфікованого фахівця з високим рівнем професійної компетентності є провідним завданням вищої школи. Нормативні освітні документи, якими керується сучасний освітній простір, визначають мовно-літературну галузь як одну з пріоритетних, оскільки саме у ній розвиваються ключові компетентності мовної особистості, наслідком яких є досконале володіння державною мовою, спроможність здійснювати успішну комунікацію в усній та письмовій формах, доцільно використовувати мовні засоби для досягнення мети спілкування тощо, тобто здатність до активної мовленнєвої діяльності з досягненням позитивних результатів [1]. Тому цілком логічно видається теза про те, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі мовної освіти передбачає як теоретичне опанування фундаментальних лінгвістичних дисциплін, так і досконале оволодіння мовленнєво-комунікативними компетенціями.

Вагомим складником професійної компетентності вчителя-словесника вважаємо *стилістичну*, адже саме під час вивчення стилістики української мови формуються важливі для особистості вміння цілеспрямовано вибудовувати комунікативний процес, використовувати мовностилістичні ресурси відповідно до мети й умов спілкування, зв'язно висловлювати думку, створювати та інтерпретувати різні типи текстів тощо. Джерельною базою дослідження стали нормативні освітні документи та науково-методичні розробки українських лінгводидактів (О. Семеног [4]; Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Кучеренко, Л. Мамчур [2] та ін.).

Стилістика належить до завершальних дисциплін у циклі лінгвістичних і передбачає знання всього курсу сучасної української літературної мови взагалі і функційного аспекту мовних одиниць зокрема. Вона допомагає сформувати поняття про закономірності використання мовних засобів і способів їхньої організації відповідно до суспільних обставин, сфери спілкування, соціального статусу

мовців, характеру їхніх взаємин, мети висловлення. Основна функція стилістики полягає саме в усвідомленому виборі мовних ресурсів, що допоможуть увиразнити думку й досягти іллокутивних намірів. І такий відбір передусім залежить від мовної спроможності комуніканта, яка і формується в процесі мовної освіти на будь-якому її етапі.

Стилістична компетентність – це окрема компонента комунікативної чи лінгвістичної, котра передбачає здатність мовця вибудовувати успішну комунікацію в різних сферах життєдіяльності людини в усній і писемній формах через цілеспрямований відбір мовностилістичних ресурсів, які відповідають ситуації і меті спілкування, складати та інтерпретувати тексти різностильової і жанрової приналежності, виявляти й аналізувати виражальний та експресивний потенціал мовних одиниць різних рівнів, їхню художньо-естетичну цінність, що сприятиме підвищенню мовної вправності та культури мовлення [3, с. 313]. Стилістичну компетентність формують такі складники: 1) *когнітивна* складова стилістичної компетентності передбачає оволодіння теоретичними основами загальної і практичної стилістики, глибоке розуміння функційного потенціалу мовних одиниць різних рівнів і способів їх організації у текстах різностильової і жанрової належності; 2) *мовленнєво-комунікативну* компоненту розглядаємо як здатність мовця вибудовувати успішну комунікацію в різних сферах суспільної діяльності через цілеспрямований відбір та доцільне використання різнорівневих мовностилістичних засобів, що відповідають ситуації і меті спілкування; 3) *діяльнісно-практична* складова виражається у здатності мовця складати та інтерпретувати тексти різних функціональних стилів і жанрів, виявляти й аналізувати виражальний та експресивний потенціал мовних одиниць, тропів і стилістичних фігур, їхню художньо-естетичну цінність, що сприятиме підвищенню мовної вправності та культури мовлення; 4) *мотиваційна компонента*, котру розглядають як здатність до вдосконалення стилістичних умінь і навичок, прагнення до продукування стилістично довершеного тексту [3, с. 317].

У процесі вивчення стилістики української мови та практичної стилістики у здобувачів вищої освіти можуть бути сформовані професійно зорієнтовані спеціальні стилістичні компетенції, а саме:

– засвоєння понятійно-термінологічного апарату теоретичної і практичної стилістики;

– наукове осмислення лінгвальної і позалінгвальної природи функціональних стилів української мови (науковий, публіцистичний, художній, розмовно-побутовий, офіційно-діловий, конфесійний, епістолярний); знання основних критеріїв класифікації, етапів становлення і розвитку стилів в українській літературній мові;

– володіння стилістичними нормами літературного мовлення, здатність виявляти і виправляти відхилення від стилістичних норм під час редагування текстів;

– здатність добирати й доцільно використовувати різноманітні мовностилістичні засоби, які відповідають ситуації та цільовій настанові спілкування;

– розуміння функційного потенціалу мовних одиниць і способів їхньої організації у текстах різних стилів і жанрів;

– володіння методикою стилістичного аналізу тексту з оперттям на знання лінгвальних та позалінгвальних стилістичних чинників для встановлення в художньому та інших типах текстів мовних ресурсів, актуалізованих для смислового, естетичного, виховного й емоційного впливу; виявлення авторської оцінки;

– створення та інтерпретація текстів різностильової і жанрової приналежності з урахуванням комунікативно-функціонального, модально-прагматичного, тематичного, стилістичного тощо чинників;

– застосування знань про місце стилістики в типових програмах з української мови в закладах загальної середньої освіти;

– розуміння новітніх тенденцій в розвитку офіційно-ділового, наукового, публіцистичного та ін. стилів (наприклад, поява нових жанрів, спостереження над роботою інтернет-ресурсів, соціальних мереж; поняття “інформаційна війна”, “мова ворожнечі”, мовна агресія, *мовне маніпулювання* в медіа тощо).

Отже, стилістична компетентність як складник професійної компетентності вчителя-філолога ґрунтується на оволодінні всіма різноманітними мовностилістичними засобами і правилами їхнього функціонування в усіх сферах життєдіяльності людини. Сформована в курсі стилістики, вона забезпечує здатність здобувача вищої освіти адекватно використовувати мовні ресурси, демонструвати набуту мовно-комунікативну компетентність у процесі фахової і міжособистісної комунікації, володіти багатоманітними формами мовної поведінки в різних комунікативних контекстах. З іншого боку, це дозволить майбутньому фахівцю підготувати мовну особистість відповідно до оновлених державних освітніх стандартів та соціальних, професійних, економічних та інших умов сьогодення.

Список джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти.
URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення: 12.04.2023 р.).
2. Мовна особистість в освітньому просторі: монографія / за заг. ред. І. Д. Пасічника; редкол. О. А. Вісич, Х. М. Карповець, З. В. Столяр. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2021. 270 с.
3. Павлик Н. В. Формування стилістичної компетентності у професійній підготовці вчителя-філолога в закладах вищої освіти. *The 11th International scientific and practical conference “Problems of the development of science and the view of society”* (March 21 – 24, 2023) Graz, Austria. International Science Group. 2023. Pp. 311–318.
4. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.

ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПОЛЬЩІ

Нестайко Ірина

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка
nestajko_irena@ukr.net*

Сьогодні перед освітньою системою кожного суспільства постають щоразу ширші і складніші проблеми, які слід вирішувати. Концепції освіченої людини все частіше протиставляється постулат людини активної чи інноваційної. Наголошується при цьому, що повинно її характеризувати творче ставлення (дослідницьке), прагнення відкривати і вирішувати проблеми, а також впроваджувати отримані результати на практиці. Аби спростити нові і дуже складні освітні завдання у сучасному світі слід вдосконалити процес підготовки майбутніх педагогів. Сучасний підхід у навчанні педагогів з точки зору структурного підходу, організаційного, спеціалізованого і програмно-методичного – це на порядку денному, це перемога у боротьбі за нове демократичне суспільство. Відобразитись це повинно у модернізації цілей, змісту, методів і форм підготовки майбутніх педагогів до навчальної і виховної діяльності [1].

Сьогоднішня школа все частіше стає не єдиною, але однією з багатьох інституцій, котра займається як навчанням, так і вихованням підростаючого покоління. У цьому контексті великий вплив на формування майбутнього педагога повинні мати педагогічні науки. Саме вони безпосередньо наближають його до учня і пропонують шляхи вирішення питань у різних сферах: розумовій, моральній, естетичній, політехнічній, фізичній. Вони також готують вчителя до ролі рефлексивного дослідника, котрий умів би зауважити наявні і запобігти майбутнім освітнім проблемам. Здобуті, завдяки наукам педагогічним уміння діагностичні і прогностичні, дозволять йому приймати правильні рішення у різних освітніх чи виховних ситуаціях.

У сучасному підході до підготовки майбутніх учителів слід передбачити і час і місце не лише на підготовку кандидатів на роль учителя якогось предмета, але й однаковою мірою до ролі вихователя молодого покоління, ролі вихователя класу, опікуна молодіжної організації, організатора екскурсій і шкільних свят, пере вихователя

проблемної молоді і педагогічно занедбаной, координатора виховних впливів батьків, члена педагогічної ради і спеціаліста технічних засобів навчання [4, с. 16]. Аналізуючи такий підхід у підготовці майбутнього учителя, слід відзначити, що педагогічна практика у школі не повинна обмежуватися лише набуттям умінь навчання того чи іншого предмета.

Досліджуючи питання підготовки майбутнього педагога, цікавим нам видалося досліджуване питання щодо того, які саме кредитні залікові та екзаменаційні дисципліни визначають придатність кандидатів до професії вчителя [4, с. 21]. Метою дослідження було отримання інформації про плани та програми підготовки до професії вчителя. Говорячи про педагогічну підготовку учителя маємо на увазі його підготовку до творчої роботи, а особливо до дослідницької роботи. Кожен хороший учитель, якщо повинен працювати ефективно, то не може лише бути передавачем інформації, навіть якщо робить це досконало. Натомість повинен постійно вдосконалювати свою роботу, все краще організовувати процес навчання і виховання, всесторонньо пізнавати своїх вихованців і тим самим розрізняти власну виховну діяльність. Модернізація дидактичного і виховного процесу і робота інноваційна не можуть бути реалізовані лише на основі раз здобутих педагогічних, психологічних і методичних знань. Учитель повинен уміти використовувати у своїй роботі дослідницькі навички. Це дозволить йому накопичувати педагогічні факти об'єктивно, аналізувати їх та інтерпретувати, робити узагальнення та порівняння, доходити до певних висновків, пошуку нових рішень, а ці у свою чергу використовувати у шкільній практиці. Такий підхід буде можливий лише за умови, якщо кожен кандидат на посаду вчителя буде за час навчання залучений до роботи у дослідницькій сфері. Це може реалізуватись через ознайомлення його з методологією педагогічних досліджень в теорії і практиці. Ця дисципліна, використовуючи принципи логіки, позиції сучасної філософії і пізнавальні досягнення прагматичних наук дозволить студентові поринути у світ наукових досліджень і тим самим розширити можливості творчої роботи з учнями. На думку дослідників, відсутність методології педагогічних досліджень як окремої дисципліни у навчальних планах вказує на те, що студент не отримує належних знань щодо оптимального розв'язку різноманітних проблем і дидактичних ситуацій, з якими вони можуть зіткнутися у майбутній роботі з дітьми і молоддю. Окремі елементи методології педагогічних досліджень, котрі містяться у змісті загальної педагогіки чи інших

дисциплін, нажаль, не можуть повністю дати знання щодо реалізації окреслених завдань підготовки майбутнього педагога [4].

Особливо важливим елементом, на думку польських дослідників, у процесі підготовки учителів, повинні бути періодичні письмові контрольні роботи. Вони підготовлюють студентів не лише до проблемного, а й цілісного узагальнення думок і вмій письменного опрацювання теми згідно з визначеними принципами, допомагають правильно використовувати логічне та статистичне мислення. Важливим елементом при підготовці учителя є написання ним курсових робіт, дипломних, рефератів, презентацій [4].

Особливим і не менш важливим питанням у процесі навчання майбутніх педагогів є педагогічна практика студентів. Аналіз планів і програм свідчить про те, що цьому виду діяльності надається велика увага, що свідчить про цінність даного роду занять у практичній підготовці майбутнього педагога [1].

Серед рекомендацій польських науковців щодо підготовки майбутніх педагогів слід виокремити такі: виділити більшу кількість годин на педагогічні дисципліни; запровадити факультативні заняття, пов'язані з фахом; суттєво зменшити кількість лекційних годин на користь практичних; участь студентів у громадських організаціях, політехнічній та репродуктивній діяльності; впровадити в обов'язків курс дисципліни педагогічні (спеціальну педагогіку, андрагогіку); обов'язковість написання магістерських робіт для усіх студентів; окрім фахових практик запровадити виховні практики, заохочувати до роботи з батьками учнів, співпраці з громадськими організаціями, закладами дошкільної освіти [4].

Згідно з реформою системи освіти у Польщі, чітко окреслюються загальні завдання школи, в котрих стверджується, що учителі повинні прагнути до всестороннього розвитку учня як одного з основних завдань педагогічної роботи. Шкільне навчання полягає у гармонійному поєднанні учителями завдань, пов'язаних з навчанням, формуванням умінь і вихованням [2].

На різних етапах шкільної освіти вчителі повинні демонструвати конкретні компетенції, виконуючи комплекс завдань. Так, наприклад, учителі початкових класів повинні: адаптувати спосіб передачі відповідних знань, формування умінь і ставлення учнів до природної діяльності, характерної для цього віку; створити умови для дослідження світу у його єдності та складності; підтримувати їх у самостійній роботі (навчанні); надихати їх на висловлювання власних

думок та переживань; спонукати їх до пізнавальної допитливості та мотивації до подальшої освіти.

Список джерел

1. Janus A. *Dobre Praktyki: Zawód – nauczyciel*. Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp.z o.o. 85 s.
2. Olczak M., *Kwalifikacje oraz kompetencje nauczyciela*, „Dialog i Edukacja”, nr. 207, 2009
3. Pachociński R. *Współczesne systemy edukacyjne*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.
4. *Proces przygotowania nauczycieli do pracy dydaktyczno-wychowawczej*. Prace monograficzne. Wyższa szkoła pedagogiczna. Kraków. 177s.
5. Szotek Z. *Jakiego nauczyciela oczekuje współczesna młodzież*, „Forum Nauczycieli”, nr. 2, Katowice 2003.

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ СПАДЩИНИ Я. КОРЧАКА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Шищенко Валентина

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової і професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
valentina_sh@meta.ua

Бойцун Олег

*здобувач вищої освіти
факультету початкового навчання
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди*

У ході нашої багатовікової історії завжди виникали особливі та видатні особистості, які поєднували у собі унікальні якості: це талановиті педагоги, проникливі психологи, філософи креативної освіти, педагогічні мислителі, визначні письменники, вражаючі публіцисти та пристрасні громадські діячі. Серед моральних та інтелектуальних лідерів, які справили домінуючий вплив на сучасну українську педагогічну науку та практику, можна назвати Я. Корчака – письменника та філантропа, борця за права людини та покращення умов життя збіднілих дітей. Донині Януш Корчак залишається однією з найвидатніших постатей у сучасній педагогіці.

Своїми поглядами на педагогічну взаємодію з дітьми, в основі яких, насамперед, лежать доброта та любов до дитини, а також розуміння дитячої натури, Я. Корчак продовжує концепції Я. Коменського, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, які зробили значний внесок у світову педагогіку.

Фундаментом педагогіки Я. Корчака служить цілісне бачення дитини в сукупності її психологічних, соціальних та фізіологічних проявів. Так само важливими для розвитку педагогіки виявилися ідеї Корчака про становище дитини в суспільстві, сутність процесу виховання та сенс виховної діяльності педагога.

Погляди Я. Корчака на педагогіку як наукову дисципліну своєрідні та унікальні. Педагогіку він розумів не як закономірність, що полягає у взаємовідносинах педагога та вихованця з дотриманням ієрархічності, в якій педагог завжди знаходиться на вищій позиції по відношенню до вихованця, а як побудову рівних взаємовідносин

суб'єктів освітнього життєбуття. При цьому в цих взаємовідносинах педагог має зробити все можливе для благополучного розвитку та реалізації потенціалу кожної дитини. На думку великого мислителя, найкращою нагородою для педагога за такої взаємодії має стати щастя дітей.

Весь життєвий шлях Я. Корчака є абсолютним прикладом для сучасних педагогів усього світу, його безцінний внесок у педагогіку несе глибоке значення крізь багато поколінь. Своїм життям, вчинками та самопожертвою він довів, що рамки людського гуманізму та альтруїзму, підкріплені науковими знаннями та логічними імперативами, не мають меж і повинні бути спрямовані на творчу взаємодію з дітьми.

Отже, педагогічна спадщина Я. Корчака дає нам не лише методологічні засади, а й моральні та ціннісні якості, становлячи кредо професійної діяльності сучасного педагога. Уперто та з непохитною переконаністю Януш Корчак прагнув перемогти зло, що впливає на людей, а особливо на дітей. Йому вдалося допомогти дітям та дорослим, створивши найкращі умови життя. Своєю роботою він показав приклад професійної діяльності, гідної наслідування. Образ педагога у його працях є справді найціннішим спадком. Я. Корчак залишив майбутнім поколінням заклик, висловлений у словах: «Не можна залишити світ, нічого в ньому не змінивши».

Список джерел

1. Назустріч дитині: заповіді й поради Януша Корчака щодо виховання. *Шкільний світ*. 2017. № 8. С. 8–11.
2. Фоміна С. Януш Корчак: педагог, письменник, лікар / С. Фоміна, Н. Біневська, О. Скуміна. *Всесвіт. л-ра та культура в навч. закл. України*. 2014. № 9. С. 2–12.

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ З МЕТОЮ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ СТУДЕНТІВ

Радченко Ольга

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
yan.olga1208@gmail.com*

Вихор Світлана

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Ефективність освітнього процесу на сучасному етапі функціонування вищої школи значною мірою залежить від використання інформаційних технологій. Водночас звертається увага як на процес підготовки фахівців з використанням цифрових інструментів, так і на оцінювання результатів. У цьому аспекті актуальним є впровадження формувального оцінювання результатів навчальних досягнень майбутніх фахівців.

Формувальне оцінювання – це оцінювання під час навчання і «для навчання» (англ. – «*assessment for learning*»). «Формувальне» (англ. – «*formative*») – тому що, на відміну від підсумкового, має на меті формування (або форматування) навчального процесу з урахуванням навчальних потреб кожного учня задля більш ефективного формування необхідних знань, умінь та ставлень.

За висновками міжнародних науковців та експертів основними елементами формувального оцінювання є: зворотній зв'язок + адаптація та інструкції; використання різноманітних підходів до оцінювання; використання різноманітних методів для задоволення різних потреб; вивчення прогресу в навчальній діяльності окремих учнів; залучення до активної діяльності; створення системи яка заохочує взаємодію та оцінювання [1, с.7].

Таким чином, формувальне оцінювання як «оцінювання для навчання» сприяє постановці зрозумілих цілей на певний період навчання; дозволяє організувати конструктивний зворотній зв'язок; коригувати навчальний процес залежно до результатів і навчального поступу учнів.

У контексті зазначеної проблеми, заслуговує на увагу дослідження психологів, які вказують, що використання формуального оцінювання серед студентів дозволяє мінімізувати тривожність студентів, що в умовах воєнного стану є дуже важливим аргументом. Також вони звертають увагу, що «для того, щоб знизити рівень інтенсивності тривоги, яка порушує соціальне функціонування студентів у навчальній діяльності, дезорганізує її та викликає психосоматичні розлади, доцільним є не лише застосування дидактичних форм, технологій і заходів проведення навчальних занять, дотримання певних вимог формального оцінювання, а й впровадження системи завдань на самооцінювання-усвідомлення власних обмежень і ресурсів, результатів когнітивно-навчальної і комунікативної діяльності, налагодження зворотнього зв'язку між студентом і викладачем для формування між ними довіри» [3, с.103-104].

Дослідники зазначеного питання констатують: «велика кількість сучасних студентів технічно і психологічно готові до використання мобільних технологій, тому потрібно широко використовувати цей потенціал» і виділяють мобільні додатки для формуального оцінювання:

– онлайн сервіси: для тестів (Google Forms, gosoapbox, Quizalize); для математичних і творчих завдань (Theanswerpad, Peergrade);

– додатки: для тестів (Kahoot, Socrative); для оцінки (Plickers, Gradedeck, Quick key) [2, с.39].

З практичного досвіду можемо зазначити, що одним із ефективних способів організації навчальної діяльності студентів і, одночасно, ефективним інструментом формуального оцінювання є, використання ресурсу Canva. З цим ресурсом можна працювати як у синхронному так і асинхронному режимах, зручно, що можна організувати індивідуальну та групову роботу, вносити корективи відповідно до виконаних завдань. Canva дозволяє бачити прогрес кожного студента чи групи, організувати співпрацю та взаємодію між студентами, а також взаємооцінювання. Наприклад, опрацьовуючи тему з педагогіки «Розвиток, формування та соціалізація особистості», ми поділили студентів на групи і кожна повинна була представити на слайді інформацію, що стосується вікових етапів в розвитку особистості школяра. Працюючи в синхронному режимі, була можливість одразу звертати увагу студентів на допущені помилки або захочувати їх позитивно

оцінюючи роботу. Зазначимо, що студенти мали змогу одразу представити вже відкоректований результат або вже в асинхронному режимі доопрацювати завдання відповідно до пропозицій (див. Рис.1).

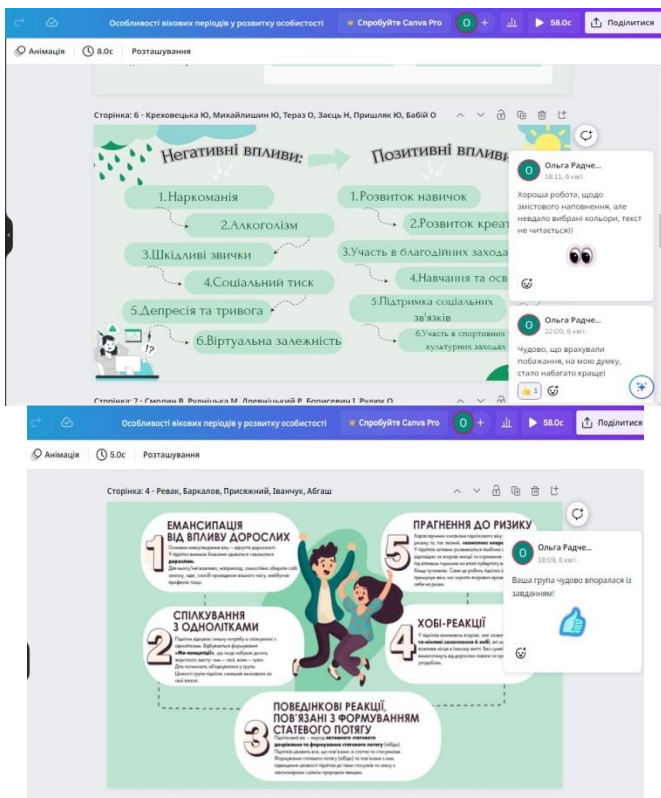


Рис. 1. Приклади використання Canva

Таким чином, цифрові інструменти дозволяють залучати студентів до активного опрацювання інформації та організувати конструктивний зворотній зв'язок в умовах дистанційного навчання. Сучасне інформаційне суспільство потребує компетентних фахівців, які здатні гнучко реагувати на виклики часу, здатні творчо та нестандартно вирішувати проблеми, вміють взаємодіяти та працювати в команді, а формувальне оцінювання за допомогою цифрових інструментів сприяє формуванню цих якостей у студентів.

Список джерел

1. Assessment for Learning Formative Assessment *OECD/CERI International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”*

URL: <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf>

2. Генсерук Г. Р., Громяк М. І. Застосування цифрових технологій для формувального оцінювання в процесі підготовки майбутніх учителів. *Збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції Підготовка майбутніх учителів фізики хімії біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи* (14 травня 2020 р., м. Тернопіль). Тернопіль, 2020. С. 38–40.

URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15419/1/10_Henseruk_Hromiak.pdf

3. Костюченко О. В., Бриль М. М. Формувальне оцінювання у вищій школі як інструмент регулювання динаміки переживання студентами тривоги *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 33(72). №1. 2022. С. 99–105.

URL: http://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/1_2022/16.pdf

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ МЕДІАОСВІТНІХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Гудима Наталія

*кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії
та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка*
hudyma.nataliia@kpnu.edu.ua

Відповідно до Концепції Нової української школи однією із 10 компетентностей є інформаційно-цифрова, що передбачає впевнене і в той же час критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій для пошуку, критичного аналізу, створення власної інформації та обміну здобутою інформацією. Інформаційна та медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, використання баз даних, навички безпечного поведіння в Інтернеті та кібербезпеки. Ознайомлення з інформацією про етику використання інформації – авторське право, інтелектуальна власність [1].

Проблема медіаграмотності в сучасному освітньому середовищі привертає увагу низки науковців. Питанням медіаосвіти зацікавлювались іноземні науковці, які досліджують засоби формування медіаграмотності – К. Леан, Е. Альберта, Т. Кларк, Ю. Кардоза, Д. Джонсон, Г.Феллон. Теоретико-методологічні засади медіаосвіти вивчали такі педагоги, як К. Безелгет, Д. Букінгем, Л. Мастерман, К. Тайнер, Д. Келнер, Е. Катц, Б. Дункан, Е. Харт, Дж. Поттер, Г. Онкович, Л. Зазнобіна, О. Мурюкіна, І. Челишева. Питання визначення мети, завдань і принципів медіаосвіти висвітлено у працях П. Грінвея, М. Джуанні, Л. Мастермана, Б. Дункана, Д. Пандженте, М. Кортіної, Р. Уолліса, М. Мелтона, К. Безелгета, Е. Уард-Барнеса.

Нова українська школа спрямована на активну підготовку школярів до подальшого комфортного життя у соціумі. Саме у період молодшого шкільного віку у дітей формують головні та надважливі людські якості, життєві навички та вміння, розвивають життєві здібності, зокрема навички користування медіапродуктами.

Формування медіаграмотності молодших школярів, перш за все, має на меті підготувати школярів до їхнього майбутнього життя в інформатизованому суспільстві. В цей час предмети початкової школи відіграють особливу роль, адже процес їх вивчення – це формування

основи світогляду, формування особистості учнів, формування моральної, соціальної та політичної культури, формування світогляду учня, його підготовка до умов життя у суспільстві, яке не завжди є стабільним, вивчення сучасних форм спілкування, розвиток здібностей адекватного сприймання різних видів інформації та здатності до прийняття зважених і обдуманих життєво-важливих рішень [2].

Діти нового покоління проводять багато часу за комп'ютерами, гаджетами чи іншими інформаційно-комунікаційними технологіями. Інформація, яку діти отримують із цих джерел, не завжди правдива та підходить для дітей молодшого шкільного віку. Першочергове завдання вчителя – перетворити всі недоліки впливу ЗМІ в сильні сторони учнів. Тобто, вчитель може використовувати хобі дитини у сфері інформаційних технологій, щоб спрямувати це захоплення в потрібне русло і використовувати гаджет помічником в освітньому процесі. Педагоги мають презентувати багатогранність медіа (не тільки його розважальні можливості, але й освітні).

У порівнянні з навчанням навичок читання або письма діти набагато швидше освоюють орієнтовні навички роботи з гаджетами. Використання сучасних гаджетів та інформаційних технологій підвищує мотивацію учнів до навчання, оскільки здатні привертати увагу учнів. У теперішніх умовах у дітей втрачається інтерес до звичайного традиційного читання, саме через це вчителю потрібно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для виховання інтересу до процесу читання.

Відображення інформації про навколишній світ і подання її у формі, зручній для учнів початкових класів – це одна з особливостей впливу ЗМІ на учнів початкових класів. Особливістю формування медіаграмотності молодших школярів згідно з педагогікою є рівноправність учасників освітнього процесу та інформації, яку вони отримують. Стверджуємо, що вчителі не навчають дітей медіаграмотності, а роблять усе можливе для того, щоб правильно допомогти учням зрозуміти цей світ, пропонують їм самостійно осмислити й критично проаналізувати інформацію, яку вони отримують.

Проаналізувавши проблеми, які присвячені процесу формування медіаграмотності учнів молодшого шкільного віку, стверджуємо, що медіаосвіта спрямована на те, щоб підготувати молодших школярів до життя в сучасних інформаційних умовах: навчити школярів сприймати й аналізувати медіаінформацію, формувати й виховувати медіакультуру розуміння медіа, сформувати навички розбиратися в

правдивості інформації, яку вони сприймають із медіаджерел, усвідомлювати результати їх впливу на психічне та психологічне здоров'я особистості. Для реалізації цих завдань важливо застосовувати інформаційно-комунікаційні технології під час освітнього процесу, сприяючи всебічному розвитку учнів молодшого шкільного віку і формуванню їх медіаграмотності.

Для ефективного процесу формування медіаграмотності здобувачів початкової освіти необхідно визначити та сформувати педагогічні умови цього процесу. На нашу думку, такими умовами є: формування компонентів медіаграмотності поступово; упровадження у зміст уроків спеціальних вправ і завдань із застосовуванням медіатекстів; використання технологій BYOD; формування медіаграмотності педагогів.

Якщо учень хоче реалізувати себе через Інтернет, то вчителю потрібно спрямувати його бажання в потрібний бік. Отримавши корисний і пізнавальний самостійний вибір, дитина має змогу почуватися самодостатньою. Дати дитині змогу вибирати між паперовими чи електронними книгами – це один із кроків, який педагог може зробити, щоб прищепити учням любов до читання. Адже у дитини вже на підсвідомому рівні є вибір і в цій ситуації вона почувалася незалежною.

Отже, щоб зробити уроки в початкових класів більш цікавим, достатньо дотримуватись, на нашу думку, таких умов, які здатні принести дитині задоволення від процесу читання: читати книги, які відповідають віку дитини; дати дітям право вибрати книгу; створити вдома казковий простір для читання; дозволити дитині трохи побешкетувати; не ігнорувати труднощі, що виникають у дитини; виходити за межі звичайних книг (використовувати аудіокниги та електронні книги).

Для того, щоб забезпечити професійну підготовку майбутніх педагогів початкової школи до процесу формування медіаграмотності школярів, необхідно визначити основні показники медіаграмотності. Виокремимо такі складові, які визначають медіаграмотність сучасного вчителя: розуміння основних термінів («Агентство», «Категорія», «Мова ЗМІ», «Технологія», «Аудиторія», «Репрезентація»); розуміння педагогічних можливостей та сьогоденних напрямів розвитку різноманітних медіатехнологій та їх ролі в освітньому процесі учнів; опанування найефективнішими стилями використання медіатехнологій і медіаінструментів для вирішення різноманітних завдань медіаосвіти учнів початкової школи; спрямування

інформаційного потоку та вміння аналізувати цей інформаційний потік у зміст освіти; уміння використовувати різні інструментальні засоби створення мультимедіа в освітньому процесі; здатність розрізняти методи розробки засобів електронного навчання та вміння використовувати їх під час освітнього процесу; розуміння педагогічних властивостей різних засобів масової інформації та їх можливостей для розвитку особистості молодшого школяра; здатність до раціонального підбору мультимедійних засобів для виконання навчальних завдань; уміння планувати навчальні цілі та завдання, беручи до уваги освітні ресурси засобів, які забезпечують електронне навчання; усвідомлення особливостей процесу сприймання медіапродуктів; володіння уміннями аналізу текстового контенту ЗМІ; уміння самостійно продукувати різні види медіатекстів; здатність розробляти методiku проведення практичних занять із використанням технічних засобів навчання; уміння готувати конспекти доповідей, ролики для відеосупроводу уроку в аналоговому та цифровому форматах, використовувати навчально-методичні супроводи, представлені в електронному форматі; уміння користуватись електронною поштою (e-mail); можливість грамотного ведення сайту (вебсторінок), віртуальних консультацій, відеоконференцій тощо.

Концептуальний метод виховання медіаграмотності учнів через шкільну освіту пов'язаний із використанням інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та потребує від педагога певних знань, умінь і навичок у цій сфері: розуміти психологію та педагогічні засади інформатизації освіти; розширити можливості використання ІКТ для надання освітньої інформації та управління роботою учнів у пошуковій мережі; зміни способів інформаційної співпраці учасників освітнього процесу; забезпечити умови для впровадження діяльнісного підходу в освітньому процесі; використання різноманітних моделей застосування засобів ІКТ під час освітнього процесу, що втілюють найбільш перспективні їхні можливості [3].

Отже, медіаосвіту вчителів початкової школи розглядаємо як ресурс підвищення ефективності початкової, а згодом і загальної середньої освіти учнів. Адже компетентність у сфері медіа є однією із ключових компетентностей учителів, яка є необхідною для життя у сучасному інформатизованому світі, а також головною умовою для його професійного зростання. Саме тому, на нашу думку, медіаграмотність визначаємо як особистісне утворення, яке характеризується наявністю знань, умінь, навичок, мотивів і

цінностей, для ефективного провадження педагогічної діяльності із використанням медіатехнологій. Перспективою вважаємо схарактеризувати й описати освітні технології, що дозволять сформувати медіаграмотність учнів початкових класів на уроках мовно-літературної освітньої галузі

Список джерел

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція).

URL :https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya

2. Черешнюк І. О. Методичні рекомендації використання медіатехнологій в початковій школі.

URL : <http://www.osvita-verh.dp.ua/files/2016/Media.pdf>

3. Шарко В. Медіакомпетентність як складова методичної підготовки вчителя та її діагностування. *Інформаційні технології в освіті*.

URL : http://ite.kspu.edu/webfm_send/349

ПОЗИТИВНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ГІПЕРАКТИВНОЇ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Бовикіна Ольга

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
olgabovykina24@gmail.com*

Освітнянські реалії сьогодення актуалізують усю сукупність проблемних питань, пов'язаних із особливою категорією дитячої спільноти – гіперактивні діти. Офіційний клінічний діагноз звучить як «синдром дефіциту уваги та гіперактивності» (СДУГ). Зміст цього становить предмет наукової дискусії вчених (Т. Ілященко, Н. Овчаренко, О. Кошелеєва та ін.) Натомість дослідники єдині у тому, що таке явище все більш поширюється в нашому середовищі, СДУГ встановлюється дітям, у яких постійно системно виникають певні прояви поведінки, насамперед: відвертання уваги (слабке утримання уваги на завданні); імпульсивність (знижений контроль потягів і затримка задоволення); гіперактивність (надмірна активність та фізична невтомлюваність). Дослідники проблематики гіперактивності стверджують про те, що причини СДУГ досі невідомі [4, с. 260]. Наразі побутує припущення, що СДУГ спричиняється спадковими чи іншими біологічними чинниками. Експерти розраховали, що цей синдром може фіксуватись у 3–10% учнів шкільного віку. Крім цього, в результаті проведених досліджень доведено, що у дівчаток частіше спостерігають СДУ без гіперактивності [3]. Водночас учені переконують у доречності СДУГ поділяти на три різні підтипи: комбінований тип, переважно неухвальної уваги, переважно гіперактивно-імпульсивний тип. Докладний опис характеристики дітей у розрізі означених типів представлена у навчально-методичному доробку, зокрема А. Колупаєвої та О. Таранченко. Тут навіть виокремлено й характерну поведінку дітей відповідно [4, с. 261].

Вивчення й узагальнення літератури з порушеної проблеми доводить про доцільність розрізняти й деякі зі звичних симптомів СДУГ у дитини. Йдеться, по-перше, про те, що така дитина систематично неспроможна зосередити увагу на деталях або припускається помилок через неухвальної уваги. По-друге, гіперактивна дитина, як правило, важко утримує увагу на конкретному завданні. По-третє, складається враження, як стверджують практики, що така

дитина не слухає, коли звертаються саме до неї. По-четверте, за нашими педагогічними спостереженнями типовою є така навчальна ситуація: поставлені завдання, така дитина молодшого шкільного віку часто не виконує ретельно й повністю, до того ж при цьому не звертає уваги на важливі речі або забуває їх. По-п'яте, гіперактивний молодший школяр здебільшого не відчуває втоми, а часто рухає руками або ногами, виявляючи непосидючість. По-шосте, гіперактивна дитина ще й не здатна керувати своєю поведінкою та комунікативною діяльністю (бігає або повзає; забагато говорить; починає відповідати на запитання до того, як дослухає його до кінця; їй важко дочекатися своєї черги – ця поведінка стає реальною перешкодою як мінімум у таких сферах життя: в освітньому закладі, вдома, на роботі, в соціальному середовищі). Зауважимо на тому, що й як будь-яка пересічна дитина, гіперактивний молодший школяр є унікальним, демонструючи різноманітні комбінації поведінки, наявні сильні і слабкі прояви особистості, притаманні здібності та схильності. Однак проблема виникає тоді, коли в дитини помітні дуже багато ознак такої поведінки, що не відповідають віковій своєрідності саме її «ситуації розвитку». Відтак актуалізація потреби у компетентному психолого-педагогічному супроводі такої категоріальної дитини молодшого шкільного віку. Вчені переконують, що у цьому відношенні підхід до реабілітації та її адаптації в колективі повинен бути комплексним. Про це засвідчує і передовий педагогічний досвід практиків початкової ланки освіти. Йдеться про пріоритетність командної роботи різноманітних професіоналів: терапевта, педіатра, дитячого психіатра, невролога, сімейного лікаря, психолога та педагога. За нашими педагогічними спостереженнями, чи не найсуттєву діагностику здатний надати фахівець засновуючись на відповідному діагностичному інструментарії. Корисними є результати бесіди із психіатром та обстеження в невропатолога. Дуже важливу роль у процесі об'єктивного оцінювання відіграють батьки та педагоги, оскільки саме вони спостерігають ті особливості поведінки і діяльності дитини, які віддзеркалюють ситуації її життєдіяльності в закладі освіти та вдома.

Спостерігаючи за процесом початкового навчання дітей із СДУГ та проаналізувавши методичні рекомендації фахівців [4, с. 266–272], констатуємо про доречність вважати важливими дві передумови що до позитивної соціалізації гіперактивної дитини: не намагатися знизити активність дитини, а спрямовувати її у правильне русло (встановити правила пересування класом і контролювати цей процес,

дозволяти дитині стояти під час уроку, особливо наприкінці); використовувати активність дитини (залучати до роботи біля дошки, в дискусіях, бути помічником). До зазначеного додано: професійно компетентні дії вчителя можуть згладити імпульсивність дитини. До прикладу, поки учні «чекають» своєї черги відповіді, пропонувати їм словесні завдання, або рухову активність, звертати увагу на необхідність трішки почекати й винагороджувати за очікування (якщо неспроможність зачекати призводить до нервування, то доцільно підтримати учня, але не дозволяти щоб його імпульсивні дії або поведінка стали агресивними). Має педагогічний сенс постійно вимагати від такої дитини використовувати звичні слова чемності («добрий день», «до побачення», «дякую», «будь-ласка» тощо). Адже звичні на перший погляд рішення допомагають згладити не стандартну поведінку гіперактивної дитини.

Як зазначалось, наша дослідницька увага була зосереджена на особистість гіперактивної дитини саме молодшого шкільного віку. Відтак, не менш вагомою постає потреба у врахуванні ще й такого чинника: спрямованість професійної діяльності педагога на компетентне використання конструктивних засобів корекції уваги та поведінки учнів із СДУГ, котрі скеровані на підвищення їх навчальних досягнень.

Деякі дослідники (Г. Кравченко та Г. Сіліна), доводять що 25 – 60% дітей з СДУГ мають розлад навичок читання, це явище відоме як дислексія, а також йдеться про порушення писемного мовлення (дисграфія) [5, с. 94–96]. Вже адаптовані фахівцями практичні поради як покращити результати читання (фонетичні вправи, багато яскравой наочності, методика глобального читання, уявляти те, про що читають, написати план основних ідей тексту на дошці, техніка кооперативного навчання, детальний аналіз тексту, тощо) і вдосконалити писемні навички (організувати робоче місце, встановити часові рамки виконання завдання, система заохочень, складати словничок складних слів, зменшувати обсяг завдання для гіперактивної дитини відповідно до її можливостей і т. п.). До прикладу, щоб покращити успішність з математики. доречно у сучасній практиці роботи з гіперактивними учнями належну увагу приділити творчому використанню методики М. Монтесорі, використовувати приклади з реального життя, калькуляторів для перевірки, табличок із математичними правилами та прикладами, а також використовувати маленькі віршики та пісеньки для запам'ятовування, частий повтор ключових моментів вивченого матеріалу.

В результаті проведеної аналітичної роботи, що базувалася на фаховому фонді з порушеної проблеми, утворилась можливість стверджувати про доречність враховувати труднощі, котрі відчуває учень постійно чи ситуативно, та застосовувати комплекс спеціальних заходів, аби мінімізувати, а згодом усунути чинники, що ускладнюють навчання дитини із СДУГ. У зазначеному плані варто виходити з низки векторів. Перший з них – є налагодження партнерських відносин між педагогами, учнями та їх родинами (створення відкритого освітнього простору; підвищення педагогічної освіти батьків; спільне проведення святкових заходів; залучення батьків до організації навчального процесу; організація батьками позакласної діяльності) [7, с. 38–41].

Другий вектор – розвиток емоційного інтелекту, куди входять такі компоненти як: сприйняття, оцінка та вираження емоцій; використання емоцій для підвищення мислення; розуміння й аналіз емоційної інформації; здатність розмірковувати про емоції та контролювати й регулювати їх [6, с. 7–9].

Вважаємо суттєвою такою заувагу фахівців: не варто вважати негативною жодну емоцію, адже кожна з них може і має бути спрямована на те, щоб ставати кращими, розумнішими, компетентнішими тощо. Основними принципами формування емоційного інтелекту молодших школярів фахівцями визнано такі: цілеспрямовано вчити учнів говорити про емоції, не соромити за емоції та почуття, демонструвати різні конструктивні моделі емоційної поведінки, навчаючи самоконтролю, доцільно поважати «межі» особистості, приймати «неідеальність» у проявах емоцій, формуючи емоційні зв'язки з дітьми [1, с. 10–13]. До прикладу, І. Гузан описує прийоми створення ситуації успіху: «Емоційне стимулювання» (вправи: спіймай мій настрій; покращи настрій; гра-перевтілення «кошенятко») «Спільна радість», «Прямуй за нами», «Обмін ролями», «Не зупиняйся на досягнутому» і т. п. [2, с. 47–49].

Отже, проблемне поле роботи з гіперактивною дитиною є надто об'ємним. Перспективи подальшого дослідницького пошуку ми пов'язуємо з розробкою педагогічних умов, які сприяють позитивній соціалізації молодших школярів із гіперактивністю.

Список джерел

1. Глинянюк Н. Як виражати емоції та почуття. (Формування у дітей конструктивних моделей поведінки) *Учитель початкової школи*. 2019. №12. С. 10–13.

2. Гузан І. Підтримка вчителя джерело внутрішніх сил дитини. (Прийоми створення ситуації успіху). *Учитель початкової школи*. 2019. №2. С. 47–49.
3. Ілляшенко Т. Як допомогти дитині з гіперактивним розладом. *Початкова школа*. 2013 № 2. С. 44–46.
4. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Навчально-методичний посібник*. Харків: Ранок, 2019. С. 266–272.
5. Кравченко Г., Сіліна Г. Інклюзивна освіта в ДНЗ. *Навчальний посібник*. Харків: Ранок. 2014. С. 94–96.
6. Приходько Ю. Розуміти емоції і керувати ними – важливо це для кожної людини. *Учитель початкової школи* 2019. №12. С. 7–9.
7. Фещук Л., Трущак О., Кіндрат М., Крижановська Л., Торищак Н. Як співпрацюють діти, вчитель, мами й тата, то будуть добрими й навчальні результати. (Досвід упровадження педагогіки партнерства) *Учитель початкової школи* 2019. №2. С. 38–41.

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Бажак Дар'я

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
bovykina.daria@gmail.com*

Кожна людина народжується, росте і розвивається біологічно, фізично, психологічно та духовно. У процесі індивідуального розвитку дитячий організм постійно змінюється. Це пов'язано з невинним процесом розвитку, під час якого дитина росте та пристосовується до навколишнього світу. Тому кожен віковий етап характеризується своїми віковими особливостями у фізичному та психологічному розвитку. Але не завжди людський організм розвивається правильно. Під впливом різних чинників може відбутись збій у розвитку дитини, що призводить до порушення розвитку або певних відхилень від норм розвитку. Такі учні мають особливі освітні потреби і їм дуже необхідна підтримка та допомога, щоб отримати максимальну користь від освіти. Важливим елементом успішного включення школярів з особливими освітніми потребами (ООП) в освітній процес є організація індивідуалізованого навчання в інклюзивному класі.

Індивідуалізація навчання – це педагогічний підхід, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, потреб і здібностей учнів у процесі навчання. Це означає налаштовувати навчання на потреби кожного учня, забезпечуючи йому можливість вчитися на своєму рівні, власним темпом і за власними інтересами.

Проблемою індивідуалізованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами займаються багато дослідників, педагогів та спеціалістів у галузі спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти. Одним з найбільш відомих дослідників, який займається проблемою індивідуалізованого навчання дітей з особливими освітніми потребами, є Меллер. Він пропонує методику індивідуалізації навчання на основі різноманітних діагностичних тестів та спостережень за учнем в процесі навчання. Також проблему індивідуалізованого навчання досліджували такі відомі науковці, як М. Монтессорі, Л. Заскін, А. Васильєв, Л. Кузнецова, Д. Белкин, О. Олійник, Л. Кириченко, В. Шадрін та багато інших.

Індивідуалізація навчання передбачає використання різноманітних методів, підходів, ресурсів та технологій, що дозволяють вчителю адаптувати навчальний процес до потреб кожного учня, забезпечуючи оптимальні умови для досягнення навчальних цілей кожним учнем. Таке навчання сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу, розвитку індивідуальних здібностей, самостійності та мотивації учнів, а також формуванню позитивного ставлення до навчання. Організація індивідуалізованого навчання школярів з ООП може бути важливим підходом, що допомагає кожному учневі розвиватися на своєму рівні. Розглянемо ключові аспекти організації індивідуалізованого навчання молодших школярів з ООП в інклюзивному класі.

Один із перших кроків у впровадженні індивідуалізованого навчання – це ретельне розуміння особливих освітніх потреб учнів. Вчителі повинні знати відмінності між різними типами освітніх потреб, таких як дислексія, дисграфія, розлади аутистичного спектра тощо. Це допоможе вчителю визначити потреби кожного учня, підлаштувати навчання відповідно їх рівню, адаптації таких дітей, зокрема адаптації до шкільного середовища, забезпечить соціальну взаємодію з однолітками, взаємодію зі вчителями та іншими учасниками навчального процесу. В Законі України «Про освіту» (2017) наводиться таке визначення поняття «індивідуальна освітня траєкторія» – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі ним видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання [4].

Один із основних інструментів організації індивідуалізованого навчання – це розробка індивідуальних навчальних планів для кожного учня з ООП. Ці плани повинні враховувати потреби, можливості, рівень здібностей та інтереси кожного учня. Вони можуть включати індивідуальні завдання, спеціальні матеріали, техніки навчання та оцінювання, які відповідають особливим освітнім потребам учнів. Індивідуальні навчальні плани допомагають вчителям краще організувати навчальний процес і відповідати на потреби кожного учня окремо [2].

Зазначимо, що організація індивідуалізованого навчання також включає використання різноманітних методів та стратегій, які враховують різні стилі навчання та здібності молодших школярів. Важливо

враховувати вподобання та можливості кожного учня, щоб забезпечити ефективне засвоєння навчального матеріалу. Індивідуалізація навчання дітей з ООП вимагає від вчителів застосування різноманітних методичних підходів. Серед таких підходів можна виділити диференційоване навчання [3], використання варіативних завдань, адаптацію навчального матеріалу, використання різноманітних навчальних ресурсів та технічних засобів, а також індивідуальне навчання з врахуванням особливостей кожного учня. Однак, успішна реалізація індивідуалізації навчання вимагає від вчителів додаткових знань, навичок та досвіду в роботі з дітьми з ООП, а також співпраці з батьками та іншими фахівцями.

Необхідним в організації індивідуалізованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами є також колаборація вчителів з іншими спеціалістами, такими як логопеди, психологи, соціальні працівники та іншими фахівцями. Це допоможе забезпечити комплексний підхід до навчання та розвитку молодших школярів з ООП.

Вчителі повинні бути відкриті до змін та бути готовими адаптувати свої підходи до навчання в залежності від потреб кожного учня. Тому, організація індивідуалізованого навчання передбачає флексібільність та адаптацію до потреб учнів. Важливо враховувати різні рівні навчальної підготовки, інтереси, стилі навчання та інші особливості учнів. Флексібільність дозволяє вчителям пристосовувати навчальну програму та методи до вимог кожного учня, забезпечуючи ефективність та результативність навчання.

Сучасні технології можуть бути великим допоміжним засобом для організації індивідуалізованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами. Вчителі можуть використовувати різні педагогічні технології, веб-ресурси, навчальні програми та інші цифрові інструменти, які допоможуть учням з особливими потребами засвоїти навчальний матеріал. Технології можуть бути використані для індивідуалізації завдань, навчальних матеріалів, режиму роботи та іншого, забезпечуючи більш ефективний процес навчання [1].

При організації індивідуалізованого навчання важливо розвивати навички самостійного навчання школярів. Вчителі можуть сприяти розвитку навичок планування, самооцінки, саморегуляції та інших важливих навичок, які допоможуть учням бути більш самостійними в процесі навчання. Це може включати роботу над проектами, завданнями на вибір, створення навчальних планів та інших методів, які сприятимуть розвитку навичок самостійного

навчання. Це важливий аспект індивідуалізованого навчання, який допоможе учням з особливими освітніми потребами бути більш самодостатніми і успішними в навчанні.

Невід’ємною частиною організації індивідуалізованого навчання молодших школярів з ООП є співпраця з батьками. Саме вони є важливими партнерами в процесі навчання та виховання учнів з особливими потребами. Вчителі можуть забезпечити відкриту та ефективну комунікацію з батьками, ділитися інформацією про успіхи, потреби та прогрес учнів. Батьки, в свою чергу, можуть надавати додаткову інформацію про потреби своєї дитини, допомагати з розвитком навичок самостійного навчання [5].

Таким чином, організація індивідуалізованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі вимагає від вчителів гнучкості, толерантності, творчості та використання різноманітних методів та підходів. Врахування індивідуальних потреб кожного учня, використання різноманітних ресурсів та технологій, сприяння самостійному навчанню та взаємодія з батьками – це важливі аспекти успішної реалізації інклюзивної освіти для молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Список джерел

1. Абрамова О.М. Інноваційні технології навчання дітей з особливими потребами.

URL: https://naurok.com.ua/stattya-innovaciyni-tehnologi-navchannya-ditey-z-osoblivimi-potrebami-314498.html#_=_

2. Березівська І.Ю. Індивідуалізація навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: досвід роботи вчителя-дефектолога (2019).

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnpuu_pd_2019_21_12.

3. Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2018 р., м. Київ. Київ : Інститут педагогіки, 2018. 224 с.

4. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. №38–39.

URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

5. Семич Н.В. Особливості побудови роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами в процесі психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі освіти (2022).

URL: <https://naurok.com.ua/osoblivosti-roboti-z-batkami-ditini-z-ooop-316111.html>

ЗМІСТ

Мовно-літературний аспект сучасної наукової парадигми

<i>Марчук Л.</i> Статус категорії градації в науковій парадигмі сучасної української мови	3
<i>Турко О.</i> Ментальний та лінгводидактичний аспекти порядку слів у реченнях української мови	8
<i>Куца О.</i> Художня специфіка авторської саморепрезентації у творі А. Дімарова «Прожити й розповісти. Повість про сімдесят літ»	14
<i>Зайцева В., Яремчук Н.</i> Текст як засіб комунікативної взаємодії учнів основної школи	17
<i>Куца Л.</i> Пам'ять дитинства у поезіях Миколи Вінграновського для наймолодших читачів	21
<i>Сеньовська Н.</i> Наше майбутнє: патріотичне виховання і сучасний український героїчний епос	25
<i>Кондратьєва Т.</i> Концепція транскультурного простору: літературна перспектива	29

Інноваційні напрями розвитку сучасних методик освітнього процесу

<i>Гапон Л.</i> Принципи реалізації діяльнісного підходу до навчання української мови в Новій українській школі	33
<i>Wu Qiong.</i> Theory and practice of implementing the continuity between pre-school education and primary school	37

Формування життєвих компетентностей молодших школярів у контексті НУШ

<i>Кодлюк Я., Одинцова Г.</i> Усвідомлене читання як засіб реалізації інформативності навчальних текстів підручника	43
<i>Жаркова І.</i> Використання робочого зошита з друкованою основою як засобу формування природознавчої компетентності молодших школярів	47
<i>Писарчук О.</i> Гумор в освітньому процесі початкової школи	53
<i>Дацків О.</i> Using the Cambridge Life Competencies Framework to Design Learning Materials for the New Ukrainian School	56

<i>Лагола І.</i> Формування життєвих компетентностей молодших школярів шляхом упровадження технологій критичного мислення на уроках мовно-літературної галузі	59
<i>Петрица Ю.</i> Проектні технології як засіб розвитку ключових компетентностей учнів початкової школи	64
<i>Шишак А.</i> Вміння шукати інформацію в інтернеті: сутність та напрями формування в учнів початкової школи	69
<i>Рогоцька У.</i> Важливість дидактичних ігор на уроках в початковій школі	73
<i>Шостак Н.</i> Формування життєвих компетентностей молодших школярів на уроках української мови у контексті НУШ	77

Теорія та практика сучасної дошкільної освіти

<i>Małgorzata Muszyńska.</i> Polskie innowacje w edukacji małego dziecka – współczesne projekty i realizacje	81
<i>He Xinyue.</i> Tendency of preschool education in china	84
<i>Онишків З.</i> Наступність у роботі закладу дошкільної освіти і початкової школи	88
<i>Омельяненко А.</i> Формування готовності майбутніх вихователів до доцільної інтеграції різних видів діяльності в закладі дошкільної освіти	92
<i>Рожко-Павлишин Т.</i> Управлінська діяльність директора щодо подолання антиінноваційних бар'єрів у закладі дошкільної освіти	96
<i>Руденський Р.</i> Настільні і дидактичні ігри для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: ретроспективний і структурний аналіз	101
<i>Wei Shuo.</i> Ensuring accessibility in the continuity of preschool and primary education	107
<i>Парій Х.</i> Реалізація наступності навчання дошкільної та початкової освіти	110
<i>Процик Н.</i> Лінгводидактичні засоби розвитку образності мовлення дошкільників	115

Шляхи підготовки майбутніх педагогів в умовах євроінтеграційних процесів

<i>Янкович О., Постолок М.</i> Історико-педагогічна підготовка майбутніх вихователів та вчителів в умовах воєнного стану.....	118
<i>Луцак Н.</i> Технологія розширеного навчання у контексті євроінтеграції.....	124
<i>Боровець О., Кучканова В.</i> Особливості дистанційного навчання в освітньому процесі закладу вищої освіти	128
<i>Романюк С.</i> Освітні стратегії у підготовці майбутніх фахівців Нової української школи	132
<i>Бойко М., Генсерук Г.</i> Професійний стандарт учителя як основа системи управління якістю освіти	137
<i>Мордовцева Н.</i> Ключові питання мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах сьогодення	141
<i>Матіяш В.</i> Засоби педагогічного краєзнавства у самостійно-дослідницькій діяльності майбутнього вчителя початкової школи	146
<i>Петришина О.</i> Лінгвометодична компетентність здобувача-філолога другого (магістерського) рівня в концепції сучасної педагогічної освіти	150
<i>Павлик Н.</i> Стилiстична компетентність у контексті професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога.....	154
<i>Нестайко І.</i> Процес підготовки майбутніх педагогів у Польщі.....	158
<i>Шищенко В., Бойцун О.</i> Педагогічні ідеї спадщини Я. Корчака в контексті сучасного освітнього процесу	162
<i>Радченко О., Вихор С.</i> Використання цифрових інструментів з метою формувального оцінювання студентів	164
<i>Гудима Н.</i> Підготовка вчителя початкових класів до формування медіаосвітніх компетентностей молодших школярів	168
<i>Бовикіна О.</i> Позитивна соціалізація гіперактивної дитини молодшого шкільного віку	173
<i>Бажак Д.</i> Організація індивідуалізованого навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі	178

Наукове видання

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ:
ПЕДАГОГІЧНА ТА ФІЛОЛОГІЧНА ПАРАДИГМИ**

Матеріали Міжнародної науково-практичної
міждисциплінарної конференції
11 травня 2023 р.

За заг. ред. О. Турко, О. Янкович, Ю. Петрици

Підписано до друку 30.05.2023.
Формат 60x 84/16. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний 80 г/м². Друк електрографічний.
Умов.-друк. арк. 10,75. Обл.-вид. арк. 8,9
Тираж 100 примірників. Замовлення № 05/23/1-2.

Видавець:

Редакційно-видавничий відділ
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка,
46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2.
*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК №2043, від 23.12.2004.*

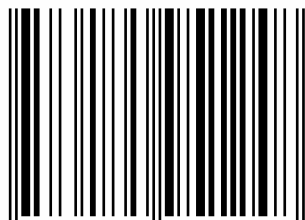
Виготувач:

ФОП Осадца Ю.В
м. Тернопіль, вул. 15 Квітня, 2Д/10
тел. (097) 988-53-23

*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ТР № 46 від 07 березня 2013 р.*



ISBN 978-617-595-124-8



9 786175 951248 >