

ISSN 2786-6890 (print)
ISSN 2786-6084 (online)

ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР

2 (1 – 2022)

EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE

Науковий журнал
Scientific Journal

ISSN 2786-6890 (print)
ISSN 2786-6084 (online)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА



ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР

науковий журнал

Випуск 2 (1 – 2022)

Київ
Видавництво Ліра-К
2022

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ 24701-14641 Р від 16.02.2021 року

Рекомендовано до друку Вченою радою
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол №6 від 22.12.2021 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

Олена Матвієнко, доктор педагогічних наук, професор,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна)

Заступник головного редактора

Микола Пригодій, доктор педагогічних наук, професор,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна)

Відповідальний редактор

Раїса Шулигіна, кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна);

Члени редакційної колегії:

Олена Матвієнко, доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна); **Валентина Бобрицька**, доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна); **Ліпчеї Імре**, доктор філософії (Угорщина); **Олександр Митник**, доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна); **Ганна Цветкова**, доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна); **Елліна Панасенко**, доктор педагогічних наук, професор, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» (Україна); **Микола Пригодій**, доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна); **Еріка Югас**, доктор філософії (Угорщина); **Дмитро Кільдеров**, доктор педагогічних наук, доцент Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна); **Тарас Олефіренко**, кандидат педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна); **Валентина Білик**, кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна); **Олена Бескорса**, кандидат педагогічних наук, доцент, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»; **Кінга Лапот-Дзієрва**, доктор габлітований, професор мистецтва Краківського педагогічного університету імені Комісії народної освіти в Кракові (Польща); **Жанна Білик**, кандидат педагогічних наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна); **Раїса Шулигіна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна).

Освітньо-науковий простір : науковий журнал. Вип. 2 (1 – 2022) / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова [гол. ред. д-р пед. наук, проф. Матвієнко О. В.]. Київ : Видавництво Ліра-К, 2022. 160 с.

У журналі публікуються статті, які висвітлюють актуальні проблеми сучасної освіти і науки; визнають загальний вектор розвитку, тенденцій і пріоритетів педагогічної освіти; презентують результати оригінальних та експериментальних досліджень і широкий спектр розробок методологічного, дискусійного та аналітичного характеру; матеріали з питань управління, організації і викладання в закладах освіти та інші матеріали, присвячені питанням навчання, виховання та професійної самореалізації особистості у столітті глобальних викликів.

Видання адресоване науковцям, педагогам, докторантам, аспірантам, магістрантам, студентам, практичним працівникам та усім, хто цікавиться станом розвитку освіти і науки.

ISSN 2786-6890 (print)

ISSN 2786-6084 (online)

ISSN 2786-6890 (print)
ISSN 2786-6084 (online)

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY



EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE

Scientific Journal

Issue 2 (1 – 2022)

Kyiv
Publishing Lira-K
2022

*Certificate of printed mass media's state registration:
Series KB 24701-14641 P from February 16th, 2021*

*Recommended for publication
by the Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(protocol №6 from December 22, 2021)*

EDITORIAL BOARD

Chief Editor

Olena Matvienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine)

Deputy Editor

Mykola Pryhodii, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine);

Editor-in-Chief

Raisa Shulyhina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine)

Members of the editorial board:

Olena Matvienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine); **Valentyna Bobrytska**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine); **Lipcei Imre**, Doctor of Philosophy (Hungary); **Oleksandr Mytnyk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine); **Anna Tsvetkova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine); **Ellina Panasenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Donbass State Pedagogical University (Ukraine); **Mykola Pryhodii**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine); **Erika Jugas**, Doctor of Philosophy (Hungary); **Dmytro Kilderov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine); **Taras Olefirenko**, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine); **Valentyna Bilyk**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine); **Olena Beskorsa**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Donbass State Pedagogical University; **Kinga Lapot-Dzierwa**, Habilitated Doctor, Professor of Arts, Krakow Pedagogical University on behalf of the Commission on Public Education in Krakow (Poland); **Zhanna Bilyk**, Candidate of Pedagogical Sciences, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine); **Raisa Shulyhina**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine).

Educational scientific space : scientific journal. Issue 2 (1 – 2022) / National Pedagogical Dragomanov University [Ch. Ed. Dr. Ped. Sciences, Prof. Matvienko O.V.]. Kyiv : Publishing Lira-K, 2022. 160 p.

The journal publishes articles that cover current issues of modern education and science; determine the general vector of development, tendencies and priorities of pedagogical education; present the results of original and experimental research and a wide range of methodological, debatable and analytical developments; materials on management, organization and teaching in educational institutions and other materials on issues of education, upbringing and professional self-realization of the individual in the century of global challenges.

The publication is addressed to scientists, teachers, doctoral students, graduate students, undergraduates, students, practitioners and anyone interested in the state of development of education and science.

ISSN 2786-6890 (print)

ISSN 2786-6084 (online)

ЗМІСТ

Довбня С. О., Отченко Г. В.	Формування екологічно доцільної поведінки дошкільників	7
Комогорова М. І., Здоренко П. Г.	Організація навчальної роботи з обдарованими учнями в початковій школі в умовах реалізації концепції нової української школи	24
Матвієнко О. В., Олефіренко Т. О.	Теоретичні основи розвитку творчої особистості	33
Мірошниченко О. В.	Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи	45
Попова Л. М.	Визначення критеріїв оцінювання сформованості іншомовної компетентності майбутніх учителів початкової школи	55
Семеренко Г. В.	Грамматика й буквар видатного філолога й педагога Мелетія Смотрицького	65
Сняткова Т. М.	Виховання дітей раннього віку з ДЦП в умовах депривації	77
Ступак О. Ю.	Ментальна карта як інструмент у підготовці фахівців дошкільної освіти	89
Телецька Л. І., Куліш О. В.	Підготовка майбутніх учителів до формування екологічної компетентності молодших школярів	96
Товкач І. Є.	Теоретичні аспекти усвідомлення дітьми дошкільного віку мовлення як психолінгвістичного феномену	107
Топіха В. А.	Дидактичні засади удосконалення культури мовлення студентів педагогічних спеціальностей	115
Тутова Т. Б.	Феномен гетерогенності в умовах єдиного освітнього простору	125
Цветкова Г. Г., Коновалова Н. О.	Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку	132
Відомості про авторів		147
Правила оформлення та подання рукопису до наукового видання		152

CONTENT

Sopfiia Dovbnia, Halyna Otchenko	Preschoolers' ecological appropriate behavior formation	7
Maryna Komogorova, Petro Zdorenko	Organization of educational work with gifted students in primary school in the conditions of implementation of the concept of the new ukrainian school	24
Olena Matviienko, Taras Olefirenko	Theoretical fund amentals of creative personality	33
Oksana Miroshnichenko	Development of professional language competence of future primary school teacher	45
Lyudmila Popova	Determination of criteria for evaluation of formation of foreign language competence of future primary school teachers	55
Hanna Semerenko	The grammar book and the abc book of the outstanding philologist and teacher Meletius Smotrytsky	65
Tatyana Snyatkova	Education of early children with cerebral palsy in conditions of deprivation	77
Oksana Stupak	Mind map as a tool in the preparing of preschool education professionals	89
Ludmila Teletska, Olga Kulish	Preparation of future teachers for the formation of environmental competence of primary school students	96
Iryna Tovkach	The teoretical aspects of preschool children's awareness of speech as a psycholinguistic phenomenon	107
Vera Topikha	Didactic fundamentals of improving the speech culture of students of pedagogical specialties	115
Tatiana Tutova	Heterogeneity phenomenon in the sphere of education	125
Hanna Tsvietkova, Nadiia Konovalova	Peculiarities of foreign language communicative competence formation in children of middle preschool age	132
Autors		147
Rules of registration and submission of the manuscript to the scientific publication		152

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.01
UDC 373.2.015.31:502

PRESCHOOLERS' ECOLOGICAL APPROPRIATE BEHAVIOR FORMATION

Sofia Dovbnia

*PhD (Candidate of Sciences (Pedagogy)),
Associate professor of the Department
of Education and Psychology
of Pre-school Education,
National Pedagogical Dragomanov University
Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-2882-4680>
e-mail: s.o.dovbnia@npu.edu.ua*

Halyna Otchenko

*Assistant of the Department of Pedagogy and
Psychology
of Pre-school Education,
National Pedagogical Dragomanov University
Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-0063-8632>
e-mail: galliya565@ukr.net*

Annotation. The article reveals the essence of ecological appropriate behavior as an ecological understanding by senior preschoolers of the importance of appropriate behavior in the environment in order to maintain ecological balance and harmony with nature; the analysis of characteristic manifestations of this behavior in children of senior preschool age is carried out.

Ecologically appropriate behavior of senior preschoolers consists of a set of interdependent structural and semantic components: emotional and value (attitude to nature as a value and awareness of unity with the natural world); information-cognitive (ecologically coordinated activity in nature on the basis of ecological and natural science knowledge, the main among which are ideas about connections and dependencies in nature); activity-effective (volitional activity in the natural environment, self-limitation of one's own desires and motivated behavior to nature). Experimental analysis of the representation of the components of ecological appropriate behavior showed the dynamics of increasing the levels of formation of ecological and appropriate behavior due to the renewal of the ecological development environment of preschool education and the effectiveness of pedagogical support as a mechanism of long-term tripartite subject-subject interaction, which is characterized by the predominant use of interactive methods, techniques and forms, the implementation of which reflects qualitative changes in the emotional-motivational, activity-behavioral and cognitive spheres, etc.

The most effective the method in the study proved out to be the Ecological projecting method as an integrated method of subject-and-subject interaction organizing of "teacher-child-parent" relationship for achieving the activity goal and children's ability to admire the nature beauty formation, the ability to notice environmental pollution, mastering of available skills to keep the environmental purity, compliance of the nature appropriate usage rules, awareness of the need nature saving and condemnation of the negative actions of other children and adults who harm the natural environment.

Key words: ecology, expediency, behavior, environmentally sound behavior, senior preschool age, pedagogical support, work in nature.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.01
УДК 373.2.015.31:502

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ

Довбня С. О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-2882-4680>
e-mail: s.o.dovbnya@npu.edu.ua

Отченко Г. В.

асистент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-0063-8632>
e-mail: galliya565@ukr.net

Анотація. У статті розкрито сутність еколого доцільної поведінки як екологічне розуміння дітьми старшого дошкільного віку важливості доречного поводження себе у довкіллі за для підтримання екобалансу і гармонії з природою; здійснено аналіз характерних проявів цієї поведінки у дітей старшого дошкільного віку.

Еколого доцільна поведінка старших дошкільників складається із сукупності взаємозалежних структурно-змістових компонентів: емоційно-ціннісного (ставлення до природи як до цінності та усвідомлення єдності з природним світом); інформаційно-пізнавального (екологічно узгоджена діяльність в природі на основі еколого-природознавчих знань, основними серед яких є уявлення про зв'язки й залежності в природі); діяльнісно-дієвого (вольової діяльності у природному оточенні, самообмеження власних бажань та змотивована поведінка до природи).

Експериментальний аналіз представленості компонентів еколого доцільної поведінки засвідчив динаміку вивіщення її рівнів, що зумовлено оновленням еколого розвивальним середовищем закладу дошкільної освіти та дієвістю педагогічного супроводу як механізму тривалої трьохсторонньої суб`єкт-суб`єктної взаємодії «педагог-діти-батьки», для якої характерно переважне використання інтерактивних методів (екологічний проект, що включає комплекс різних видів практичної діяльності дітей, зокрема, трудової, дослідницької та ігрової, метод «заняття-подорожі» під час, якого діти заплющують очі і уявно потрапляють у потрібне місце; правила поведінки в природі зображуються у вигляді екологічних знаків, метод «картинна галерея», ознайомлення дітей з явищами природи за допомогою картин: «Осінь над Дніпром» С. Шишко; «Весна в Україні» С. Васильківський; «Вітер в березні» М. Бурачек та прийоми («навушники», прослуховування у навушниках звуків моря, лісу, явищ природи; «бінокль», споглядання об`єктів природи на задньому плані); праця в природі з використанням мультимедійних

засобів; ланцюг логічних запитань допомагає знайти вирішення тієї чи іншої проблеми або з'ясувати її причини; схеми-моделі з їх допомогою складають описові розповіді, дотримуючись послідовності та параметрів, закладених у схемах: колір, форма, величина, матеріал, частини, де зустрічається в природі); прийом екологічної емпатії та екологічної рефлексії спонукає до самоаналізу вчинку у природі та форм, реалізація яких відображає якісні зміни в емоційно-мотиваційній, діяльнісно-поведінковій та пізнавальній сферах тощо.

Ключові слова: екологія, доцільність, поведінка, еколого доцільна поведінка, старший дошкільний вік, педагогічний супровід, праця в природі.

Relevance of research. The modern planet Earth is in a state of ecological destabilization, caused by the anthropocentric consciousness of man, who puts his consumer needs first among other needs. The foundations of consciousness, ecological culture, the attitude of the individual to the world of nature are laid in preschool childhood, which confirms the importance of using this sensitive period for the ecological education of the individual. In turn, ecological education is a systematic pedagogical activity aimed at the development of ecological culture, the prerequisite for the formation of which is: ecological knowledge, cognitive moral and ethical feelings and experiences, ecologically appropriate behavior, and the result – ecologically educated personality with a nature-centered approach to interaction with nature. With this in mind, it is important to form in children of older preschool age ecologically appropriate behavior that will allow individuals to responsibly solve life situations, develop socio-economic relations, but at the same time be able to preserve the natural environment.

Analysis of recent research and publications. The problem of the formation of ecological expedient behavior in older preschool children in the scientific and pedagogical literature has been studied by such modern scientists as G. Belenkaya, V. Boreiko, V. Verbitsky, N. Lysenko, V. Marshitska, C. Bad, O. Polovina, N. Pustovit, G. Tarasenko and others. In their writings, teachers made attempts, on the one hand, to generalize the concept of «environmentally appropriate behavior», and on the other to concretize it [5; 6; 7]. The psychological foundations for the formation of ecologically appropriate behavior in older preschool children are the ideas of L. Vygotsky, V. Davydov, V. Zaporozhets, M. Poddyakov, C. Rubinstein, etc. emotional perception of them [18].

The leading directions that shape the child's ecological worldview are declared in the national regulatory documents: Laws of Ukraine «On Education» (new edition) [22], «On Preschool Education» [16], Basic Component of Preschool Education [3], etc.

Ukrainian topical conceptual programs for preschool education («Confident start», «Child», «Child in preschool years», «Ukrainian preschool», «Sunflower», «I am in the World», etc.) testify that in the sense of familiarizing children with by nature, the main place is occupied by the ecological component, which is closely related to moral education. The content of ecological education is characterized by the fact that in a six-year-old child it is necessary to form a system of knowledge about the objects and phenomena of the nature of the planet Earth, the connections and dependencies between them and the role of labor in nature. Environmental knowledge should become the means that enter into behavior and practice and, accordingly, motivate them [19].

So, taking into account the above, we note that the problem of the formation of ecologically appropriate behavior in older preschool children is relevant and requires experimental research.

The aim of the article is to reveal the essence of ecologically appropriate behavior as an ecological understanding by older preschool children of the importance of appro-

priate behavior in the environment to maintain ecological balance and harmony with nature and experimental analysis of the dynamics of ecologically appropriate behavior of older preschool children.

Research methodology. Within the theoretical research of the problem, analysis and synthesis were used in order to identify the essence of the studied phenomenon; «Method of terminological analysis related to determining the categorical status of ecological appropriate behavior in the system of pedagogical definitions; abstraction, idealization, formalization and generalization – to systematize and formulate conclusions, identify areas for further study of the problem». Regarding the empirical part of the study, we used methods: I. °Goyan «Study of subordination of motives» to analyze the behavior of a six-year-old child, the quality of his work and the nature of subordination of motives, an integrated version of the method conditional situation of joint activities with each other (developed by H. °Pustovit) and a specially practical-experimental situation «Let's make a picture (puzzles)» to determine the interpersonal partnership of older preschool children during joint activities (O. Reipolska) and methods: observation, comparison, analysis of results of activities under working time in nature.

To identify significant differences between the compared indicators, statistical methods of mathematical processing of the collected experimental data, their analysis for implementation, generalization and systematization of research materials and identification of the effectiveness of the proposed research program were used.

Research results. Consideration of the peculiarities of the studied phenomenon of ecological expedient behavior of older preschool children cannot be carried out without the essential content of this concept in the theory of preschool education, which involves clarifying the basic integrated definitions: «ecology», «expediency», «behavior».

Among the many interpretations in psychological and pedagogical science and reference books, we tend to define that:

- ecology is a branch of biology that studies the patterns of relationships between organisms and the environment, as well as the organization and functioning of superorganized systems [12, p. 111];

- expediency – an objective characteristic of systems that achieve a predetermined goal, ie movement «to the goal», which is associated with goal setting – conscious active activity of the child to achieve a useful result that determines the integrity and direction of individual behavior [21]; formation, orientation and correction of behavior of preschoolers on the requirements and according to the demands of balanced development of society;

- behavior – the external manifestation of activities, the system of actions of the biological individual, aimed at maintaining its existence, which is manifested in a certain sequence of actions, purposeful actions; higher level of interaction of the whole organism with the environment, which is carried out as a unity of mental – motivating, regulatory and reflective factors that bring or move the body away from certain objects, as well as transform them [17, p. 104]; observance by the child of the generally accepted rules of communication, interaction with a natural environment, and performance by it of certain moral and ethical forms of actions; a special form of activity, which becomes precisely such when the motivation of actions from the subject plan passes into the plan of personal possessions [23].

This confirms that behavior is interrelated with activity, because the «unit» of behavior is the act, and the «unit» of activity in general – the action. In addition, environmental activity (work in nature) is seen as a higher manifestation of behavior, where

there is «energetic communication» (verbal and nonverbal) of the child with nature and other children (adults) through the management of interpersonal interaction with others, which is the main and effective force. in ensuring the further spiritual progress of Ukrainian society [25]. The success of such behavior will depend on knowledge, skills, motivation and emotional sphere.

The above analysis revealed the essence of the phenomenon of ecological appropriate behavior – as a component of environmental education, an active process of forming a system of knowledge and ideas about the relationship of all natural factors and their interdependence in harmony with environmental moral canons.

In turn, we consider ecologically appropriate behavior as an ecological understanding by older preschool children of the importance of appropriate behavior in the environment to maintain ecological balance and harmony with nature, which includes the structural components presented in Fig. 1.

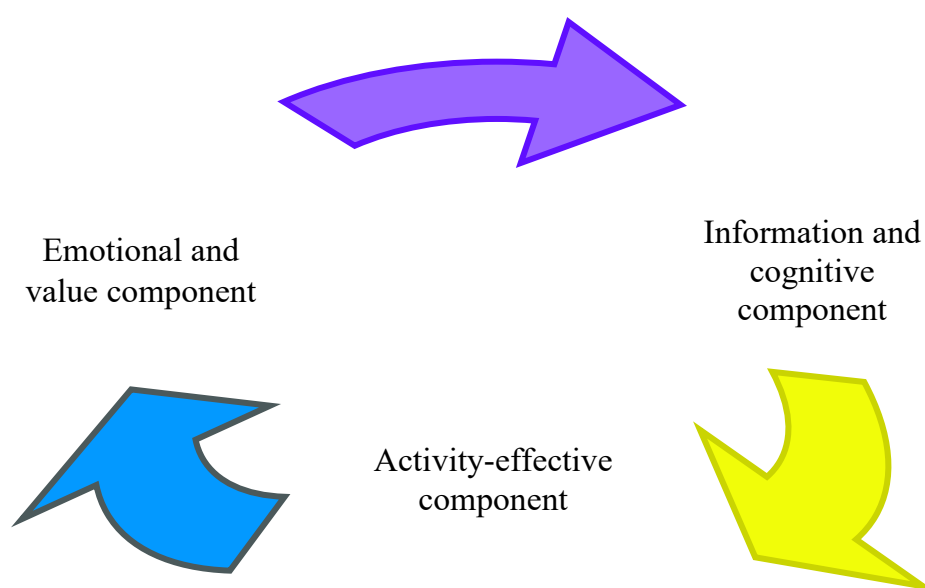


Fig. 1. Structural componets of environmentally appropriate behavior

In fig. 1. The structural components of ecologically appropriate behavior are determined as:

- emotional-value component (attitude to nature as a value and awareness of unity with the natural world);
- informational and cognitive component (ecologically coordinated activity in nature based on ecological and natural knowledge, the main of which are ideas about communication and dependence in nature);
- activity-effective component (volitional activity in a natural environment, self-limitation of one's own desires and motivated behavior towards nature) [22].

The analysis of psychological and pedagogical literature gave grounds to assert that ecologically purposeful behavior has a multidirectional manifestation in different age periods. In particular, in an older preschool child, it is characterized by such behavior, which, unlike a pet of younger and middle preschool age, is more and more focused on the state of a living being and, to a lesser extent, on the satisfaction of their own interests and needs [5]. That is, an older preschooler is already able to behave constructively

in nature, without violating the rules of behavior, for personal pleasure and approval of her actions by adults.

This indicates the importance of conducting an experimental study of the problem of the formation of ecologically appropriate behavior in older preschool children.

The study involved 40 children of the sixth year of life: 20 children from the experimental group (EG) and 20 respondents from the control group (CG). The research was carried out in the educational complex «School of the I degree, preschool educational institution «Care» of the Obolonsky district, Kiev from September 01 to November 31, 2019.

The experimental study was aimed at the implementation of the following tasks: to determine the levels of formation of ecological expedient behavior in older preschool children, to implement pedagogical support of ecological expedient behavior in preschool children, and to analyze the research results.

The research program included three stages of the experiment: ascertaining, forming and control (see Table 1).

Table 1

The program of pedagogical experimental research on the problem of the formation of ecologic appropriate behavior of senior preschool children

№ з/п	Stages of experimental research	The aim: to develop the program of pedagogical experimental research on a problem of formation of ecologically expedient behavior at children of senior preschool age.
Tasks of stages:		
1.	Statement stage of the experiment	<ul style="list-style-type: none"> - Development of criteria and indicators for the formation of environmentally sound behavior in older preschool children. Determining the levels of formation of ecologically appropriate behavior in older preschool children. - Creating a system for diagnosing the formation of environmentally sound behavior in older preschool children. - Determining the composition of the sample of respondents of experimental and control groups of older preschool children. - Identification of initial levels of formation of elements of ecological expedient behavior in children of senior preschool.
2.	The formative stage of the experiment	Implementation of pedagogical support for senior preschool children environmentally appropriate behavior formation while working in nature.
3.	Control stage of the experiment	Checking the effectiveness, analysis and interpretation of the results of an experimental study on the formation of environmentally sound behavior in older preschool children.

The theoretical basis for the development of criteria for diagnosing the levels of ecologically appropriate behavior of older preschool children were the main components, such as: emotional and motivational, because emotions are what motivates preschoolers to activity; cognitive, as the level of knowledge and ideas of children about nature is checked; activity-behavioral, because we study the manifestations of the behavior of students during work in nature. Schematic representation of criteria and indicators is given in table. 2.

Table 2

Criteria and indicators of senior preschool children environmentally appropriate behavior formation while working in nature

Criterion	Indicators
Emotional and motivational	Emotional and motivational attitude to teamwork. Emotional perception of peers and the desire to communicate with them. The child's assessment of himself, his qualities, capabilities. Assessment of other children during practical activities.
Cognitive	Representation of the natural environment (air, water, soil, plants, animals, people, sun, moon); their significance for human activity, for themselves. Perception of the value of nature. Self-awareness is a part of nature. Knowledge of the dependence of objects and phenomena of nature; their significance for man. Presence of interest in environmental actions.
Activity-behavioral	Manifestation of activity and intensity during work in nature. Ability to coordinate actions, their evaluation. Application of the cooperation model. Ability to interact in a group during activities, implement a common plan and evaluate the results of work.

Under the emotional-motivational criterion of the formation of ecological appropriate behavior we understand the manifestations of the emotional and motivational sphere. Its indicators: verbal assessment of qualities and opportunities during natural activities; manifestation of positive emotions and motivating attitude to teamwork and peers.

The cognitive criterion is characterized by children's awareness of objects and phenomena of nature, which are expressed in their stories and questions. Its indicators: worldviews about the environment, its significance for man; self-awareness of the part of nature that needs to be protected.

Activity-behavioral criterion reveals the moral and ethical actions of the child at work on the basis of beliefs «do no harm», «worry», «help», «cooperate», «implement the plan», «evaluate the result». Indicators of activity-behavioral criterion: activity and intensity during work; ability to coordinate actions and establish contact with others for cooperation; maintenance during all activity of the joint plan; ability to evaluate the result of work – «good», «beautiful».

The generalization of criteria and indicators allowed to isolate the levels of environmentally sound behavior of older preschool children (high, medium and low), which are shown in table. 3.

Taking into account the analysis of diagnostic methods available in the scientific literature to study the formation of ecologically appropriate behavior of older preschool children at the ascertaining stage were used diagnostic methods: «Study of subordination of motives» to analyze the behavior of 6-year-old child, conditional situation of joint activity «November» [22], purpose: to reveal children's ideas about the rules and methods of cooperation, specially selected practical experimental situation of joint activity «Let's make a picture (puzzles)», purpose: to determine how interpersonal partnership of older preschool children time of activity [24, p. 319] and methods: observation, measurement, comparison, analysis of results of activity during work in nature.

Table 3

Levels of ecologically appropriate behavior of older preschool children

Levels	Indicators
High	<p>Positively evaluates himself, his qualities and capabilities, as well as all partners in communication and activities. Makes all possible efforts to perform the activity and gets pleasure from it. The child positively emotionally perceives all partners in communication and activities.</p> <p>The idea of the natural environment of the planet Earth and the Universe as a whole organism in which air, water, soil, plants, animals, people, the Sun, the Moon, etc. interact. Realizes the importance of natural resources for human activity, for themselves. Considers nature as a value. Can distinguish between positive and negative effects of human activities on the state of nature. Able to arbitrarily regulate their own behavior in nature. Realizes himself part of the world of nature. Knows about the dependence of one's own health, mood, activity on the state of nature, its diversity and beauty. Shows interest, desire and feasible skills in environmental actions. Makes efforts to preserve, care for and protect the natural environment.</p> <p>Shows activity and initiative while working in nature. Has knowledge of the rules and methods of coordination in the process of joint activities with peers in the group. Adequate assessment of the situation of cooperation, coordination of efforts and application of the appropriate model of cooperation. Coordinates actions for realization of the joint plan and receives pleasure from result of activity</p>
Average	<p>Not always adequate assessment of yourself, your capabilities, situational assessment of partners. He does not always show a positive and emotional attitude to work. Shows uncoordinated efforts to perform activities. Positive-emotional perception of only a limited number of communication and activity partners is inherent.</p> <p>Selective ideas about the natural environment of the planet Earth and the Universe, in which its resources interact. Does not perceive nature as a value, but regulates its own behavior in nature. Only in the direction of an adult realizes himself part of the world of nature. Shows episodic interest, desire and feasible skills in environmental actions. Makes efforts to preserve the natural environment under the encouragement of adults.</p> <p>Activity and initiative in group activities are sporadic, often from the position of another child or adult. It does not always show an adequate assessment of the situation of cooperation, inconsistency of efforts. Applies an inappropriate model of cooperation. In group activities, partially interacts to implement a common plan. The child evaluates the result on the individual contribution of each to the work</p>
Low	<p>The child does not know how to evaluate themselves, their qualities and capabilities. Lack of evaluation of communication and activity partners. Emotionally negative attitude to teamwork. Low emotional response. Weak emotional development. Aesthetic identity. It is characterized by emotionally negative perception of communication and activity partners.</p> <p>Has a basic understanding of the natural environment and its resources. Determines the importance of the natural environment and resources for human activities, for themselves only through additional incentives. Perception of nature is unstable. Does not realize himself part of nature. He does not know about the dependence of his own health, mood, activity on the state of nature, its diversity and beauty. Has no interest in environmental actions, so does not make efforts to preserve and protect the natural environment.</p>

Continuation table 3

	The child does not show activity and initiative, but participates only on the initiative of others. Coordination of actions does not occur due to ignorance of the rules and methods of coordination of efforts in the process of joint activities. Failure to assess situations of cooperation, yourself, your qualities and capabilities. Lack of evaluation of partners. Models of cooperation are not considered appropriate. There is no idea about the process of joint activities and the ability to establish constructive contacts with partners. There may be no contact with partners. There is no ability to interact in group activities. The joint plan and the result of joint activity are not realized
--	---

As a result of diagnosing according to the proposed methods and techniques, it was found that older preschool children in the experimental group are mostly at a medium (48%) and low level (37%) of environmentally sound behavior. And in the control group – mostly at the average level (62%) of environmentally sound behavior.

Given the above result, the formative stage of the experimental study aimed at the implementation of pedagogical support – a set of objective possibilities of content, forms, methods, pedagogical techniques and material and spatial environment, which are aimed at forming environmentally sound behavior in older children preschool age.

The structural components of pedagogical support of formation of ecologically expedient behavior at children of senior preschool age are defined, such as:

- renewal of the ecological development environment of the preschool institution, which combines the natural, subject, social and environment of the inner «I». Due to this combination of environments, the experience of continuous, pedagogically determined contact of the child with nature, with the educator, with other children during their joint activities is formed;

- methods of forming environmentally sound behavior in older preschool children, which included effective organization of work in nature, focused on global, regional and local issues, has a sense of social responsibility for the state of nature, the desire to act for its preservation.

- methodical work as an interactive educational activity with teachers on ecological education of preschool children.

- pedagogical interaction of the preschool institution with parents for the formation of environmentally sound behavior in older preschoolers through the active involvement of the family in the educational process and the creation of unity of requirements on both sides.

Ecological development environment affects not only the life of preschoolers, but also their behavior, so we proposed the following ideas that can be used in preschool education: to build an extraordinary eco-building with non-standard materials (see Table 4) and natural visual-sound room; on the territory – to create a landscape design that will combine natural (plants, animals, stones, water, sand, pebbles, wood) and artificial materials (flower bed, alpine and ordinary garden, vegetable garden, «recreation area», meteorological site).

The study outlines the concept of eco-building as a multifaceted maximally saturated green structure, which reduces the level of consumption of energy and material resources by saving them, growing greenery, installation of photovoltaic modules [9].

An unusual solution would be to create natural visual and sound rooms in a preschool, which will be dedicated to any natural theme. Here, children will create an atmosphere of nature with the help of projectors, laptops and speakers. For example, showing in a quick version of how bread is created, starting with planting grain, and ending with baking bread. In such an environment, students will feel that they are in the conditions shown.

Table 4

**Non-standard materials and equipment
for a corner of nature in a preschool institution**

Non-standard materials	Registration of non-standard materials
Local lore and local lore corners	Not harmful Ukrainian and exotic plants. Folklore and author's works (tales about plants, tales about animals); coat of arms and flag of a city or village; photos of national symbols-plants (viburnum, willow, oak, poplar). Multimedia educational and game manuals of the state, city, or village
Herbarium of plants, which we collect together with children during work, walks and excursions. Ekibana and various products from a natural material	Collected flowers are placed in books. When the flowers are dry, then put them in a transparent bag and attach it to the wall
Characteristics of living objects of the corner and recommendations for their care	Smart cards
Collections of soils and mineral rocks	We place soil layers in transparent strong plastic. The stones are laid out in small boxes with the names of mineral rocks
Images of seasons and natural phenomena	Illustrations, paintings in A3 format
Rules of interaction with plants and animals	Illustrations-schemes, which show: balanced behavior while working in nature; appropriate interaction with plants and animals
Ecological games, natural science literature, didactic manuals	Collection of ecological games. Game experimental zones, where there is natural material for games, experiments, didactic, board games about the environment [20, p. 90]
Large thematic walls-paintings on natural themes (for example, on the theme «Natural areas of Ukraine: flora and fauna» – «Mixed forests», «Forest-steppe», «Steppe», «Carpathians», «Crimean mountains»);	Place the picture walls on the wall or on the frame
Reduced models of natural objects	We place, according to conditions of placement of subjects in group (for example, on a subject: «Space» – the rocket, the planets made by papier-mache technique; the Sun which can be suspended on threads to a ceiling)
Animated pictures of nature (for example, a waterfall)	На стіну прикріплюємо картину, недалеко біля розетки.
Digital music photo frames	Through the digital music photo frames you can shoot the whole process
Plastic jars with stones and shells in the water	The use of such plastic cans during conversations with elements of relaxation

In a natural visual and sound room, or cinema room, images from projectors located in the center of the room will be projected onto all multimedia walls. The speakers located on each wall will create an even greater atmosphere of reality.

On such a multimedia wall, children will be able to draw or write with the help of special colored pens. For example, after planting vegetable seeds, the educator asks the children to imagine and draw the fruits that will grow from the seeds. Images of drawings will be stored in a laptop, in a special folder, which the educator can then show to parents at parent meetings.

An essential object of nature on the territory of a preschool institution will be a flower bed – the most common type of flower decoration on the site. It can be flat or raised surface by 10-15 cm. This position allows you to inspect it from different angles. The proposed location is advantageous for work. No more than 2-3 types of flowers should be planted in the flowerbed, which combine well in shape, height and color. In the center are tall evergreen plants that are planted loosely, loosely, scattered, and on the edges – low flowers, which are more densely arranged. It is best to plant compact short annuals (sage, alyssum, etc.) and biennials (forget-me-nots or viola, etc.). However, you can plant perennials (aquilegia, anemone, arabis, etc.). The flowers are selected so that the end of flowering of one species or variety coincides with the beginning of flowering of another.

An alpine garden (rock garden) is a botanical garden where plants located high in the mountains will be grown.

In addition, in a regular garden, we offer to plant varieties of fruit trees and shrubs so that pets can observe, care for and participate in the harvest.

On the perimeter of the territory of the preschool institution to plant trees, lawns, bushes, bushes. All plants are placed aesthetically, with respect to colors and variety. Moreover, landscaping should be at least 20 m² in one place and a width of 3 m.

A profitable solution would be to create small gardens (2 m×5 m), which are limited by a path. In each garden in the spring to plant vegetables with children and put signs with the name of the vegetables they planted. Take care of the plants throughout the year and harvest in the fall.

An important «feature» will be a «place of rest» – a wooden gazebo, which will be wicker chairs, where you can relax after work, drink water or juice; to conduct introductory and concluding conversations with children about work in nature.

It is very good to place a meteorological site on the territory, which will acquaint children with the basic standard meteorological devices (sundial, weather vane, thermometer; barometer, rain gauge), with observation techniques and methods of processing the results. It will create conditions for conducting observations of weather, seasonal natural phenomena during work in nature, as well as study the microclimate. The results of observations are recorded by educators together with children in the diary of observations.

Thus, the developmental eco-space, favorable for the development of ecologically appropriate behavior in the senior preschooler, where he personally determines his priorities, choices, preferences, interests, self-expresses ways and means of various activities (including natural). The architecture should take into account the climatic features of the region, flexibility, mobility, spatial variability, functional versatility, age differentiation, regulated autonomy of the planning structure of the preschool institution.

Formation of ecologically appropriate behavior in older preschool children was carried out by means of work in nature, during which methods were used (ecological project, method «classes-travel», ecological action, method of scheme-model, method «picture gallery») and techniques («headphones», A chain of logical questions, reception of ecological empathy, reception of «binoculars» reception of ecological reflection, reception of the scheme-model).

The analysis of the works of scientists gave grounds to reveal the definition of the concepts of interactive methods and techniques that can be used during activities in the environment:

- the method of the ecological project (is complex, ie may include elements of different types of practical activities of children, in particular, labor, research and play);
- the method of «travel» (children close their eyes, the educator says magic words, and the child's imagination gets to the right place; the rules of behavior in nature are depicted in the form of ecological signs) [14];
- the method of «art gallery» (acquaintance of children with the phenomena of nature with the help of paintings, for example, with the following: «Autumn over the Dnieper» (S. Shyshko); «Spring in Ukraine» (S. Vasylykivsky); «Wind in March» Burachek).
- reception of «headphones» (listening in the headphones to the sounds of the sea, forest, natural phenomena) [14];
- receiving «binoculars» (to see objects in the background, or those that are completely absent) [14];
- work in an integrated form using a multimedia projector on which you can show video encyclopedias about nature, watch cartoons and various videos on environmental issues on the Internet service YouTube (for example, cartoons «About the ecological cow», «Save the forest», «Magic Land») video on the structure of water, precipitation, etc. [14];
- a chain of logical questions (helps to find a solution to a problem or find out its causes) [14];
- schemes-models (with their help make descriptive stories, adhering to the sequence and parameters laid down in the schemes: color, shape, size, material, parts where it occurs in nature) [14];
- reception of ecological empathy [14] (to show empathy to pets they are asked questions during work, for example: «What does the ground covered with a thick layer of snow feel?», «Look at the behavior of a hamster, what does he feel now?»);
- reception of ecological reflection [14] (encourages self-analysis of the act in nature, for example, during the care of a guinea pig the child mocked the animal by pushing it with a stick, then the educator gathers all the children and asks: «What does a guinea pig feel when it is pushed?»).

The most effective method was the ecological project as an integrated method of organizing subject-subject interaction «teacher-child» to achieve the goal of activity. A number of such short-term and long-term ecological projects were conducted with older preschool children, the themes of which are: «Know, love, take care», «We take care of plants and animals», «Clean yard – clean environment», «Let's help birds», «corner of nature», etc.

In particular, the ecological project «Enchanting corner of nature», which lasted one day will be conducted in stages: cognitive-emotional (announcement of the topic, goal setting («friendship» with a corner of nature), activity planning, drawing pictures to plan points, observation, watching videos about beauty of nature, conversation); cognitive (environmental games, experiments, care for plants and animals, planting flowers); creative and productive («self-representation» of phenomena and objects of nature, composing a fairy tale about nature, game-dramatization).

Using the method of ecological project allowed to diversify, expand, integrate the lives of children, taught to answer the question: What? As? Who? Where? Why? The ecological project also contributed to: the formation of children's ability to admire the beauty of nature; ability to notice pollution of the natural environment; mastering the

available skills to promote its cleanliness, compliance with the rules of nature management; awareness of the need to preserve nature and condemn the negative actions of other children that harm the environment.

Methodical work with educators on senior preschool children environmentally appropriate behavior formation in nature took place in the form of training «Alternative corner of nature», which aimed to use the sounds of nature, their own feelings and ideas to improve or «awaken» environmental creativity and environmentally sound behavior of teachers.

The plan-prospectus of the training «Alternative corner of nature» included: introductory conversation, musical relaxation – sounds of nature, drawing of listened musical compositions, creation of advertising of rules of behavior of preschoolers in nature, drawing up of a technique of acquaintance of children with rules of behavior while working in nature. about nature, demonstration of slide-presentation of methodically constructive models of ecological developing environment, creation of a story about the importance of ecological expedient behavior, showing a video sample of the image of the future ideal kindergarten, game «Crocodile», exercise «Microphone».

Pedagogical interaction of the educational complex of school-kindergarten of the I degree «Care» with parents on this problem was directed on: improvement of knowledge on ecological education and ecologically expedient behavior; raising environmental culture. Based on this, an environmental campaign «Let's make the environment clean» was organized, which contributed to even closer cooperation between the educational institution, parents and children.

The structure of the action «Let's make the environment clean» included: an introductory call of the educator to the activity: «let's make our yard cleaner!», Activity planning, preparation of all necessary materials for work, making feeders and feeding birds, planting flowers leaves, painting of artificial materials, harvesting in the garden and in the garden, picnic.

Thus, it is conceptually important that pedagogical support reflects a difficult mechanism aimed at the formation of environmentally appropriate behavior in older preschool children through the focus of teachers and parents on communication with nature; on the ability to admire the beauty of nature; on the ability to notice environmental pollution; on the promotion of purity in nature; on compliance with the rules of nature management; on the awareness of the need to preserve nature.

In our opinion, the above pedagogical support, fully at the control stage of the study (carried out with methods similar to the ascertaining stage) showed improved quantitative indicators (increase in the number of children with a high level of environmental appropriate behavior: in the experimental group – 44%, in the control group – 13%) and qualitative changes (there were positive emotions and interest in working in nature; older preschoolers learned more about plants and animals of their group, learned to care for them constructively; they began to show positive caring behavior to objects of nature; learned to plan their work and distribute responsibilities among themselves to perform activities) according to certain criteria.

Thus, the sufficient state of formation of ecologically appropriate behavior in older preschool children recorded in the research process requires the search for innovative approaches in determining and using organizational and pedagogical conditions for senior preschool children environmentally appropriate behavior formation in the context of work in nature.

Conclusions from the study and prospects for further exploration in this direction. The study is substantiated and built on the basis of general scientific, pedagogical,

theoretical foundations, a set of relevant research methods and conceptual and terminological apparatus of research of ecological expedient behavior, which allowed to clarify the concepts of «ecology», «expediency», «behavior» and define the essence of «ecological senior preschool age».

The essence of ecologically appropriate behavior of older preschool children is considered as a formula «of ecological understanding of older preschool children of the importance of appropriate behavior in the environment to maintain ecological balance and harmony with nature». Ecologically appropriate behavior of older preschoolers consists of a set of interdependent structural and semantic components: emotional and value (attitude to nature as a value and awareness of unity with the natural world); information-cognitive (ecologically coordinated activity in nature on the basis of ecological and natural science knowledge, the main among which are ideas about connections and dependencies in nature); activity-effective (volitional activity in the natural environment, self-limitation of one's own desires and motivated behavior to nature).

The experimental study showed the dynamics of increasing the levels of ecological and appropriate behavior in older preschool children, which is due to the renewal of the ecological development environment of preschool education and the effectiveness of pedagogical support as a mechanism of long-term tripartite subject-subject interaction «teacher-child», which is characterized by the predominant use of interactive methods, techniques and forms, the implementation of which reflects qualitative changes in the emotional-motivational, activity-behavioral and cognitive spheres, etc.

The study does not cover all aspects of the problem of forming environmentally sound behavior in older preschool children while working in nature. The problem of purposeful preparation of future educators of preschool institutions for the introduction of pedagogical conditions for senior preschool children environmentally appropriate behavior formation also needs further research.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексеева Ю. А, Смольнікова Г. В. Навчальна психодіагностична практика : методичні рекомендації. 2-е вид., доп. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 46 с.
2. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса : (В вопросах и ответах). Київ : Радянська школа, 1984. 227 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
4. Берков В. Ф. Общая методология науки : учеб. пособие. Минск : Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2001. 227 с.
5. Беленька Г. В., Науменко Т. С., Половіна О. А. Дошкільнятам про світ природи : (старший дошкільний вік) : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2013. 112 с.
6. Беленька Г. В., Половіна О. А. Дошкільнятам про світ природи : Діти п'ятого року життя (середній дошкільний вік) : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2016. 112 с.
7. Беленька Г. В. Половіна О. А. Дошкільнятам про світ природи : Діти четвертого року життя (молодший дошкільний вік) : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2018. 128 с.
8. Бичева Т. В., Сорочинська О. А. Екологічне виховання дітей дошкільного віку шляхом залучення до трудової діяльності у стінах дошкільного закладу. Матеріали Х Міжнародної науково-практичної конференції «Наука : теорія і практика – 2014». Філологічні науки. Педагогічні науки. 2014. №4. С. 102-104.

9. Будинки і споруди заклади дошкільної освіти ДБН В 2.2 – 4:2018. Київ : Міністерство регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України. URL: <https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2018/06/V224IB.pdf>
10. Волошина Н. О. Загальна екологія та неоекологія : навч. посіб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 335 с.
11. Гарасимів Т. З., Базарник М. В. Поведінка як діяльність : соціально-правовий вимір особистості. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки.* 2016. № 845. С. 340-344. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2016_845_54.
12. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Вид-во «Либідь», 1997. 375 с.
13. Гоян І. М., Палій А. А. Психодіагностичний, психокорекційний і розвивально-виховний практикум у дитячому садку : навчальний посібник. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2010. 588 с.
14. Грановська Т. Роль вихователя у формуванні екологічної свідомості дітей дошкільного віку. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2013. № 5. С. 129-133. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2013_5_24.
15. Друкевич М. Проективна методика «Неіснуюча тварина». URL: <https://dytpsyholog.com/2015/02/14/>.
16. Закон України «Про дошкільну освіту». *Освіта України.* Київ, 2001. С. 5.
17. Козак О. Детермінація дефініції поведінки: теоретико-правовий вимір. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки.* 2017. № 865. С. 103-107. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>.
18. Лисенко Н. В. Дошкільник і екологія. Київ : РУМК, 1991. 126 с.
19. Перелік навчальної літератури, рекомендованої МОН для використання у дошкільних навчальних закладах від 10.06.2019. URL: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1-6Qn3PRPqSpDreBZkBFwaPO_ZVWwhAkO-FGGutGpmC8/edit#gid=1947501369.
20. Певіцина Т. О. Діяльність дошкільного навчального закладу та сім'ї з екологічного виховання дітей. *Таврійський вісник освіти.* 2013. № 2. С. 87-94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2013_2_19.
21. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. №2145-VIII. *Голос України.* 2017. 27 верес. (№178-179). С. 10-22.
22. Пустовіт Н. А., Колонькова О. О., Пруцакова О. Л. Формування екологічно доцільної поведінки школярів : наук.-метод. посіб. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 140 с.
23. Трубник І. В. Екологічна діяльність та екологічно мотивована поведінка. *Наука і освіта.* 2011. № 2. С. 25-33.
24. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : монографія / за заг ред. О. Д. Рейпольської. Харків : Друкарня Мадрид, 2015. 330 с.
25. Цветкова Г. Г. Емоційний інтелект : ментальна основа професійного самовдосконалення викладача вищої школи. *Наука і освіта,* 2017. № 8. С. 49-59. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2017_8_9.
26. Яришева Н. Ф. Екологічне виховання дошкільників. Київ : Грамота, 2001. 55 с.

REFERENCES:

1. Alekseeva, Y. A., Smolnikova, G. V. (2013). *Navchalna psikhodiagnostychna praktyka [Educational psychodiagnostic practice] : metodychni rekomendatsii, 2-e vyd., dop.* Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
2. Babansky, Y. K., Potashnik, M. M. (1984). *Optimizatsiya pedagogicheskogo protsessa : (V voprosah i otvetah) [Optimization of the pedagogical process : (In questions and answers)].* Kyiv : Soviet school [in Russian].

3. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini [Basic component of preschool education]. (2012). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>. [in Ukrainian].
4. Berkov, V. F. (2001). *Obschaya metodologiya nauki* [General methodology of science]: ucheb. posobie. Minsk : Akademiya upravleniya pri Prezidente Respubliki Belarus [in Russian].
5. Belenka, G. V., Naumenko, T. S., Polovina, O. A. (2013). *Doshkilniatam pro svit pryrody* [The world of nature explanation to preschoolers about] : (starshyi doshkilnyi vik) : navch.-metod. posib. Kyiv : Heneza [in Ukrainian].
6. Belenka, G. V., Polovina O. A. (2016). *Doshkilniatam pro svit pryrody : Dity piatoho roku zhyttia (serednii doshkilnyi vik)* [The world of nature explanation to preschoolers about : Children of the fifth year of life (average preschool age)] : navch.-metod. posib. Kyiv : Heneza [in Ukrainian].
7. Belenka, G. V., Polovina, O. A. (2018). *Doshkilniatam pro svit pryrody : Dity chetvertoho roku zhyttia (molodshyi doshkilnyi vik)* [The world of nature explanation to preschoolers about: Children of the fourth year of life (younger preschool age)] : navch.-metod. posib. Kyiv : Heneza [in Ukrainian].
8. Bycheva, T. V., Sorochinskaya, O. A. (2014). *Ekolohichne vykhovannia ditei doshkilnoho viku shliakhom zaluchennia do trudovoi diialnosti u stinakh doshkilnoho zakladu* [Ecological education of preschool children by involvement into the working activity in preschool institution]. *Materialy X Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Nauka : teoriia i praktyka – 2014»*. *Filolohichni nauky. Pedagogichni nauky*, 4, 102-104 [in Ukrainian].
9. *Budynky i sporudy zaklady doshkilnoi osvity* [Buildings and structures of preschool educational institutions] DBN V 2.2 – 4. (2018). URL: <https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2018/06/V224IB.pdf>- [in Ukrainian].
10. Voloshina N. O. (2015). *Zahalna ekolohiia ta neoekolohiia* [General ecology and neoecology] : navch. posib. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
11. Garasimov, T. Z., Bazarnik, M. V. (2016). *Povedinka yak diialnist : sotsialno-pravovyi vymir osobystosti* [Behavior as an activity : the socio-legal dimension of personality]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika» – Bulletin of the National University «Lviv Polytechnic»*. *Yurydychni nauky*, 845, 340-344. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2016_845_54 [in Ukrainian].
12. Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedagogichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Vyd-vo «Lybid» [in Ukrainian].
13. Goyan, I. M., Paliy, A. A. (2010). *Psykhodiagnostychnyi, psykhokorektsiinyi i rozvyvalno-vykhovnyi praktykum u dytiachomu sadku* [Psychodiagnostic, psychocorrectional and developmental-educational workshop in kindergarten] : navchalnyi posibnyk. Ivano-Frankivsk : Symfoniia forte [in Ukrainian].
14. Granovska, T. (2013). *Rol vykhovatelja u formuvanni ekolohichnoi svidomosti ditei doshkilnoho viku* [The role of the educator in the formation of ecological consciousness of preschool children]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Psykholoho-pedagogichni nauky – Scientific notes of Nizhyn State University. Nikolai Gogol. Psychological and pedagogical sciences*, 5, 129-133. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2013_5_24 [in Ukrainian].
15. Drukevich M. *Proektyvna metodyka «Neisnuiucha tvaryna»* [Projective method «Non-existent animal»]. URL: <https://dytpsyholog.com/2015/02/14/> [in Ukrainian].
16. *Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu»* [Law of Ukraine «On Preschool Education»] (2001). *Osvita Ukrainy – Education of Ukraine*, 5 [in Ukrainian].
17. Kozak, O. (2017). *Determinatsiia definitsii povedinky* [Determination of the definition of behavior] : teoretyko-pravovyi vymir. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika» – Bulletin of the National University «Lviv Polytechnic»*. *Yurydychni nauky*, 865, 103-107. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/> [in Ukrainian].
18. Lysenko, N. V. (1991). *Doshkilnyk i ekolohiia* [Preschooler and ecology]. Kyiv : RUMK [in Ukrainian].
19. *Perelik navchalnoi literatury, rekomendovanoi MON dlja vykorystannia u doshkilnykh navchalnykh zakladakh* [List of educational literature recommended by the Ministry of

Education and Science for use in preschool educational institutions]. (2019). URL: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1-6Qn3PRPqSpDreBZkBFwaPO_ZVWwhAkO-FGGutGpmC8/edit#gid=1947501369 [in Ukrainian].

20. Pievitsyna, T. O. (2013). Diialnist doshkilnoho navchalnoho zakladu ta simi z ekolohichnoho vykhovannia ditei [Activities of preschool educational institution and family on ecological education of children]. *Tavriiskyi visnyk osvity. – Taurian Bulletin of Education*, 2, 87-94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2013_2_19 [in Ukrainian].

21. Pro osvitu : Zakon Ukrainy [Law of Ukraine on education] vid 05.09.2017. (2017). № 2145-VIII. *Holos Ukrainy – Voice of Ukraine*. 27 veres, 178-179, 10-22 [in Ukrainian].

22. Pustovit, N. A., Kolonkova, O. O., Prutsakova, O. L. (2014). Formuvannia ekolohichnoi dotsilnoi povedinky shkolariv [Formation of ecologically appropriate behavior of schoolboys] : Nauk.-metod. posib. Kirovohrad : Imeks-LTD [in Ukrainian].

23. Trubnyk, I. V. (2011). Ekolohichna diialnist ta ekolohichno motyvovana povedinka [Ecological activity and ecologically motivated behavior]. *Nauka i osvita – Science and education*, 2, 25-33 [in Ukrainian].

24. Formuvannia bazovykh yakosti osobystosti ditei starshoho doshkilnoho viku v DNZ [The formation of the basic qualities of the personality of senior preschoolers in schools] : monohrafiia. O. D. Reipolskoi (Ed.). Kharkiv : Drukarnia Madryd [in Ukrainian].

25. Tsvietkova, H. H. (2017). Emotsiinyi intelekt : mentalna osnova profesiinoho samovdoskonalennia vykladacha vyshchoi shkoly [Emotional intelligence : the mental basis of professional self-improvement of a high school teacher]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 8, 49-59. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2017_8_9 [in Ukrainian].

26. Iarysheva, N. F. (2001). Ekolohichne vykhovannia doshkilnykiv [Ecological education of preschoolers]. Kyiv : Hramota [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.02
UDC 371.13:376.545

**ORGANIZATION
OF EDUCATIONAL
WORK WITH GIFTED
STUDENTS
IN PRIMARY SCHOOL
IN THE CONDITIONS
OF IMPLEMENTATION
OF THE CONCEPT
OF THE NEW
UKRAINIAN SCHOOL**

Maryna Komogorova

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor of the Department
pedagogy and methods of teaching Ukrainian
and foreign languages,
National Pedagogical Dragomanov University
Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-6829-811X>
e-mail: mkomogorova@ukr.net*

Petro Zdorenko

*Teacher of Labor Education,
Derevianska gymnasium,
Obukhiv City Council of Kyiv Region
17 School st., Dereviana, Obukhiv district,
Kyiv region, 08724, Ukraine,
e-mail: pzdorenko@ukr.net*

Abstract. *The modern development of world civilization is characterized by the rapid pace of introduction of new information technologies and globalization processes. The progress of almost all areas of human activity depends on people who have a non-standard perception of the world around them, are extremely active, energetic, able to work and can achieve high results in the chosen field of activity. Thus, the problem of giftedness, creativity, intelligence comes to the fore in public policy, determining the search, education and upbringing of gifted children and youth.*

The problem of identifying, developing and teaching gifted children is of great interest in the pedagogical environment in the implementation of the Concept of the New Ukrainian School. Numerous studies of the development of gifted children emphasize the urgency of this problem in our country and abroad. Particular attention is paid to the formation and development of children's creative abilities from the first steps of their education in primary school. Gifted are junior high school students who, according to experts, due to their outstanding abilities demonstrate high achievements in one or more areas: intellectual, creative or productive thinking, organizational, artistic, sports and more. They have clear criteria for giftedness not yet developed, although most experts agree that advanced development is inherent in gifted children, that is, ahead of their peers in a number of mental parameters. In the cognitive sphere, this is manifested in extreme curiosity, the ability to monitor several processes simultaneously, actively explore the world around us, perceive the connections between phenomena and draw appropriate conclusions, creating alternative systems in the imagination. The authors' experience on the forms and content of educational work with students in order to reveal their creative potential is presented.

The development of the New Ukrainian School, caused by the need to find compliance with modern needs of Ukrainian education to world standards, involves creating conditions to ensure the identification and development of gifted children, the realization of their potential. The New Ukrainian School Concept emphasizes that each child is unique, endowed by nature with unique abilities, talents and opportunities, and the «mission of the new Ukrainian school is to help discover and develop the abilities, talents and abilities of each child» based on personality-oriented model education and the

principle of child-centeredness. The role of the teacher is especially important in the formation of the personality of a gifted child of primary school age, as external influences on the student are carried out during later life. The Professional Standard «Primary Teacher of General Secondary Education», which became the first professional standard in Ukraine approved at the national level, defines «the ability to take into account in creating an educational environment the individual needs of students, including gifted children» one of the leading professional competencies of primary school teachers.

Key words: *primary school students, giftedness, pedagogical activity, work with gifted students, giftedness diagnostics, educational strategies.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.02
УДК 371.13:376.545

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Комогорова М. І.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри
педагогіки та методики навчання
української та іноземних мов,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-6829-811X>
e-mail: mkomogorova@ukr.net*

Здоренко П. Г.

*учитель трудового навчання
Дерев'янської гімназії,
Обухівської міської ради Київської області
вул. Шкільна, 17, с. Дерев'яна,
Обухівський район,
Київська область, 08724, Україна
e-mail: pzdorenko@ukr.net*

Анотація. *Сучасний розвиток світової цивілізації характеризується швидкими темпами впровадження нових інформаційних технологій та глобалізаційними процесами. Прогрес практично всіх галузей людської діяльності залежить від людей, які нестандартно сприймають навколишній світ, надзвичайно активні, енергійні, працездатні та можуть досягати високих результатів у обраній сфері діяльності. Отже, проблема обдарованості, творчості, інтелекту виступає на перший план у державній політиці, визначаючи пошук, навчання та виховання обдарованих дітей та молоді.*

Проблема виявлення, розвитку та навчання обдарованих дітей викликає значний інтерес в педагогічному середовищі в умовах реалізації Концепції Нової української школи. Численні дослідження особливостей розвитку обдарованих дітей підкреслюють актуальність цієї проблеми як в нашій країні, так і за її межами. Особлива увага приділяється формуванню та розвитку творчих здібностей дітей саме з перших кроків їх навчання в початковій школі. Обдарованими називають молодших школярів, які, на думку фахівців, завдяки своїм видатним здібностям демонструють високі досягнення в одній або кількох сферах: інтелектуальній,

у сфері творчого чи продуктивного мислення, організаційної, художньої, спортивної тощо. Чіткі критерії обдарованості ще не розроблено, хоча більшість фахівців погоджується з думкою, що випереджаючий розвиток притаманний обдарованим дітям, тобто випереджати своїх однолітків за рядом психічних параметрів. У пізнавальній сфері це проявляється у надзвичайній допитливості, здатності стежити за кількома процесами одночасно, активно досліджувати навколишній світ, сприймати зв'язки між явищами та робити відповідні висновки, створюючи альтернативні системи в уяві. Представлено досвід авторів щодо форм та змісту навчальної роботи з учнями з метою розкриття їх творчого потенціалу.

Розбудова Нової української школи, викликана потребою пошуку відповідності сучасних потреб української освіти світовим стандартам, передбачає створення умов для забезпечення виявлення й розвитку обдарованих дітей, реалізацію їх потенційних можливостей. У Концепції «Нова українська школа» підкреслюється, що кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями, а «місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини» на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти та принципу дитиноцентризму. Особливо важливою є роль учителя в становленні особистості обдарованої дитини молодшого шкільного віку, оскільки зовнішні впливи на учня здійснюються впродовж подальшого життя. У Професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», що став першим професійним стандартом в Україні, затвердженим на національному рівні, визначено «здатність до врахування при створенні освітнього середовища індивідуальних потреб учнів, в тому числі й обдарованих дітей» однією з провідних професійних компетентностей вчителя початкових класів.

Ключові слова: учні початкової школи, обдарованість, педагогічна діяльність, робота з обдарованими учнями, діагностика обдарованості, стратегії освіти.

Вступ та сучасний стан дослідження проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури надає можливість стверджувати, що феномен обдарованої особистості молодшого школяра розглядався вітчизняними та зарубіжними вченими, психологами та вчителями з багатьох аспектів, а саме: психолого-педагогічні умови розвитку обдарованості (Л. Васильченко, О. Ветрова, М. Босенко, А. Грабовський, М. Янковчук); індивідуальна робота з обдарованими дітьми (Н. Волчанова); закордонний досвід роботи з обдарованими дітьми (О. Власенко, Н. Теличко); освітні технології в роботі з обдарованими дітьми (О. Матвієнко, О. Пехота) та інші. Дослідники займалися вивченням особливостей роботи з обдарованими учнями, вивчали як саме виокремити обдарованих дітей серед інших, пропонували різні шляхи роботи із молодшими школярами. Ступінь розробленості теми становлять положення і висновки теорій та концепцій щодо виділення сфер та видів обдарованості (С. Гончаренко, М. Гнатко, Г. Горелова, В. Слуцький, В. Степанов та інші); питань виявлення і розвитку обдарованості учнів (І. Аверина, Ю. Бабанський, В. Горський, В. Кірієнко, В. Крутецький, О. Кульчицька, Н. Садовська, Б. Теплов та інші).

Мета та завдання дослідження полягає в обґрунтуванні значущості вивчення форм навчальної роботи з обдарованими учнями в початковій школі в умовах реалізації Концепції Нової української школи.

Методи, які використовувались у дослідженні проблематики: філософська методологія, зокрема основні положення теорії пізнання; загальнонаукова методологія, зокрема основні положення системного підходу, як методологічного способу пізнання педагогічних фактів, явищ, процесів; положення синергетики, в контексті яких організацію навчання обдарованих учнів проаналізовано як педагогічну систему з її чинниками і суб'єктами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Обдарованість – це сукупність здібностей, які дозволяють особистості досягати значних результатів в одному або кількох видах діяльності та приносити користь суспільству. Щодо феномену обдарованості дитини існують дві протилежні точки зору. Відповідно до соціальної концепції визнається, що більшість дітей від народження однаково наділені розумом і різниця в рівні розвитку їх здібностей обумовлена різницею умов життя (Дж. Локк, К. А. Гельвецій, В. Ефрімсон) [11]. Друга – теорія генетичної спадковості, згідно з якою обдарованість – це вроджене, досить рідкісне явище, успадковане від батьків і навіть через покоління (Ф. Гальтон, Р. Штернберг).

Педагогічна енциклопедія визначає дитячу обдарованість як «високий рівень розвитку здібностей, що дозволяють індивіду досягати певних успіхів у різних областях діяльності». «Обдаровані діти – діти, які рано виявляють здібності та схильності до того чи іншого виду діяльності» [6]. Саме на базі цього визначення через ключові поняття здібності, досягнення і ключовий процес діяльності, сформульовано більшість понять дитячої обдарованості сучасними авторами, наприклад наступні: «Обдарованість – своєрідне поєднання здібностей у людини, єдність, яке вони складають в своїй взаємодії, що приводить до високих досягнень» [4].

Обдарованість – індивідуальна потенціальна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності [13]. У педагогіці виділяють кілька типів обдарованості. Так, науковець І. Ксьонзович виокремлює такі:

- 1) *раціонально-мислительний* – необхідний вченим, політикам, економістам;
- 2) *образно-художній* – необхідний дизайнерам, конструкторам, художникам, письменникам;
- 3) *раціонально-образний* – необхідний історикам, філософам, учителям;
- 4) *емоційно-почуттєвий* – необхідний режисерам, літераторам [14].

В той же самий час дослідник Ю. Гільбурх [15] виділяє загальну (розумову) і спеціальну (художню, соціальну, спортивну) обдарованість. На думку вченого, обдаровані діти мають такі особливості [16]:

- добре розвинуті пам'ять та абстрактне мислення;
- постійно активні; ставлять високі вимоги до себе;
- наполегливі у досягненні результатів;
- численним вмінням (класифікувати, аналізувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати, планувати, робити висновки);
- здатності краще за інших працювати самостійно.

Такі учні мають багату фантазію, критично оцінюють навколишній світ, дійсність, прагнуть збагнути сутність речей, явищ. Вони ставлять багато запитань, на уроках їм цікаво тоді, коли використовується дослідницький метод; мають великий словниковий активний і пасивний запас; із задоволенням виконують складні та довготривалі завдання; вміють швидко виділяти найважливішу інформацію; вони краще за ровесників можуть пояснити взаємозв'язок між явищами та сутністю, їм притаманне індуктивне і дедуктивне мислення, швидко здійснюють логічні операції; ставлять для себе складні завдання, виконання яких потребує багато часу; мають почуття гумору і добре здоров'я, хоча іноді буває і навпаки; їм властиве перебільшене почуття страху, емоційна залежність, емоційна незбалансованість у порівнянні з однолітками. За М. Лейтесом виділяють три категорії обдарованих дітей [9]:

1. Учні з раннім розвитком розумової діяльності. Це учні, у яких при звичайному рівні інтелекту спостерігають особливе тяжіння до одного предмета (науки,

техніки). Починаючи з середніх класів, захоплюються математикою, біологією, фізикою, літературою. Уроки з інших предметів, як правило, їх не цікавлять.

2. Учні з прискореним розумовим розвитком. Ця категорія дітей, які за однакових умов з іншими учнями відрізняються високим рівнем інтелекту. Особливо такі діти помітні в молодшому шкільному віці. Прискорений розумовий розвиток завжди пов'язаний з розумовою активністю та пізнавальними потребами.

3. Учні з окремими ознаками нестандартних здібностей. Такі учні не випереджають ровесників у загальному розвитку інтелекту, не мають яскравих успіхів з того чи іншого предмета, однак відрізняються особливими якостями окремих психологічних процесів (надзвичайна пам'ять на певні об'єкти, багата уява, особлива здатність до спостереження). Серед таких учнів є велика кількість осіб, що мають конкретні характерні особливості: впертість, незалежність, недостатня контактність. Залежно від ознак обдарованих дітей найбільш вираженими сферами обдарованості є:

Інтелектуальна сфера. Обдарована дитина відрізняється гарною пам'яттю, своїм мисленням, допитливістю, добре вміє розв'язувати задачі, викладає свої думки послідовно, логічно і правильно може мати здібності до практичного застосування своїх знань.

Сфера академічних досягнень Це можуть бути успіхи дитини з таких навчальних предметів: літературного читання, математики, природознавства та інших дисциплін.

Творчість (креативність) Така дитина дуже допитлива, виявляє оригінальність своїх думок, висуває цікаві ідеї.

Спілкування. Учень добре пристосовується до будь-якої ситуації, легко може спілкуватись з дорослими та дітьми, виявляє лідерські якості в іграх та заняттях, ініціативний та відповідальний за власні вчинки.

Сфера художньої діяльності Дитина виявляє значний інтерес до візуальної інформації, захоплюється художніми заняттями, її роботи відрізняються оригінальністю. Виявляє інтерес до музики, легко відтворює мелодію, із задоволенням співає та намагається створювати музику самостійно.

Рухова сфера. Точна і тонка моторика, чітка зорово-моторна координація, широкий діапазон рухів, добре володіє тілом, високий рівень розвитку основних рухових навичок [38, с. 57-63].

Отже, обдарованість – це система, що розвивається протягом життя людини, визначає можливість досягнення людиною вищих (незвичайних) результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими [23, с. 5-12]. Обдарованість, іноді, важко відрізнити від навченості, яка є результатом підвищеної уваги батьків та педагогів до розвитку дитини.

Роботу з обдарованими учнями слід починати з діагностики обдарованості. Спостереження за школярами проводиться під час урочної та позаурочної діяльності. Серед багатьох класифікацій типів обдарованості учнів загальноосвітніх шкіл України в сучасній практичній психології є найбільш популярною американська класифікація, за якою виділяються академічний, інтелектуальний, психомоторний, соціальний, творчий та художній типи обдарованості [12].

Таблиця 1

**Основні етапи організації роботи з обдарованими учнями
в початковій школі**

Етапи	Зміст роботи
Синтез первинної інформації про особливі високі успіхи молодших школярів у різних видах навчальної та позакласної діяльності	Збір та аналіз інформації відбувається на початку навчального процесу в початковій школі засобами бесід та анкетування батьків
Відбувається оцінка творчого потенціалу та особливостей кожного молодшого школяра	На цьому етапі вчитель застосовує методи аналізу, спостереження, тестування проявів творчої діяльності кожного учня початкової школи
Формування інформаційної бази даних про особливості та види обдарувань учнів початкової школи	За часи навчання в початковій школі вчителем укладається повна характеристика здібностей учнів, прогноуються можливі напрямки їх розвитку в молодших школярів
Розроблення стратегії формування та поглиблення здібностей молодших школярів	Для розвитку здібностей учнів початкової школи застосовується низка методичних прийомів і форм навчальної та позакласної роботи

На особливу увагу заслуговує індивідуальна програма роботи з обдарованими дітьми «Сходинки успіху» в закладах загальної середньої освіти. Ця програма – «Сходинки успіху» спрямована на створення певних умов для:

- виявлення і розвитку творчих здібностей дітей,
- активізації пізнавального інтересу,
- формування ключових компетентностей,
- реалізації здібностей дітей.

Дана програма орієнтована на дітей молодшого шкільного віку (7-10 років) і містить наступні напрямки:

- робота за планом індивідуального навчання;
- включення учнів у дослідницьку діяльність за інтересами;
- позакласні заходи, спрямовані на активізацію учнів у навчальній діяльності;
- створення загально активної школи.

Класно-урочна діяльність містить такі форми роботи з обдарованими молодшими школярами: робота за індивідуальними планами; інформаційно-комунікативні технології (ІКТ); інтерактивне навчання: робота в парах, робота в групах, гра у співпраці; багаторівневі завдання; творчі завдання [8, с. 30-32].

Коротка характеристика деяких нових форм та методів роботи з обдарованими дітьми представлена в роботах дослідниці М. Чумакової [14, с. 53-56]. Найпоширеніші з них мотиваційні технології: технологія проблемного навчання, технологія повного засвоєння, технологія ігрового навчання, технологія проектного навчання та інші. Поділяємо думку науковців В. Ушмарової та О. Каданер, які в своєму дослідженні визначають послідовні рівні роботи з обдарованими учнями, а саме:

1. Діагностичний (здійснюється первинна діагностика, яка є лише початковим етапом роботи з обдарованими учнями, що надалі визначає вибір стратегій, моделей, технологій, форм і методів навчання й виховання обдарованих дітей).

2. Формувальний (стимулювання обдарованих дітей втілюється в навчальних планах, програмах, методах і формах роботи, спрямованих на створення середовища для самореалізації).

3. Аналітико-корекційний (здійснення аналізу процесу і результатів роботи з обдарованими дітьми та внесення необхідних коректив з метою підвищення її ефективності).

Доведено, що навчання обдарованих учнів початкової школи в умовах реалізації Концепції Нової української школи має здійснюватися на засадах диференційованого підходу шляхом якісної перебудови і збагачення змісту освіти з використанням технологій індивідуалізованого навчання та пошукових, дослідницьких методів, оскільки це дозволить максимально врахувати пізнавальні й особистісні особливості та потреби обдарованих дітей.

Висновки і перспективи подальших досліджень Таким чином, у ході нашого дослідження особливостей обдарованих учнів як ми можемо підсумувати наступне: робота з обдарованими учнями повинна бути цілеспрямованою, контрольованою, системною; має здійснюватися цілісно, охоплювати всі види освітньої діяльності; до неї мають бути залучені практично всі вчителі.

Обдарованість – це комплексне цілісне утворення, в якому однозначно пов'язані пізнавальна, емоційна, вольова, мотиваційна, психофізіологічна та інші сфери особистості учня. Педагогічна взаємодія з різнорідними групами обдарованих учнів – це особлива форма спілкування між учасниками освітнього процесу, педагогами та учнями, яка базується на толерантній моделі взаємної довіри; визнання індивідуальності та неповторності кожного, свободи вибору; взаємоповага, взаємодопомога та співпереживання; взаємозбагачення їх емоційної, інтелектуальної, комунікативної та культурної сфер діяльності; спрямованих на їх координацію, регулювання та гармонізацію; співпрацю та партнерство в сучасному інноваційному освітньому просторі.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень є розробка навчальних завдань для індивідуальної та групової роботи учнів з метою розвитку творчих здібностей особистості в умовах подальшої імплементації положень Концепції Нової української школи в освітнє середовище початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Босенко М. І. Психолого-педагогічні умови розвитку обдарованості. *Шкільний світ*. № 24. 2001. С. 9-10.
2. Васильченко Л. І. Психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 4(57). С. 32-39.
3. Ветрова О. Д. Сучасні методи і форми роботи з обдарованими дітьми. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 3. С. 73-75.
4. Власенко О. З. Закордонний досвід роботи з обдарованими дітьми. *Директор школи*. 2014. № 20. С. 6-10.
5. Волчанова Н. Індивідуальна робота з обдарованими дітьми. *Рідна школа*. 2000. № 6. С. 77-79.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0009714>
7. Грабовський А. Види дитячої обдарованості. *Обдарована дитина*. 2004. № 1. С. 38-46.
8. Концепція «Нова українська школа» (Conception «New Ukrainian school») (2016). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016/konczepczyia.html>.

9. Корнієнко І. Обдаровані діти : особливості, пошук супровід розвитку. *Педагогічна думка*. 2007. № 3. С. 30-32.
10. Матвієнко О. В. Виховання молодших школярів : теорія і технологія. Київ : ВД «Стилос», 2006. С. 60-72.
11. Пехота О. М. Освітні технології : навчально-методичний посібник. Київ : А.С.К. 2001. 256 с.
12. Обдаровані діти. Форми, методи, робота з обдарованими дітьми. Творча майстерня психолога Пузиревич Катерини. 2019. URL: <http://novosvit.pp.ua/fenomen-osobystisnoji-obdarovanosti/>
13. Теличко Н. В. Американський досвід роботи з обдарованими дітьми можна використати в Україні. *Обдарована дитина*. 2005. № 10. С. 26-35; 47.
14. Організація роботи з обдарованими дітьми в початковій школі. 2017. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1553-obdarovan-dti-u-pochatkovy-shkol-viyavlennya-ta-etapi-roboti>
15. Чумакова М. В. Академічна обдарованість та методи її діагностики. *Обдарована дитина*. № 2. 2002. С. 53-56.
16. Янковчук М. М. Психологічна організація індивідуальної освіти та виховання обдарованих дітей. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 4. С. 68-71.

REFERENCES:

1. Bosenko, M. I. (2001). Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku obdarovanosti [Psychological and pedagogical conditions for the development of talent]. *Shkilnyi svit – School world*, 24, 9-10 [in Ukrainian].
2. Vasilchenko, L. I. (2007). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti obdarovanykh ditei [Psychological and pedagogical features of gifted children]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 4 (57), 32-39 [in Ukrainian].
3. Vetrova, O. D. (2012). Suchasni metody i formy roboty z obdarovanymy ditmy [Modern methods and forms of work with gifted children]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky – Scientific notes of NDU named after M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences*, 3, 73-75 [in Ukrainian].
4. Vlasenko, O. Z. (2014). Zakordonnyi dosvid roboty z obdarovanymy ditm [Foreign experience of working with gifted children]. *Dyktor shkoly – School Director*, 20, 6-10 [in Ukrainian].
5. Volchanova, N. (2000). Indyvidualna robota z obdarovanymy ditmy [Individual work with gifted children]. *Ridna shkola – Native school*, 6, 77-79 [in Ukrainian].
6. Goncharenko, S. V. (1997). Ukrainskyi pedahohichni slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0009714> [in Ukrainian].
7. Grabovsky, A. (2004). Vydyytiachoi obdarovanosti [Types of children's talents]. *Obdarovana dytyna – A gifted child*, 1, 38-46 [in Ukrainian].
8. Conception «New Ukrainian school» (2016). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016/konczepczya.html>.
9. Kornienko, I. (2007). Obdarovani dity : osoblyvosti, poshuk suprovid rozvytku [Gifted children : features, search for development support]. *Pedahohichna dumka – Pedagogical thought*. № 3, 30-32 [in Ukrainian].
10. Matvienko, O. V. (2006). Vykhovannia molodshykh shkoliariv : teoriia i tekhnolohiia [Education of junior schoolchildren : theory and technology]. Kyiv : VD «Stylos» [in Ukrainian].
11. Piekhota, O. M. (2001). Osvitni tekhnolohii : navchalno-metodychnyi posibnyk [Infantry OM Educational technologies : training manual]. Kyiv : A.S.K. [in Ukrainian].
12. Obdarovani dity. Formy, metody, robota z obdarovanymy ditmy. Tvorcha maisternia psykholoha Puzyrevych Kateryny [Gifted children. Forms, methods, work with gifted children.

Creative workshop of psychologist Kateryna Puzyrevich]. (2019). URL: <http://novosvit.pp.ua/fenomen-osobystisnoji-obdarovanosti/> [in Ukrainian].

13. Telychko, N. V. (2005.). Amerykanskyi dosvid roboty z obdarovanyimi ditmy mozhna vykorystaty v Ukraini [American experience in working with gifted children can be used in Ukraine]. *Obdarovana dytyna – A gifted child*, 10, 26-35; 47 [in Ukrainian].

14. Orhanizatsiia roboty z obdarovanyimi ditmy v pochatkovii shkoli [Organization of work with gifted children in primary school]. (2017). URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1553-obdarovan-dti-u-pochatkovy-shkol-viyavlennya-ta-etapi-roboti> [in Ukrainian].

15. Chumakova, M. V. (2002). Akademichna obdarovanist ta metody yii diahnozyky [Academic talent and methods of its diagnosis]. *Obdarovana dytyna – A gifted child*, 2, 53-56 [in Ukrainian].

16. Yankovchuk, M. M. (2009). Psykholohichna orhanizatsiia individualnoi osvity ta vykhovannia obdarovanykh ditei [Psychological organization of individual education and upbringing of gifted children]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*, 4, 68-71 [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.03
UDC 37.015.311

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT

Olena Matviienko

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of Pedagogy and
Methodology of Primary Education,
National Pedagogical Dragomanov University
Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: imatviienko70@gmail.com

Taras Olefirenko

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
dean of the pedagogical faculty,
National Pedagogical Dragomanov University
Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0002-3278-8125>
e-mail: olephirenko@gmail.com

Abstract. *The study theoretically substantiates the psychological and pedagogical conditions for the development of creative thinking of the individual in the learning process; the meaning of the concept of “creative thinking” in the structure of personality is revealed and the indicators of its development are characterized.*

It is substantiated that creative thinking is decisive in the structure of the creative personality. It is the core of the cognitive sphere and the state of development of the motivational and social spheres depends on it. It is determined that creative thinking is a certain thought processes of the individual, the synthesis of which contributes to the creation of something new. The state of its development is influenced by the presence of cognitive interest, the development of mental operations and intellectual skills. Creative thinking has an ambiguous interpretation, on the one hand it is a mental process based on the solution of contradictions and problems arising in the process of human activity, and on the other hand, the concept of “thinking” and creative thinking are synonymous, as thinking is based on solving difficulties.

Analysis of the scientific literature on the problem of research makes it possible to identify the following criteria for the development of creative personality: the presence of cognitive interest, the desire for achievement and continuous self-development (motivational sphere); developed in tandem conceptual, divergent and creative thinking, developed intellectual and creative skills, reflection (cognitive sphere); developed moral qualities, ability to self-management, communicative and aesthetic qualities (social sphere). Based on the criteria outlined above, high, medium and low levels of development of creative thinking in the structure of personality are distinguished.

Key words: *thinking, development of creative thinking, creative personality, creative activity.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.03
УДК 37.015.311

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Матвієнко О. В.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри
педагогіки та методики початкового
навчання,
Національний педагогічний університет імені
М. П. Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<http://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: lmatvienko70@gmail.com

Олефіренко Т. О.

кандидат педагогічних наук, професор, декан
педагогічного факультету,
Національний педагогічний університет імені
М. П. Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<http://orcid.org/0000-0002-3278-8125>
e-mail: olephirenko@gmail.com

Анотація. У дослідженні теоретично обґрунтовано психолого-педагогічні умови розвитку творчого мислення особистості у процесі навчання; здійснено аналіз наукової літератури з проблеми розвитку творчої особистості у процесі навчання; розкрито зміст поняття «творче мислення» в структурі особистості і охарактеризовано показники його розвитку.

Обґрунтовано, що творче мислення є визначальним у структурі творчої особистості. Воно являється ядром пізнавальної сфери і від нього залежить стан розвитку мотиваційної та соціальної сфер. Визначено, що творче мислення – це певні мисленнєві процеси особистості, синтез яких сприяє створенню нового. На стан його розвитку впливає наявність пізнавального інтересу, розвиненість мисленнєвих операцій та інтелектуальні вміння. Творче мислення має неоднозначне тлумачення, тобто з одного боку це психічний процес, який ґрунтується на рішенні протиріч і проблем, що виникають у процесі діяльності людини, а, з іншого боку, поняття «мислення» і творче мислення є синонімами, так як мислення засноване на вирішенні труднощів.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає можливість виділити такі критерії розвитку творчої особистості: наявність пізнавального інтересу, прагнення до досягнень та до постійного саморозвитку (мотиваційна сфера); розвинуте у тандемі поняття «ве», дивергентне та творче мислення, розвинуті інтелектуальні та творчі вміння, рефлексія (пізнавальна сфера); розвинуті моральні якості, здатність до самоуправління, комунікативні та естетичні якості (соціальна сфера). Взяти за основу окреслені вище критерії, виділено високий, середній та низький рівні розвитку творчого мислення у структурі особистості.

Ключові слова: мислення, розвиток творчого мислення, творча особистість.

Introduction and current state of the research problem. The formation of a creative personality is one of the important tasks of pedagogical theory and practice at the present stage. Creativity presupposes the presence of abilities, motives, knowledge and skills, thanks to which a product is created that differs in novelty, originality, uniqueness. According to A. Savenkova, «If creativity for the middle of the twentieth century is a luxury allowed by a select few, then for the twenty-first century it is a necessary condition for the survival and dignified existence of everyone» [16, p. 84]. Despite the large number of publications, there is no consensus in answering the question of how to determine the ability to create – as a given or the result of enormous efforts of the individual. Researchers note that the success of creative activity is largely determined by the presence of creative abilities. In the context of the research problem, it is important for us to analyze the concepts of «creativity», «creative activity» and «creative potential». Analysis of the psychological and pedagogical literature on this issue has identified the following main areas that characterize these categories.

Consider the essence of the concept of «creativity». This topic is relevant today, due to the fact that the prestige of creativity around the world has grown significantly in recent years. The development of scientific thought, the merging of science and production, the constant renewal of ideas and technologies – all this implies a creative beginning. The word «creativity», according to content analysis, is now one of the ten most commonly used words in pedagogy, psychology, sociology, philosophy, and even political science.

Throughout centuries of history, mankind has sought ways to control the mysterious process of creativity. The main conclusion that scientists have reached in the last century, for pedagogy was very disappointing: the creative process can not be controlled. The ability to create is a talent, and talents are given to a person from birth.

Attempts to understand and describe the phenomenon of creativity have been made by thinkers since ancient times (Plato, Socrates, Aristotle, etc.). Creativity was interpreted by philosophers as the “cosmic principle of the world” (V. Soloviov), “the highest form of human activity” (I. Kant), “the essence of human existence” (K. Marx), “enlightenment and transformation of the world” (M. Berdiaev). Modern research (V. Bibler, M. Kagan, etc.) allows us to define creativity as the highest and most complex form of human activity, which involves the activation of all physical, spiritual strength and human experience, which creates something new and original, uniqueness and socio-historical uniqueness.

Considerable experience in the study of creativity has been accumulated in domestic (Ya. Ponomarev, P. Jacobson, A. Matiushkin, and others) and foreign (J. Guilford, E. Torrence, and others) psychological and pedagogical research. But despite this, in modern psychological and pedagogical science, the concepts of “creativity”, “creative potential”, “creativity” as a general ability to create, are interpreted ambiguously. S. Rubinshtein characterized creativity as an activity that creates something new, original, which then enters the history not only of the author himself, but also of science and art.

The concept of creativity is formulated in the dictionary “Psychology”, where it is characterized as an activity that results in the creation of new material and spiritual values. However, there is a meaningful addition: it is emphasized that creative activity implies the presence in the individual of abilities, motives, skills, with which a product is obtained, characterized by uniqueness, originality. These definitions describe not only the end result of creativity, but also the factors of its formation: abilities, motives, knowledge [5, p. 397].

Ya. Ponomarev offers his definition of creativity. He says that creativity “is a necessary condition for the development of matter, the formation of its new forms, along with the

emergence of which change the very forms of creativity. Human creativity is only one of such forms” [18, p. 223].

Currently, in the research of educators and psychologists, an in-depth analysis of creativity, both in a broad sense and creative activity in the educational process. This problem was described by: L. Vygotsky, and J. Lerner, Ya. Ponomarev, B. Nikitin, N. Menchynska, S. Shaw, G. Simon, J. Guilford, E. Torrens and others.

The purpose and objectives of the study. Theoretically substantiate the psychological and pedagogical conditions for the development of creative thinking of the individual in the learning process; to analyze the scientific literature on the problem of developing creative thinking of the individual in the learning process; to reveal the meaning of the concept of “creative thinking” in the structure of personality and to characterize the indicators of its development.

In the psychological and pedagogical literature there are two points of view on the issue of creativity.

According to the first one, it is necessary to distinguish reproductive and creative way of thinking. The result of reproductive thinking is the creation of an object, the object of activity on the basis of existing knowledge, and the result of creative thinking is the creation of a new object of creativity. L. Vygotsky creatively characterized such human activity that creates something new – whether it is the result of creative activity of any object in the external world, or the construction of the mind or feeling that lives and manifests itself in man. “Creativity actually exists not only where it produces significant historical works, but also where a person imagines, combines, changes and creates something new, no matter how small it may seem compared to the works of geniuses” [4, p. 6-7]. The scientist noted that creativity is a necessary condition for existence, and everything that goes beyond routine is due to the emergence of human creativity. In his opinion, life is a continuous creativity, where every feeling, thought, work is an object of creativity. Because creativity is a type of human activity characterized by certain features, namely: the presence of contradictions, problems, social and personal significance, the progress of creativity, the presence of objective prerequisites for creativity, novelty and originality of the process or result.

A. Brushlytsky describes creativity as a process “as a result of which a person finds something new, previously unknown”. This position is held by many researchers, in particular, A. Mateiko considered the essence of the creative process in the reproduction of existing experience and the formation of new combinations based on it.

The second point of view says that the right of any thinking to be creative is the right of every person to be creative.

In this position is B. Nikitin, he points out that “our state, school, educators and parents face a task of extreme importance: to ensure that everyone ... grows up ... not only a healthy and strong person, but also – necessarily! – proactive, capable of a creative approach to any business. And an active life position can be justified if a person thinks creatively, if he sees an opportunity for improvement around him”. The problem of creativity is actively studied by Soviet and foreign teachers and psychologists [12, p. 96].

O. Menchynska reveals such features of creative activity as: “the ability to vary widely the methods of action, to subordinate the direction of search to the task, to reject the accepted “moves of thought”, to flexibly modify the methods of action according to the task” [2, p. 253].

According to I. Lerner, the process of creative activity, which is the highest manifestation of cognitive independence, is possible under the conditions of interaction of knowledge, skills, certain experience of creative activity and positive motives of cognition. The

progressive dynamics of this interaction contributes to the further development of knowledge, skills and abilities of creative activity.

Also interesting are the works of American researchers on the role of heredity in the development of a child's creative potential. E. Torrens, the creator of the system for measuring creative abilities, says that heredity is not a significant indicator of future creative productivity. The extent to which a child's creative impulses are transformed into a creative one depends more on the influence of upbringing and development in the learning process and in the home environment. There are four main areas in the study of the concept of creativity: as a product, as a process, as personality traits in general and as abilities in particular.

American psychologist E. Fromm proposed the following definition of creativity: "it is the ability to wonder and learn, the ability to find solutions in unusual situations, it is the focus on discovering new things and the ability to deeply understand their experience". Thus, it follows from this formulation that the criterion of creativity is not the quality of the result, but the characteristics and processes that stimulate creative productivity. A number of researchers associate creativity with personal traits (K. Rogers, A. Maslow). Thus, A. Maslow calls creativity one of the highest manifestations of human essence, its highest need, which will be satisfied only if the lower needs are met (needs for security, physiological, commitment, love) [13].

Thus, A. Maslow was the first to emphasize that creativity is the most universal human function, which leads to all forms of self-expression and is an important component of the process of self-actualization. From the point of view of humanistic psychology, the very essence of man constantly moves him in the direction of personal growth, creativity and self-sufficiency [13].

J. Guilford developed his concept of creative thinking, which is based on a model of the structure of intelligence: material – operations – results. J. Guilford pointed out the fundamental difference between two types of mental operations: convergence and divergence. Convergent thinking (convergence) is actualized when a person who solves a problem needs to find a single correct solution based on a number of conditions. Thus, J. Guilford identified the ability to convergent thinking with test intelligence. He defined divergent thinking as "a type of thinking that goes in different directions". This type of thinking allows you to change ways of solving the problem, leads to unexpected conclusions and results.

The operation of divergence together with the operations of transformation and implication J. Guilford considered the basis of creativity as a general creative ability, and originality (adaptive flexibility – non-triviality, unusual approach), audiovisual flexibility (ability to give verbal or visual form) produce a variety of ideas in an unregulated situation), the ease of analogies and oppositions, expressive productivity recognized as the main parameters of creativity [6, p. 183].

Creativity is seen as an ability. One of the first in this field was the work of A. Simpson, who described creativity as the ability of a person to move away from stereotypical ways of thinking.

E. Stones calls creativity an "abstract concept" and connects it with divergent thinking. He also argues that "there is no consensus that divergent thinking and creativity are two names of the same phenomenon, or even that divergent thinking is the main element of creativity" [14, p. 275].

A. Kozyreva believes that divergent thinking is a "unity of logical and intuitive", which has such qualities as speed, flexibility, originality and accuracy [14, p. 27].

Under divergent thinking, scientists understand the finding of "unusual ways to solve problems", which consists of flexibility, productivity and originality. In this case, the ability

to give unusual titles to stories and “play with words” is manifested in originality. Flexibility is traced at the moment when the child tells how it is possible to use usual subjects. And the number of ideas that are put forward in answering the question, taking into account the speed and accuracy is determined by the productivity of thinking [14, p. 272].

It is necessary to “actively create new ways of thinking in children, and not be satisfied with those that have developed in them” [19, p. 374].

The statement of the main material research and results. Any human activity is productive, that is its result is a certain product. The presentation of the results (products) of the activity, according to J. Bruner, takes place in stages and reflects the stages of development of creative thinking. They include: Stage 1 – these are specific actions; Stage 2 includes the creation of a picture, image, and stage 3 is the use of a symbolic means to convey the image [9, p. 31].

These stages correspond to the main types of human thinking: effective (stage 1), figurative (stage 2), verbal-logical (stage 3). Thus, creative thinking is a complex, multifaceted concept.

Creative thinking has an ambiguous interpretation, ie on the one hand it is a mental process based on the solution of contradictions and problems arising in the process of human activity, and on the other hand, the concept of “thinking” and creative thinking are synonymous, as thinking is based on solving difficulties.

Such physiologists and psychologists of the twentieth century as V. Bekhterev, F. Bene, D. Epiphany, L. Vygotsky, E. Golubeva, F. Galton, V. Druzhinin, Ya. Ponomarev, B. Teplov and others. They studied in detail the “mechanism” of the creative process and the conditions for the development of abilities. Psychological and pedagogical research has shown the role of mastering specific unique human abilities in general in the cycle of human development (A. Leontiev, L. Wenger, S. Rubinstein, etc.).

Very often in different studies draw a parallel between creativity and thinking. Thus, the famous American psychologist J. Godfrey in his works emphasizes that the creative personality has the so-called divergent (creative) thinking [4, p. 436]. The peculiarity of this type of thinking is that to solve any problem, a person does not concentrate all efforts on finding one possible solution, but seeks a solution, going through all the options in order to analyze as many possible results. Moreover, people with divergent thinking are able from the elements used by others for certain combinations, to make new combinations that will have nothing to do with previously developed [4, p. 438]. Divergent way of thinking, according to J. Godfrey, is the basis of creative thinking, characterized by a number of certain features, including [4, p. 441]: speed, ie the ability to express a huge number of ideas in a given unit of time. It is worth noting that this feature does not imply the quality of ideas, but their quantity; flexibility – involves the ability to express a wide variety of ideas. That is, it is no longer a question of the number of ideas, but of the difference of one idea from another; originality – implies the ability to create new non-standard ideas, ie ideas that contradict the generally accepted; completeness implies the ability to improve your “product”, giving it a complete look.

A. Luk, a well-known domestic psychologist who studies the psychology of creativity, identified a number of creative abilities, the researcher attributed to the main types of creative abilities [9, p. 57]: the ability to see a problem invisible to others; the ability to convert mental operations, replacing several concepts with one, using increasingly capacious in terms of information symbols; the ability to apply skills acquired while solving one task to solve another problem; the ability to perceive reality not partially but completely; ability to

easily form an associative series of individual concepts; the ability of memory to output the necessary information at the right moment; flexibility of thinking.

Some authors consider creative abilities as a component of creative potential. Creativity itself is a complex concept. L. Darinsky defines it as an integral concept, which includes the following components: skills, knowledge, abilities and desire of the individual to transform the world around him.

According to Yu. Kuliutkin, the creative potential of the individual, which determines the effectiveness of its activities in the world, is characterized by a general psychological basis that determines the value-semantic structures, the conceptual apparatus of thinking or methods of solving problems. Such development potential is a systemic formation of personality, characterized by intellectual, psychophysiological and motivational reserves of development. These include: the richness of needs and interests of the individual, his focus on self-realization in various fields of activity, knowledge and communication; the degree of formation of intellectual abilities that allow individuals to effectively solve new professional and life problems; high efficiency of the person, his physical force and energy, a level of development of his psychophysiological possibilities.

E. Tunic defines creative potential as a component of creative personality, which contains intellectual and practical knowledge, skills and abilities, and the ability to apply them in problem statement and search for solutions based on logic of thinking and intuition, talent in a certain direction [16].

E. Rogov refers to the components of creative potential curiosity, self-confidence, perseverance, the ability to abstract, focus and the desire for independence, as well as visual and auditory memory [16]. For example, V. Yefimov notes that the creative potential of man implies the presence of the following abilities [7, p. 42]: ability to take risks; divergent thinking; flexibility in thinking and acting; speed of thinking; the ability to express original ideas and invent new ones; rich imagination; perception of ambiguity of things and phenomena; high aesthetic values; developed intuition.

The very concept of ability has many definitions, due to the degree of study of this phenomenon. The fact is that almost every researcher who studies creative abilities, gave his definition of this concept, which was formed through the prism of his own vision or understanding of the term “ability”. Thus, in a broad sense, the ability is the individual characteristics of the individual, providing relative ease and high quality of mastery of certain activities. In a narrower sense, abilities do not mean innate qualities, but existing only in the process of development, developing, often outside a specific activity. Everyone has the ability to do one or another activity. It all depends on what innate inclinations and to what extent they are developed in humans. The highest level of development is achieved only by gifted people and talented, ie those who have a favorable combination of various talents.

As for the concept of “creative abilities”, it means the features of individual human qualities that determine the success of various creative activities. From the point of view of A. Maklakov, “creative abilities” are special abilities that determine the success of creativity [11, p. 35]. In turn, B. Teplov under “creative abilities” understood certain individual – psychological features that distinguish one person from another [1, p. 17].

Summing up, we emphasize that the problem of creative abilities is complex, because it intersects the interests of different scientific disciplines. Creativity is a process of human activity that creates qualitatively new material and spiritual values. This is the ability, the ability of man, which arises in the process of labor, to create a new reality from the material provided by reality, which satisfies the diversity of social needs. Therefore, summarizing the theoretical material on the nature of creativity, which is presented

in different approaches, highlighting the leading positions on creative personality and systematic analysis of creative psychology, it is necessary to apply a systematic approach to appropriate socialization of personality with a high level of creative thinking. Everyone has their own creative potential and a certain level of development of creative thinking.

School childhood is an important period in children's lives. It is at this age that every child with joy and surprise discovers an unfamiliar and wonderful world around them, representing a little explorer. The multifaceted development of a child is more successful if it is included in a variety of children's activities, where its potential and the first manifestations of creativity are realized. As a rule, in all definitions, creativity is noted as an activity that results in the creation of a new, original product that has social significance.

Creative personality is defined as a person who has a high level of knowledge, is able to reject the usual, stereotyped, for her the need for creativity is urgent and essential [9, p. 58].

The works of such scientists as T. Komarova, N. Bohoiavlenska, O. Matiushkin and others are devoted to the study of the formation and development of creativity of junior schoolchildren.

In the process of studying creativity, a number of views on the nature of this concept were formed. In particular, D. Epiphany, considers creativity as the highest specific manifestation of human intellectual activity [3].

T. Komarova believes that "creativity is a habitual, natural function of the brain, which is and is realized in the activity as there are special opportunities or other specific activities" [5, p. 16].

Creative personality is characterized by: originality, initiative, perseverance, high self-organization, efficiency, need for intellectual work, high level of demanding, willingness to take risks, impulsiveness, independence of judgment, uneven success in learning different subjects, sense of humor, originality, cognitive meticulousness, non-perception of faith, critical view of such things as "sacred", courage of imagination and thinking, peculiarities of motivation: creative personality finds satisfaction not so much in achieving the goal of creativity as in its very process [8, p. 125-126].

Creative thinking is an integral part of a creative personality. The product of such thinking is discovery, invention or artistic image (mostly on a subjective level). Characteristic features of creative thinking are "the breadth of coverage of the problem under consideration, flexibility, critical thinking, speed, updating of the necessary knowledge, developed intuition, the ability to solve problems in incomplete information" [15]. The development of a creative person is directly related to his thinking – his creative activity depends on how he thinks. The formation of a creative personality in the educational process involves the teacher to solve the following tasks: the formation of the motivational sphere: the development of motives for mental activity, motives for achievement and self-development; formation of the cognitive sphere of personality, which means, above all, the intellectual development of the younger student; formation of the social sphere of personality, which means the development of the ability to interact constructively with other people, education of empathy, emotional stability, self-esteem and self-esteem [15].

An important place in the structure of personality is occupied by the motivational sphere, because it determines the cognitive and creative activity. Motivational sphere includes motives of mental activity (desire to think, desire to prove one's own thoughts; curiosity; steady interest in something new) and motives of achievements and self-development. These motives in tandem motivate the child to mental activity. The cognitive sphere covers the thinking of the individual.

Analysis of the psychological pedagogical literature shows that the cognitive sphere is a complex concept, which is an important characteristic of the intellectual development of the individual. The vast majority of authors in its content identifies such cognitive

mental processes as sensation, perception, memory, attention, imagination and thinking [2; 6; 7]. The cognitive sphere of personality at each new age has its own individual characteristics, which are related to the specifics of the development of basic cognitive processes at a certain age. Most scholars note that a common feature of primary school age is the predominant underdevelopment of the arbitrary sphere of the child, because it is still insufficiently formed internal means of self-regulation [9].

P. Halperin emphasizes that the characteristic features of the perception of children of primary school age are weak differentiation, situationality and emotionality. O. Peleshko notes that the memory of children of this age gradually develops in two directions – arbitrariness and awareness, and they have better developed visual than auditory memory, but the predominance of educational material of verbal content stimulates the development of the ability to remember verbal, often abstract material. Among the characteristic features of the thinking of children of primary school age is the transition from visually figurative to verbally logical (conceptual thinking), due to which there is a restructuring of all other mental processes [11]. However, abstract, formally logical conclusions are not yet available to a child of this age. Given by M. Savchin and L. Vasylenko, the main trend in the development of the imagination of younger students is the transition from its reproductive form to creative [10]. Most scientists note that the attention of the younger student is mostly involuntary, but gradually strengthens, becomes more stable and focused, but its scope is still narrow [1; 3].

Analysis of the scientific literature allows us to conclude that the cognitive sphere contains semantic, operational and control-correctional components. The semantic component (knowledge) is the starting point for thinking, a necessary prerequisite for its implementation. In order for knowledge to be not a mechanical collection of disparate parts, but a clear system of interconnected components, ie an instrument of cognition of the objective world, it is necessary to form conceptual thinking from an early school age. Conceptual thinking itself is focused on reproduction in the cognitive image of objective reality. In order for a child to go «beyond» the outlined task and create their own «products», namely fairy tales, poems, using knowledge of mathematics, language, science, it is necessary in addition to conceptual development of creative and divergent thinking in students. To carry out cognitive activity, it is necessary that the child's thinking is endowed with the following qualities: flexibility, activity, purposefulness, breadth, depth, critical thinking.

In order to carry out the process of cognition, in addition to the system of ordered knowledge (semantic component of the cognitive sphere) it is necessary to have intellectual and creative skills (operational component). According to the researcher, intellectual and creative skills of junior high school students are the ability to successfully perform general mental actions (analysis, synthesis, comparison, analogy, classification and systematization of concepts and facts), to establish cause-and-effect relationships, applying systematic knowledge of school subjects. the process of creating their own products of cognitive activity [17].

The intellectual and creative skills of scientists include: 1) the ability to plan their actions a few steps ahead; 2) the ability to think; 3) the ability to prove their own opinion; 4) the ability to create their own “products”, namely: fairy tales, poems, etc., using educational material. The control-correction component of the cognitive sphere of personality involves self-analysis of one's own thought process, which is based on the ability to find mistakes, realize and correct them [17].

In order for every child to succeed in society, it is necessary, in addition to motivational and cognitive, to develop the social sphere of the student's personality.

In the content of the social sphere of the student's personality, the researcher identifies the emotional-volitional and communicative components. The emotional-volitional component

contains the following qualities: persistence, organization, principledness, endurance, sensitivity, respect for the partner's opinions, emotional stability in contact, which means compliance with moral norms and rules of interaction; the ability to subordinate personal goals and desires to a common cause; the ability to complete the work started, the ability to take responsibility in various life and educational situations; self-esteem and self-esteem.

To the communicative component, scientists include the communicative skills of a junior high school student, namely: the ability to get to know others and understand them, to objectively assess the situation and to predict their behavior in relation to it; ability to actively listen, choose a role, adequately convey and perceive emotions; the ability to reflexively manage the "I-image", which means awareness of the impression that the "I" makes on others and the ability to change it at will; possession of rules of conduct – etiquette – the ability to be patient, friendly, sensitive to the communication partner; mastery of verbal communication, namely: speech technique, its components: voice, diction, tempo, intonation; signs of speech, which are: correctness, purity, accuracy, logic, expressiveness, imagery, expediency; possession of non-verbal communication, namely: facial expressions, gestures, pantomime, the ability to stand in front of the audience.

According to the degree of manifestation of the criteria of formation of motivational, cognitive and social components, there are three levels of readiness for the formation of the creative personality of a junior schoolchild: high, medium and low.

High level shows high cognitive interest, can establish cause-and-effect relationships, is able to work in a team, active, inquisitive, has a high development of intellectual skills.

The average level is the same as in the high, but the weaker manifestation of the child does not always show cognitive interest is included in the work only when parents ask.

The low level of cognitive interest is virtually absent, mental operations are performed only under the strict control of parents and teachers, forcibly. Can not work with others to analyze their actions and deeds.

Conclusions and perspectives of further researches. Considering the psychological and pedagogical conditions on which depends the effectiveness of learning as a holistic creative process, we believe that the main ones are:

1. Orientation of the educational process on the subjective paradigm of education, which emphasizes the value of individuality, identity of each child, his life experience.
2. Implementation of problem-based learning as a mechanism for the development of a situation of reflection – a situation of search, curiosity, doubt, which contributes to creative self-realization.
3. Stimulation of intellectual activity of students.
4. Application of interactive methods and forms of teaching, implementation of tasks aimed at the development of conceptual, creative and divergent thinking and speech of students.

Such methods include: the method of figurative vision, "brainstorming", problem-searching dialogue, the method of inversion, empathy, incident, didactic game, the method of synectics, and so on.

The use of the above conditions will contribute to the formation of a creative personality. However, we should not forget that a student's success cannot depend only on the teacher, so it is necessary to conduct informational conversations with parents, which will contribute to the effectiveness of the educational process. The unity of views and work of teachers and parents will help to form a new generation of students creative, intelligent, harmoniously developed, cultural and highly moral.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Буряк В. К. Методологічні основи розвивального навчання. Київ : Рідна школа. 2009. № 5/6. С. 3-7.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник. Київ, 2013. 480 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1997.
4. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.07. Київ, 2012. 474 с.
5. Давыдов В. В., Эльконин Д. Б., Маркова А. К. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста. *Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии*. Москва : Педагогика, 1978. С. 180-205.
6. Євтух М. Б. Педагогічна психологія : підручник. Київ : Кондор Видавництво, 2015. 420 с.
7. Запорожец А. В. Развитие мышления. Избранные психологические труды : в 2-х т. Москва, 1986. Т. 1. С. 154-215.
8. Інтерактивні методи навчання : Навч. посібник (П. Шевчук, П. Фенрих). Щецін : WSAP, 2005. С. 7-23; 53.
9. Караяни А. Г. Активные методы социально-психологического обучения. Москва : Саратовский государственный университет, 2003. 68 с.
10. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 186 с.
11. Лошкарева Н. А. Формирование общих учебных умений и навыков у учащихся средней школы : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1982. 22 с.
12. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. Київ, 2013. Вип. 30(83). С. 229-236.
13. Паламарчук В. Ф. Дидактические основы формирования мышления учащихся в процессе обучения : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Київ, 1983. 392 с.
14. Пономарев Я. А. Знание, мышление и умственное развитие. Москва : Просвещение, 1967. 264 с.
15. Психологія творчості : навч. посіб. Київ : МАУП, 2007. 160 с.
16. Савенков А. И. Педагогические основы развития продуктивного мышления одаренных детей : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Москва : МГПУ, 1997. 412 с.
17. Савченко О. Я. Навчально-виховне середовище сучасної школи : діалог з В. О. Сухомлинським. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*. Вип. 8. Ч. 1 : Педагогічні науки. Миколаїв, 2005. С. 4-9.
18. <https://studme.com.ua/185810215140/psihologiya/intellekt.htm>
19. <https://pidru4niki.com/1494080737370/psihologiya/intelekt>

REFERENCES:

1. Buriak, V. K. (2009). Metodolohichni osnovy rozvyvalnoho navchannia [Methodological bases of developmental learning]. Kyiv : Ridna shkola, 5/6, 3-7 [in Ukrainian].
2. Vlasova, O. I. (2013). Pedahohichna psykhohohiia : navch. posibnyk [Pedagogical psychology : textbook manual]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Vygotskiy, L. S. (1997). Voobrazheniye i tvorchestvo v detskom vozraste. Psikhologicheskii ocherk : kn. dlya uchitelya [Imagination and creativity in childhood. Psychological essay : book for the teacher]. Moskva : Prosveshcheniye [in Russian].

4. Hontarovska, N. B. (2012). Teoretychni i metodychni zasady stvorennia osvitnoho seredovyscha yak faktor rozvytku osobystosti shkoliara [Theoretical and methodological principles of creating an educational environment as a factor in the development of the student's personality]. *Doktor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
5. Davydov, V. V., Elkonin, D. B., Markova, A. K. (1978). Osnovnyye voprosy sovremennoy psikhologii detey mladshogo shkolnogo vozrasta [The main issues of modern psychology of primary school children]. *Problemy obshchey, vozrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii – Problems of general, age and pedagogical psychology*. Moskva : Pedagogika, 180-205 [in Russian].
6. Ievtukh, M. B. (2015). Pedahohichna psikhohiia [Pedagogical psychology] : pidruchnyk. Kyiv [in Ukrainian].
7. Zaporozhets, A. V. (1986). Razvitiye myshleniya. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy [Development of thinking. Selected psychological works] : (Vols. 1–2; Vol. 1). Moskva, 1986 [in Russian].
8. Interaktyvni metody navchannia : navch. posibnyk [Interactive teaching methods : textbook. manual] / (P. Shevchuk, P. Fenrykh). (2005). Shchetsin : WSAP [in Ukrainian].
9. Karayani, A. G. (2003). Aktivnyye metody sotsialno-psikhologicheskogo obucheniya [Active methods of socio-psychological training]. Moskva : SHU [in Russian].
10. Lerner, I. Ya. (1981). Didakticheskiye osnovy metodov obucheniya [Didactic bases of teaching methods]. Moskva : Pedagogika [in Russian].
11. Loshkareva, N. A. (1982). Formirovaniye obshchikh uchebnykh umeniy i navykov u uchashchikhsya sredney shkoly [Formation of general learning skills and abilities of high school students]. *Doctor's thesis*. Moskva [in Russian].
12. Makar, L. M. (2013). Sutnist osvitnoho seredovyscha v pedahohichnomu protsesi [The essence of the educational environment in the pedagogical process]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary school, issue, 30(83), 229-236* [in Ukrainian].
13. Palamarchuk, V. F. (1983). Didakticheskiye osnovy formirovaniya myshleniya uchashchikhsya v protsesse obucheniya [Didactic bases of formation of thinking of pupils in the course of training]. *Doktor's thesis*. Kyiv [in Russian].
14. Ponomarev, Ya. A. (1967). Znaniye, myshleniye i umstvennoye razvitiye [Knowledge, thinking and mental development]. Moskva : Prosveshcheniye [in Russian].
15. Psykhohiia tvorchosti : navch. posib. [Psychology of creativity : textbook way] (2007). Kyiv : MAUP [in Ukrainian].
16. Savenkov, A. I. (1997). Pedagogicheskiye osnovy razvitiya produktivnogo myshleniya odarennykh detey [Pedagogical bases of development of productive thinking of gifted children]. *Doktor's thesis*. Moskva [in Russian].
17. Savchenko, O. Ia. (2005). Navchalno-vykhovne seredovyshe suchasnoi shkoly : dialoh z V. O. Sukhomlynskym [Educational environment of a modern school : dialogue with V. O. Sukhomlinsky]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnogo universytetu. Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of Mykolayiv State University. Pedagogical sciences, issue 8, Ch. 1, 4-9* [in Ukrainian].
18. <https://studme.com.ua/185810215140/psihologiya/intellekt.htm> [in Ukrainian].
19. <https://pidru4niki.com/1494080737370/psihologiya/intelekt> [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.04
UDC 378.091.3:373.3.011.3.011.3.-051

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

Oksana Miroshnichenko,
Senior Lecturer Department of Pedagogy
and Teaching Methods of Ukrainian
and Foreign Languages,
National Pedagogical Dragomanov University,
Pyrohova str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-1634-4855>
e-mail: oksanamiro1970@ukr.net

Abstract. *The article deals with the formation of professional broadcasting competence of a future primary school teacher as an important component of professional training of specialists in the education system of Ukraine. The maintenance of the basic concepts “competence”, “competence”, “professional competence”, “communicative competence” are analyzed. Various approaches to determining the essential characteristic of professional competence and its component composition are highlighted. It is determined that the process of developing professional speech competence of future English teachers should be carried out on the basis of integration of general professional and special disciplines, using interactive technologies. According to the requirements of the NSW concept and standard programs, they described two cycles of primary education, noting that primary education experienced the very first reformation.*

They presented the main components of the competence of the future teacher, which should be formed by students of higher educational institutions. It was found that the process of developing professional competence depends on the environment, so the environment itself should stimulate professional self-development. Identify the stages of formation of professional competence. The importance of professional-pedagogical communication is described, as it is the main form of pedagogical process and occupies an important place in the formation of professional competence of the future English teacher. Define the concept of “language culture” of primary school teachers and characterize its features.

We pointed out that the main components of the competence of the future teacher, which are formed among students of higher educational institutions, are the following: knowledge, abilities, skills, individual psychological characteristics of a person. It is noted that in the educational process, the cognitive activity of students should be leading. The possibility of combining the attitude to the development of the student’s personality and the formation of practical-oriented competence is substantiated. It is noted that the professional competence of a foreign language teacher consists of special competence (personal and non-representative knowledge, i.e. knowledge of general and fundamental disciplines), technological (methodological), management (organizational, business) and communication skills. A characteristic sign of communicative competence, leading methodologists see organic inclusion in the competence of a specialist, technology and leadership as means of their implementation.

Keywords: *competence, communicative competence, speech competence, professional speech competence, primary school teacher.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.04
УДК 378.091.3:373.3.011.3.011.3.-051

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Мірошниченко О. В.
старший викладач кафедри педагогіки
і методики навчання
української та іноземної мов,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-1634-4855>
e-mail: oksanamiro1970@ukr.net

Анотація. У статті розглядаються питання формування професійної мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи, як важливої складової професійної підготовки фахівців у системі освіти України. Проаналізовано зміст основних понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «комунікативна компетентність». Висвітлено різні підходи до визначення сутнісної характеристики професійної компетентності, її компонентний склад. Визначено, що процес формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів англійської мови необхідно здійснювати на основі інтеграції загально-професійних і спеціальних дисциплін, з використанням інтерактивних технологій. Відповідно до вимог концепції НУШ та стандартних програм описано два цикли початкової освіти, відзначивши, що початкова освіта зазнала реформації найперша.

Презентовано основні складові компетентності майбутнього викладача, які повинні формуватися у студентів закладів вищої освіти. Встановлено, що процес розвитку професійної компетентності, залежить від навколишнього середовища, тому саме середовище має стимулювати професійний саморозвиток. Виділено етапи формування професійної компетентності. Описано важливість професійно-педагогічного спілкування, яке є основною формою педагогічного процесу і займає вагоме місце у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя англійської мови. Дано визначення поняттю «культура мови» вчителя початкової школи та схарактеризовано його ознаки.

Вказано на те, що основними складовими компетентності майбутнього викладача, котрі формуються у студентів закладів вищої освіти є наступні: знання, здібності, навички, індивідуально-психологічні особливості людини, акмеологічні варіанти. Зазначено, що в освітньому процесі провідною має бути пізнавальна діяльність студентів. Обґрунтовано можливість поєднання ставлення до розвитку особистості студента та формування практико-орієнтованої компетентності. Виділено, що професійна компетентність вчителя іноземної мови складається зі спеціальної компетентності (особистісні та непередметні знання, тобто знання загальноосвітніх і фундаментальних дисциплін), технологічних (методичних), управлінських (організаційних, ділових) та комунікаційних умінь. Характерною ознакою комунікативної компетентності науковці й педагоги-практики вважають органічне поєднання технологій навчання та лідерство, як засобів її реалізації.

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, мовленнєва компетентність, професійна мовленнєва компетентність, вчитель початкової школи.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Останнім часом до словникового запасу додані нові терміни, які використовуються для опису діяльності вчителя англійської мови, а саме: «професійна компетентність», «професійна компетентність», «соціальна компетентність», «педагогічний професіоналізм» та інші. Сьогодні поняття «компетентності» стає актуальним. Дослідники пов'язують це з багатьма факторами, оскільки компетентії – це показники, що визначають готовність студента чи випускника жити, його подальший розвиток та активну участь у суспільстві, а вчителя – розвиток професійно важливих якостей особистості, тобто педагогічного професіоналізму.

Основним завданням сучасної освітньої системи в Україні є створення умов для розвитку та самореалізації кожної людини та забезпечення якісної освіти випускників загальної середньої та вищої освіти. Переважна більшість освітян, дослідників та педагогів-практиків впевнені, що підготовка фахівців у всіх сферах в рамках компетентнісного підходу повинна відбуватися на новій концептуальній основі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес реформування початкової освіти вимагає змін у підготовці майбутніх учителів початкових класів загалом та вчителів англійської мови початкових класів, зокрема. Реалізація концепції «Нова українська школа» призвела до пошуку нових методологічних підходів до організації викладання іноземних мов та, як результат, оновлення методів, форм та засобів професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови в початкових школах, які вміють обирати навчальні програми, методи навчання, застосовуючи нові методи разом із учнями, впроваджуючи інноваційні технології навчання іноземних мов для дітей молодшого шкільного віку.

Комунікативну компетентність з погляду лінгвістики, педагогіки, психології, соціології, теорії комунікації, культурології досліджували зарубіжні вчені L. Bachman, M. Canale, N. Chomsky, K. Foss, O. Argie, J. Koester, D. O'Hair, A. Palmer, G. Rickheit, H. Widdowson, C. Sabee та ін.

У той же час проблема розвитку мовленнєвої компетентності як складової професійного навчання залишається актуальною і донині, оскільки її підвищення у всіх сферах життя зрештою означає: раціоналізацію механізмів соціального управління; утвердження діалогу як найважливішої форми спілкування; єдиний спосіб вирішення глобальних проблем «цивілізаційних викликів»; формування моральної, духовної особистості шляхом розширення відповідальності та свободи, в якій людина шукає сенсу життя.

Мета дослідження. Здійснення наукового аналізу сучасних підходів до тлумачення сутності, змісту та складових професійної мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Завдання дослідження: проаналізувати зміст основних понять «компетентність», «компетентність», «професійна компетентність», «комунікативна компетентність»; здійснити опис складових компетентності майбутнього вчителя; представити етапи формування професійної мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

У дослідженні використано такі **методи:** аналіз джерельної бази для поглибленого вивчення проблеми дослідження в контексті класичних, нових методологічних, психолого-педагогічних теорій; конкретизація основних понять для подальшої розробки питань, пов'язаних з формуванням професійної мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи; узагальнення результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Початкова школа перша за інші рівні освіти стала об'єктом оновлення і кардинальних змін. Сучасний контекст викладання іноземних мов у початкових класах повинен виражати особливий зв'язок між мовою та культурою, створювати мовне середовище, включати процеси інтеграції культурних компонентів у процес вивчення іноземної мови. Відповідно до вимог концепції НУШ та стандартних програм пропонується два цикли початкової освіти:

- перший цикл (1-2 класи) – адаптивна гра;
- другий цикл (3-4 класи) – основний цикл.

Ця структура навчальної програми вимагає від викладачів вибору форм, методів, прийомів та ресурсів ефективного вивчення іноземних мов та розвитку необхідних життєвих навичок учнів, які допоможуть їм у майбутньому почуватись комфортно в глобальному, багатонаціональному та полікультурному середовищі. Тому в сучасних умовах вчитель повинен мати здатність проводити навчальну діяльність та спілкуватися іноземною мовою на досить високому рівні, щоб самому мати позитивні результати у навчанні та навчанні учнів, що є професійною компетентністю вчителя.

Основними складовими компетентності майбутнього вчителя, які повинні формуватися на етапі навчання в закладі вищої освіти, є:

- знання – логічна інформація про довкілля та внутрішній світ людини;
- здібності – психічні утворення, суть яких полягає в засвоєнні людської діяльності;
- навички – дії, що ведуть до автоматизму; професійна позиція – система сформованих установок та орієнтацій, установок та оцінок внутрішнього та екологічного досвіду, реальності та перспектив;
- індивідуально-психологічні особливості людини – поєднання різноманітних структурно-функціональних компонентів психіки, що визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінку та виявляються в якостях особистості;
- акмеологічні варіанти – внутрішні патогени, що викликають потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконаленні [5, с. 152].

Варто відзначити, що серед учених немає єдиної думки щодо визначення понять «компетенція» і «компетентність». Деякі дослідники (А. Колмогоров, М. Кабардов, Д. Новіков та ін.) вважають ці поняття синонімічними, тоді як інші вчені розділяють ці категорії. Поняття компетентності прийшло до нас із-за кордону. Вважається, що компетентнісний підхід до навчання зародився в США. Саме слово англійського походження «competence» і у перекладі означає як «компетентність» та і «компетенцію». Однак у синонімічній серії слова «компетентність» є кваліфікація, вміння, навички, знання та «компетенція» – юрисдикція, підготовка. Теоретичну основу феномена компетентності вчені пов'язують з ім'ям відомого американського лінгвіста Н. Хомського, який сформулював терміни «компетенція» і «компетентність» в теорії мови в 1960-х роках.

На думку А. Хуторського, компетентність – це готовність використовувати набуті знання, вміння та навички, а також способи життя для вирішення практичних і теоретичних проблем, а також поняття компетентності, яке, на його думку, має відповідну компетентність, якій відповідає його особисте ставлення до цієї компетенції та об'єкта діяльності [13, с. 58-64]. Відповідно до інтерпретації В. Ягупова та В. Свістуна, компетентність – це готовність займатися певною професійною діяльністю та наявність професійно важливих характеристик фахівця, що сприяють цій діяльності [15, с. 3]. На думку українських вчених Г. Данилова, О. Ситник, О. Лошкі-

на, О. Пометун, Т. Смагіна та ін. поняття компетентність включає не лише технічні знання, вміння та досвід, а й здатність ефективно використовувати їх у професійній практиці.

На думку І. Чемеріса, терміни «компетентність» і «компетенція» не можуть відрізнятися за сферою застосування, оскільки за визначенням вони належать до професійної сфери людини; обидві концепції мають багатокомпонентну структуру, тому компетентність не слід розглядати як структурну одиницю компетентності [14, с. 84-87]. О. Бігіч трактує «компетентність» як інтегрований освітній результат, присвоєний людиною. На її думку, компетентності є реальною передумовою для набуття знань, досвіду та формування рис особистості, які функціонують у певному суспільстві. Тому набуття компетентності є компетентністю [3, с. 129-132].

Дослідники-практики А. Вербицький та О. Лактіонова, відзначають, що у процесі навчання пізнавальна діяльність студента повинна бути провідною. Вони обґрунтовують можливість поєднання ставлення до розвитку особистості студента та формування орієнтованої на практику компетентності.

На думку І. Зимньої, головною метою освітнього процесу є розвиток ключових компетентностей. Під «компетентністю» авторка має на увазі інтелектуально та особистісно обумовлений досвід, заснований на знаннях. Цей досвід (захоплений у формі компетенцій) стосується трьох відносин, у яких бере участь кожна людина. Це ставлення до себе як до особистості, взаємодія з іншими людьми, ставлення до діяльності (у різних її видах і формах) [7, с. 25-26].

Мовна компетентність, яка визначається загально визначеними мовними нормами, зокрема орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, стилістичними [7, с. 3], знаходиться у безпосередньому зв'язку з мовною компетентністю, яка «охоплює систему знань мови та навички, необхідні для спілкування, потрібні в різних видах мовної діяльності» [7, с. 4]. За своєю єдністю вони є частиною концепції мовно-комунікативної професійної компетентності сучасного вчителя англійської мови, яка, на думку К. Климової, визначається як «сукупність вимог», що включає:

- 1) систематизоване знання мови як вищої культурної спадщини;
- 2) знання правил мовного спілкування;
- 3) знання норм мови, вміння та вміння оптимально використовувати ці знання у професійному спілкуванні, здатність до рефлексії, розвинуте «почуття мови» [8, с. 38-39].

Запропоновані вимоги можуть бути покладені в основу концепції мовної та комунікативної професійної компетентності сучасного вчителя англійської мови.

У національних та наукових розробках існують різні підходи до інтерпретації змісту, обсягу та структури понять «комунікативна компетентність» та «професійно комунікативна компетентність». Комплексний аналіз методологічних джерел свідчить про те, що обсяг поняття «професійна комунікативна компетентність» визначається вужче, ніж «комунікативна компетентність», оскільки критерії професійної діяльності визначають відповідні показники та рівень мовленнєвої активності майбутнього фахівця.

На думку німецького дослідника Х. Шредера, професійна комунікативна мовленнєва компетентність – це готовність, здатність ефективно спілкуватися з людьми, відповідальність перед ними, мова та спеціальні знання, а також власне «Я» (его-компетентність) [17, с. 103]. Як бачимо, вчений приділяє особливу увагу соці-

альним характеристикам компетентності фахівця, які виявляються у спілкуванні з іншими, особистій відповідальності при здійсненні професійних функцій.

У звіті «Report of the Competencies Workgroup» штату Нью-Йорк компетентність визначається як якість працівника, що сприяє успішній роботі та досягненню організаційних результатів, включає знання, вміння та навички, а також інші властивості, такі як цінності, мотивація, ініціатива та самоконтроль [16].

Мовленнєва компетентність учителя англійської мови початкової школи, на думку Н. Ашиток, відображає цілісний прояв професіоналізму, елементів професійної та загальної культури (достатній рівень освіти для самоосвіти та самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвід навчальної діяльності та освітньої діяльності творчість, зазначена в певній системі знань, умінь та навичок, готовність професійно взаємодіяти з усіма, хто бере участь у навчальному процесі [1, с. 10-13].

Враховуючи вимоги до майбутніх учителів іноземних мов та особливості їх професійної діяльності, О. Трофименко визначив ті компетенції, без підготовки яких, на думку вченого, підготовку вчителя не можна вважати задовільною: лінгвістичну, комунікативну, етнокультурну, інформаційно-комунікативну наука, методологічну, літературну, освітню, психологічну [13, с. 12]. На думку Л. Долгова, професійна компетентність вчителя іноземної мови складається із спеціальної компетентності (особисті та непередметні знання, тобто знання загальних та фундаментальних дисциплін), технологічних (методологічних), управлінських (організаційних, ділових) та комунікативних навичок. Автори розглядають органічне включення до складу компетентності фахівця, технології та лідерства як засіб їх реалізації, як характеристику комунікативної компетентності [7, с. 207-210].

О. Берковецька і О. Бернацька відзначають, що для підвищення якості іноземної підготовки майбутнього учителя необхідне: «використання педагогічних ситуацій в процесі навчання англійської мови, на основі інтерактивної діяльності та використання відповідного інструментарію (газети, журнали, фотокартки, плакати, таблиці, проектори, магнітні дошки; фільми, телебачення, відеозаписи; комп'ютерні програми, Інтернет) сприяє підвищенню якості вивчення англійської мови. Саме цей підхід характеризується такою якістю організації освітнього процесу, при якому: студенти активно спілкуються один з одним, обмінюючись інформацією, між учасниками спілкування складаються оптимальні взаємостосунки» [2].

О. Бернацька зауважує, що для підвищення якості вивчення англійської мови важливим є: «використання педагогічних ситуацій в процесі навчання англійської мови, розробка системи педагогічних ситуацій соціальної спрямованості, що відбиває характерні риси майбутньої професійної діяльності вчителя, дозволяє активізувати дидактичний процес, здійснювати особистісно-орієнтований підхід, сприяє розвитку професійної компетенції студентів, підвищує якість вивчення англійської мови» [2].

Саме тому ми розуміємо професійну мовленнєву компетентність майбутнього вчителя початкової школи як цілісний розвиток особистості, що включає низку соціальних, полікультурних, когнітивно-технологічних та особистісних компонентів, необхідних для успішного навчання з урахуванням специфіки іноземної мови викладання.

Проаналізувавши різні визначення поняття «професійна компетентність вчителя», ми спробуємо сформулювати своє: **професійна компетентність учителя** – це сукупність різноманітних знань та практичних навичок, які допомагають успішно здійснювати освітню діяльність, як вроджену здатність працювати з іншими людьми у поєднанні з відповідними моральними якостями.

Компетентність визначається як характеристика особистості і поділяється на кілька типів, на яких базується зрілість людини у професійній діяльності:

– соціально-психологічна компетентність, яка визначається як здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими в системі міжособистісних відносин (здатність орієнтуватися в соціальних ситуаціях, вибрати відповідні канали спілкування тощо);

– комунікативна компетентність – накопичення знань, навичок вербальної та невербальної комунікації;

– техніко-педагогічна компетентність як здатність продуктивно спілкуватися в умовах, встановлених педагогічною системою [9, с. 93-96].

Компетентності залежать від контексту та стосуються конкретних цілей конкретної діяльності та особистого досвіду вчителя. Але для всіх вчителів існує група спільних компетенцій, так званих ключових компетентностей, які мають такі характеристики: багатofункціональність, надсуб'єктивність, багатовимірність, що вимагають значного інтелектуального розвитку особистості майбутнього педагога.

Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи є циклічним, коли під час здійснення навчальної діяльності необхідно постійно вдосконалювати професіоналізм, і кожен раз ці фази повторюються, але в новій функціональній інтерпретації. Загалом процес саморозвитку біологічно обумовлений і пов'язаний із соціалізацією та індивідуалізацією особистості, яка свідомо організовує власне життя і, отже, власний розвиток. Процес розвитку професійної компетентності, також залежить від навколишнього середовища, тому саме середовище має стимулювати професійний саморозвиток.

Ми можемо виокремити етапи формування професійної компетентності:

- самоаналіз та усвідомлення потреб;
- планування саморозвитку (цілі, технічні умови, рішення);
- самовизначення, аналіз, самокорекція [12, с. 12].

Важливе місце у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя посідає професійно-педагогічне спілкування, яке є основною формою педагогічного процесу. Професійно-педагогічне спілкування – це система прямих чи опосередкованих взаємодій вчителя, яка реалізується за допомогою вербальних та невербальних засобів з метою взаємного обміну інформацією та регулювання педагогічних відносин. Це дає можливість передавати студентам надбання людської культури, жагу здобувати знання; сприяти формуванню в них ціннісних орієнтацій. Освітнє спілкування пропонує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоствердження.

Педагогічне спілкування є одним із вирішальних факторів у створенні вчителем соціальних, професійних контактів як засобу самовираження через мову та мовлення. Він відображає ціннісні орієнтації, гармонію професійних знань, комунікативних та морально-психологічних навичок, характеризує його виховання, здатність висловлювати думки, відповідати етичним нормам спілкування та ін. Володіння мовною культурою та мовним етикетом вчителя є передумовою ефективності професійного та особистісного спілкування.

Мовна культура – це впорядкований набір нормативних, лінгвістичних засобів, розроблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мови та відповідають умовам та цілям спілкування: емоційна виразність, образність, кольоровість, чистота, емоційність. Культура мови вчителя характеризується такими ознаками:

- *правильність*, тобто відповідність визнаним орфоепічним, орфографічним, граматичним та лексичним нормам;
- *різноманітність*: володіння мовним багатством людей, художньою та науково-популярною літературою, лексичним арсеналом літературної мови (освічена людина використовує в мові 6-9 000 слів), використання різних мовних одиниць;
- *виразність* для забезпечення оригінальності висловлювання з метою ефективного впливу на партнера по спілкуванню. Виразність розвивається на основі тренувань, власної творчості, спостережень за мовленням різних соціальних груп, аналітичного читання художньої літератури тощо. Це впливає на почуття аудиторії;
- *правильність* або *відповідність* висловлювань мовця його думкам: адекватна відповідність висловлювання, вживаних слів чи синтаксичних конструкцій реальності, умовам спілкування. Він передбачає ретельний підбір жанру тексту, умов, середовища, кольору спілкування і залежить від культурного та освітнього рівня мовців;
- *багатство* (різноманітність вживаних слів);
- *актуальність*: вибір та використання учителем важливих фактів, прикладів, малюнків тощо [9, с. 93-96].

Висока мовна культура у першу чергу визначається мовними навичками особистості. Умови досягнення мовних навичок – це, з одного боку, добре володіння виражальними засобами на всіх рівнях мовної системи, з іншого боку, досить високий ступінь загальної людської культури, оскільки мова виявляє себе повний інтелектуальний та творчий потенціал оратора. У цьому зв'язку В. Виноградов стверджував: «Висока лінгвістична культура усного та писемного мовлення, хороші знання та почуття рідної мови, вміння використовувати її виразність засоби та стилістична різноманітність – найкраща підтримка, правильна допомога та найнадійніша рекомендація для кожної людини у її соціальному житті та творчій діяльності» [4, с. 360]. Не можемо не погодитись з таким висловлюванням, оскільки воно є цінним не тільки для пересічної особистості, а й для педагогічних працівників, що забезпечують освітній процес в закладах вищої освіти з підготовки майбутніх учителів до здійснення педагогічної діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, можна зробити висновки про те, що висока мовна культура в першу чергу визначається мовними навичками особистості. Умови досягнення мовних навичок – це, з одного боку, добре володіння виражальними засобами на всіх рівнях мовної системи, з іншого – досить високий ступінь загальної людської культури, оскільки мова виявляє себе повний інтелектуальний та творчий потенціал вчителя-оратора.

Культура мовлення вчителя є не лише показником його професійних якостей, сформованості мовленнєвої компетентності, а й фактором, що впливає на його визнання у педагогічному світі. Учителі, які не володіють мовленням на належному рівні, не можуть бути задоволеними собою, що негативно позначається на їхній поведінці, особистому житті та професійній діяльності.

Спираючись на викладені в статті положення можна окреслити перспективи подальших досліджень з проблеми формування професійної мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи, які вбачаємо у поглибленому вивченні мотиваційних факторів в межах суб'єктно-предметної моделі здійснюваного освітнього процесу з метою формування та розвитку гармонійної, висококомпетентної творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ашиток Н. Комунікативна компетентність педагога. *Молодь і ринок*. 2015. № 6. С. 10-13.
2. Бернацька О. В. Використання ситуацій як засобу підвищення якості іншомовної підготовки майбутнього учителя. 2017. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/26802/1/44.pdf> (дата звернення : 31.05.2021)
3. Бігич О. Б. Передумови та складники системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 2003. Вип. 12. С. 129-132.
4. Виноградов В. О художественной прозе. Москва : Гослитиздат, 1980. 360 с.
5. Гура О. І. Педагогіка вищої школи : вступ до спеціальності : Навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 178 с.
6. Долгова Л. А., Захарова Л. П., Шилова Л. Н. Культурная модель профессионального развития учителя. *Языковое образование в национально-культурном наследии России : исторические традиции, современность, взгляд в будущее*. Тезисы докладов к конференции. Москва : АПК и ПРО, 2001. С. 207-210.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как регулятивно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : труды методологического семинара. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 25-26.
8. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовно-комунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. Житомир : ПП «Рута», 2010. 560 с.
9. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя : зміст поняття. *Наука і освіта*, 2009. № 4. С. 93-96.
10. Скульський Р. П. Вчитися бути вчителем. Київ : Педагогіка, 2008. 155 с.
11. Смагіна Т. М. Поняття про структуру соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету*. Вип. 50. Педагогічні науки. 2010. С. 138-142.
12. Трофименко А. О. Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Тернопіль, 2008. 22 с.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.
14. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста : поняття компетентності. *Вища освіта України*. 2006. № 2. С. 84-87.
15. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота»*, 2007. Т. 71. С. 3.
16. Competencies : Report of the Competencies Workgroup [Text]. *Department of Civil Service*. 2018. URL: <http://www.cs.state.ny.us/successionplanning/workgroups/competencies/CompetenciesFinalReport.pdf>[<http://www.cs.state.ny.us/successionplanning/workgroups/competencies/CompetenciesFinalReport.pdf>]
17. Schröder H. *Theorie und Praxis der Erziehung*. München, 1999. P. 103.

REFERENCES:

1. Ashytok, N. (2015). Komunikatyvna kompetentnist pedahoha [Communicative competence of the teacher]. *Molod i rynok – Youth and the Market*, 6, 10-13 [in Ukrainian].
2. Bernatska, O. V. (2017). Vykorystannia sytuatsii yak zasobu pidvyshchennia yakosti inshomovnoi pidhotovky maibutnoho uchytelia [Use of pedagogical situations as a means of improving the quality of learning English]. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/26802/1/44.pdf> (data zvernennia : 31.05.2021) [in Ukrainian].

3. Bihych, O. B. (2003). Peredumovy ta skladnyky systemy metodychnoi osvity maibutnoho vchytelia inozemnoi movy pochatkovoї shkoly [Prerequisites and components of the methodological education system of the future teacher of foreign language of primary school]. *Visnyk Zhytomyrskoho pedahohichnoho universytetu – Bulletin of Zaporizhia National University*, issue. 12, 129-132 [in Ukrainian].
4. Vynogradov, V. (1980). O khudozhestvennoi proze [About artistic prose]. Moskva : Hoslytyzdat [in Russian].
5. Hura O. I. Pedahohika vyshchoi shkoly : vstup do spetsialnosti [Higher school pedagogy : introduction to the specialty] : Navch. posib. dlia studentiv VNZ. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
6. Dolhova L. A., Zakharova L. P., Shylova L. N. (2001). Kulturnaia model professyonalnoho razvytyia uchytelia [Cultural model of teacher's professional development]. *Yazykovoie obrazovanye v natsyonalno-kulturnom nasledyy Rossyy : ystorycheskye tradytsyy, sovremennost, vzghliad v budushchee – Language education in the national and cultural heritage of Russia : historical traditions, modernity, a look into the future. Tezysy dokladov k konferentsyy*. Moskva : APK y PRO, 207-210 [in Russian].
7. Zymniaia, Y. A. (2004). Kliuchevye kompetentnosty kak rehuliatyvno-tselevaia osnova kompetentnostnoho pokhoda v obrazovanny [Key competencies as regulatory and target basis of competency approach in education] : trudyi metodologicheskogo seminaru. Moskva : Yssledovatel'skiy tsentr problem kachestva pidhotovky spetsyalystov, 25-26 [in Russian].
8. Klymova K. Ya. (2010). Teoriia i praktyka formuvannia movno-komunikatyvnoi profesiinoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei pedahohichnykh universytetiv [Theory and practice of formation of linguistic and communicative professional competence of students of non-philological specialties of pedagogical universities] : monohrafiia. Zhytomyr : PP «Ruta» [in Ukrainian].
9. Skvortsova S. O. (2009). Profesiina kompetentnist vchytelia : zmist poniattia [Professional competence of the teacher : the meaning of the concept]. *Nauka i osvita – Science and education*, issue 4, 93-96 [in Ukrainian].
10. Skul'skiy, R. P. (2008). Vchytysia buty vchytelem [Learning to be a teacher]. Kyiv : Pedahohika [in Ukrainian].
11. Smahina, T. M. (2010). Poniattia pro strukturu sotsialnoi kompetentnosti uchniv yak naukova problema [The concept of the structure of social competence of students as a scientific problem]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu – Bulletin of Zhytomyr State University*, issue 50. Pedahohichni nauky, 138-142 [in Ukrainian].
12. Trofymenko, A. O. (2008). Formuvannia navchalnykh kompetentnostei u maibutnikh uchyteliv predmetiv humanitarnoho tsyклу : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. Nauk. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].
13. Khutorskoi, A. V. (2003). Kliuchevye kompetentsyy kak komponent lychnostnooryentirovannoi paradyhmy obrazovanyia [Key competencies as a component of the personal-oriented paradigm of education]. *Narodnoe obrazovanye – National education*, 2, 58-64 [in Russian].
14. Chemerys I. (2006). Novi vymohy do spetsialista : poniattia kompetentnosti [New requirements for a specialist : the concept of competence]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*, 2, 84-87 [in Ukrainian].
15. Iahupov, V. V., Svystun, V. I. (2007). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity [Competence approach to the training of specialists in the system of higher education]. *Naukovi zapysky NaUKMA – Scientific notes of NaUKMA. Seriiia «Pedahohichni, psykhologichni nauky ta sotsialna robota»*. Vol. 71, 3 [in Ukrainian].
16. Competencies : Report of the Competencies Workgroup [Text]. *Department of Civil Service*. (2018) URL: <http://www.cs.state.ny.us/successionplanning/workgroups/competencies/CompetenciesFinalReport.pdf> [http://www.cs.state.ny.us/successionplanning/workgroups/competencies/CompetenciesFinalReport.pdf]. [in English].
17. Schröder H. (1999). Theorie und Praxis der Erziehung. München, 103 [in Germany].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.05
UDC 378.091.3:373.3.011.3-051:81'243

**DETERMINATION
OF CRITERIA FOR
EVALUATION
OF FORMATION
OF FOREIGN
LANGUAGE
COMPETENCE
OF FUTURE PRIMARY
SCHOOL TEACHERS**

Lyudmila Popova

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor of the Department
of pedagogy and methods of Ukrainian
and foreign languages teaching,
National Pedagogical Dragomanov University,
Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-2611-2786>
e-mail: liudmila-pln@ukr.net*

Abstract. *The article considers the current problem of readiness for foreign language professional communication of future primary school teachers. Particular attention is paid to the conceptual foundations of the system of training future professionals, the basic principles and conditions of their professional development, as evidenced by a number of legal documents. The works of Ukrainian and foreign researchers who developed the formation of foreign language competence of students and tasks related to defining the goals and content of foreign language education are considered. This is due to the creation of the European Higher Education Area and requires the implementation of urgent tasks to increase the motivation of students to learn a foreign language in higher education and more effective foreign language professional communication.*

Criteria and levels of foreign language skills of non-language students are determined and researched, the results of “screening testing” of first-year students are presented, the importance of modeling educational situations as a complex means of stimulating students to self-analysis, self-assessment, self-development, communication is considered. foreign language process. The study also presents the results of an experiment to implement the technology of modeling learning situations.

It is proved that the formation of skills to apply receptive strategies of planning the educational process are preparatory interactive exercises with the active use of information and communication technologies, elements of intensive learning. A personality-oriented model of foreign language teaching with elements of intensive, which is divided into psychological-pedagogical and methodological components, is proposed. Particular attention is paid to the psychological and pedagogical features of the organization of the educational process in a foreign language, the formation of motivation to learn a foreign language in students of higher education.

Key words: *criterion, indicator, level, motivation, educational situation, professional foreign language competence, pedagogical process, language intensive, tests.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.05
УДК 378.091.3:373.3.011.3-051:81'243

ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНOSTI ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Попова Л. М.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
та методики навчання української
та іноземних мов,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-2611-2786>
e-mail: liudmila-pln@ukr.net

Анотація. У статті розглядається актуальна проблема готовності до іншомовної професійної комунікації майбутніх учителів початкової школи. Особлива увага надається концептуальним засадам формування системи підготовки майбутніх фахівців, основним принципам й умовам їхнього професійного розвитку, що підтверджено низкою нормативно-правових документів. Розглянуто доробки багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, які розробляли питання формування іншомовної компетентності студентів; завдання, пов'язані з визначенням цілей і змісту іншомовної освіти. Це обумовлюється створенням європейського простору вищої освіти та потребує реалізації нагальних завдань щодо посилення мотивації до вивчення студентами іноземної мови у закладах вищої освіти та більш ефективного іншомовного професійного спілкування.

Визначені й досліджені критерії та рівні сформованості володіння навичками іноземної мови студентами немовних спеціальностей, подано результати «скрінінгового тестування» студентів першого курсу, відзначена важливість моделювання навчальних ситуацій як комплексного засобу стимуляції студентів до самоаналізу, самооцінки, саморозвитку, спілкування з урахуванням ролі психологічних аспектів організації навчального процесу з іноземної мови. Також в дослідженні представлені результати проведеного експерименту з впровадження технології моделювання навчальних ситуацій.

Доведено, що формуванню умінь застосовувати рецептивні стратегії планування освітнього процесу слугують підготовчі інтерактивні вправи з активним використанням засобів інформаційно-комунікативних технологій, елементів інтенсивного навчання. Запропонована особистісно-орієнтована модель навчання іноземної мови з елементами інтенсиву, що поділяється на психолого-педагогічний та методичний компоненти.

Особлива увага приділена психолого-педагогічним особливостям організації освітнього процесу з іноземної мови, формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів закладів вищої освіти.

Ключові слова: критерій, показник, рівень, мотивація, навчальна ситуація, професійна іншомовна компетентність, педагогічний процес, мовний інтенсив, тести.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), Законах України «Про освіту» (1996 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.), «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» (2001 р.), а також відповідно до вимог Стандартів компетентностей для вчителів (2008 р.) особлива увага надається концептуальним засадам формування системи підготовки майбутніх фахівців, основним принципам й умовам їхнього професійного розвитку. Водночас глибина освітніх реформ, якість і ефективність роботи освітніх закладів і установ системи національної освіти не можуть повністю задовольнити сучасні потреби особистості й суспільства у свідомому та професійному володінні іноземною мовою майбутніми фахівцями, що потребує впровадження в освітньо-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій, переосмислення критеріїв та принципів навчальної роботи.

Питання формування іншомовної компетентності студентів; завдання, пов'язані з визначенням цілей і змісту іншомовної освіти, було розглянуто в багатьох роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників (Н. Гальскова, В. Сафонова, Г. Гринюк, С. Ніколаєва, О. Мисечко, О. Максименко, О. Першукова та інші). Для обґрунтування теоретичних основ виділення критеріїв та рівнів професійної іншомовної компетентності майбутнього вчителя початкової школи важливе значення мають дослідження В. Баркасі [2], Н. Бориско [3], О. Волченко [4], В. Калініна [7], О. Матвієнко [10] та ін.

Метою статті є обґрунтування компетентнісного підходу до іншомовної освіти студентів немовних спеціальностей, визначення критеріїв та рівнів сформованості навичок володіння іноземною мовою.

Завдання дослідження: вивчити теорію наукових ідей щодо проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх учителів початкової школи на предмет виокремлення критеріїв для її оцінювання; провести «скрінінгове тестування» з іноземної мови студентів першого курсу спеціальності «Початкова освіта»; визначити фактори, які призводять до порушення принципів навчання; окреслити шляхи підсилення інтересу студентів до вивчення іноземної мови.

Методи дослідження. аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження; систематизація критеріїв, результатів бесід, інтерв'ю щодо оцінювання сформованості іншомовної компетентності майбутніх учителів початкової школи; тестування для визначення рівня знань з іноземної мови абітурієнтів немовних спеціальностей; аналіз якісних показників та узагальнення отриманих даних.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається посилення значущості іноземної мови як навчальної дисципліни. У контексті визначення сутності сформованості іншомовної компетентності майбутнього фахівця послуговуємося науковими міркуваннями О. Бігич, яка вважає, що вчителі, що перебувають на високому рівні, усвідомлюють комунікативні труднощі у процесі іншомовного спілкування з дітьми молодшого шкільного віку, розуміють важливе значення культури спілкування для майбутньої професійної діяльності, регулярно працюють над удосконаленням педагогічної майстерності. Такий майбутній педагог демонструє міцні, ґрунтовні знання в різних сферах теорії та технології педагогічної праці; виявляє ініціативу в ході самоосвіти, науково-дослідної діяльності, бере активну участь у поза аудиторній роботі [2].

Так, В. Баркасі виділяє такі критерії та показники професійної компетентності вчителя іноземної мови:

1) *процесуально-змістовий* із показниками: знання (методологічні, загальнотеоретичні, спеціальні), уміння, навички; оволодіння основами педагогічних технологій; використання прийомів педагогічного менеджменту;

2) *суспільно-громадянський* із показниками: громадянська відповідальність; розуміння значущості педагогічної діяльності; суспільна активність;

3) *культурологічний* із показниками: усвідомлення себе носієм національних цінностей; толерантність, повага до мови, релігії, культури різних націй; планетарне мислення;

4) *регулятивно-оцінний* із показниками: мотивація досягнення компетентності; рівень професійної самосвідомості; емоційна гнучкість;

5) *професійно-особистісний* із показниками: гуманність, мобільність, комунікативність [2, с. 74].

Враховуючи зазначені положення, проведені аналізи науково-педагогічної літератури та наведених систем критеріїв, результати бесід, інтерв'ю та опитування серед викладачів, студентів закладів вищої педагогічної освіти та змісту визначених компонентів професійної компетентності нами були складені такі **критерії**: *мотиваційний, когнітивний, технологічний та рефлексивний*.

Проблема формування мотивації до вивчення студентами іноземної мови у закладах вищої освіти обумовлена створенням європейського простору вищої освіти, що потребує реалізації нагальних завдань щодо більш ефективного іншомовного професійного спілкування. Класифікуючи поняття «мотивація» з різних точок зору, зазвичай виділяються наступні види мотивації особистості: зовнішня, внутрішня, позитивна, негативна, стійка, нестійка, індивідуальна, групова, пізнавальна, тощо. Поділяємо позицію науковця Н. Арістової, яка визначає групи мотивів, спрямованих на такі аспекти педагогічної поведінки, як професійна діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала [1].

Визначення рівня володіння іноземною мовою вимірюється відповідно за міжнародною та європейською шкалою. В 1989 році Кембриджський університет (*the University of Cambridge (UK)*) спільно з Університетом Саламанки (*the Universidad de Salamanca (Spain)*) заснували Асоціацію провайдерів мовних тестів в Європі (*The Association of Language Testers in Europe – ALTE*), яка розробила відповідні критерії оцінювання рівнів володіння іноземними мовами, встановити стандарти якості та принципи належної практики на всіх етапах процесу мовного тестування. Основна мета новоствореної організації полягала у сприянні транснаціональному визнанню мовної сертифікації; покращенні якості мовної оцінки; підвищенні обізнаності щодо питань мовного тестування; пропагуванні переваги багатомовності та цілеспрямованому вивченні різноманітних мов [13]. Для англійської мови було рекомендовано скористатися міжнародною системою рівнів: *Beginner* – початковий рівень, *Elementary* – базовий рівень, *Pre-Intermediate* – рівень нижче середнього, *Intermediate* – середній рівень, *Upper-Intermediate* – рівень вище середнього, *Advanced* – просунутий рівень, *Proficiency* – рівень вільного володіння.

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*) 2001 року існує шість рівнів володіння мовою, які були розроблені Асоціацією Мовних Експертів *ALTE*: інтродуктивний (*Breakthrough* або *A1*), середній (*Waystage* або *A2*), рубіжний (*Threshold* або *B1*), просунутий (*Vantage* або *B2*), автономний (*Effective Operational Proficiency* або *C1*) і компетентний (*Mastery* або *C2*) [6]. Вони охоплюють проміжок від базового до практично бездоганного рівня володіння мовою. На них

зорієнтовані навчальні посібники з будь-якої європейської мови, довідники, словники, тести.

Серед найбільш популярних британських іспитів слід визначити *Cambridge ESOL (English For Speakers of Other Languages)* – це один з найпопулярніших міжнародних іспитів, який перевіряє рівень сформованості мовної та мовленнєвої компетенцій та структурно охоплює п'ять рівнів складності: *KET, PET, FCE, CAE, CPE*. *KET (Key English Test)* розрахований на кандидатів з середнім рівнем володіння мовою (*A2*); *PET (Preliminary English Test)* припускає, що кандидати володіють мовою на рубіжно-му рівні (*B1*); *FCE (First Certificate in English)* створений для кандидатів з просунутим рівнем володіння мовою (*B2*); *CAE (Certificate in Advanced English)* пропонується кандидатам з автономним рівнем володіння мовою (*C1*); *CPE (Certificate of Proficiency in English)* націлений на кандидатів з компетентним рівнем володіння мовою (*C2*) [6].

Важливість англійської мови для доступу та розширення освітніх і професійних можливостей людини в закладах вищої освіти визнається Україною і відображена в ряді національних стратегій та ініціатив, де володіння англійською мовою є центральним. Міністерство освіти і науки України затвердило Концепцію розвитку англійської мови в закладах вищої освіти (опубліковано 13 липня 2019 року). Володіння англійською мовою передбачається на рівні не менш як *B1* та стане обов'язковою умовою для вступу, а *B2* – для випуску. До 2023 року рівень володіння англійською на рівні *B1* буде обов'язковим під час вступу на бакалавра, що передбачає проходження обов'язкового «скрінінгового» тесту з англійської мови всіма абітурієнтами з метою встановлення рівня володіння мовою. Якщо рівень вступника нижче *B1*, то такі абітурієнти до початку навчального року до 1 вересня або до 1 жовтня повинні пройти мовний інтенсив для досягнення рівня *B1*. Серед іншого зазначається, що в середньостроковій перспективі за 5–7 років планується замінити випускний іспит обов'язковим стандартизованим єдиним вихідним (кваліфікаційним) іспитом з англійської мови для всіх студентів бакалаврату [11]. Повністю підтримуючи основні положення документу варто зазначити, що для їх ефективного впровадження слід переосмислити підхід до організації навчального процесу з іноземної мови особливо зі студентами немовних спеціальностей. Проблематичним є факт невідповідності рівня знань з іноземної мови абітурієнтів немовних спеціальностей, недостатній рівень вмотивованості до вивчення предмету. Ця ситуація обумовлена як психологічними аспектами так і економічними факторами.

Розглянемо результати «скрінінгового тестування» студентів першого курсу немовних спеціальностей (див. табл. 1).

Таблиця 1

Результати «скрінінгового тестування» з іноземної мови студентів першого курсу спеціальності «Початкова освіта», станом на початок вересня

№ з/п	Студенти групи	Below elementary	Elementary	Pre-Intermediate	Intermediate	Upper-Intermediate
		A 0	A 1	A 2	B 1	B 2
1	Студент	3,25	3	2,4	2,2	2
2	Студент	3,75	3,3	2	2	2,6
3	Студент	4,75	3,3	4,4	4	2,3
4	Студент	4	3,3	3	2,2	1,6

Продовження табл. 1

5	Студент	3,75	3	2,8	2,4	2
6	Студент	4,75	4,6	4	3,8	1,6
7	Студент	4,25	4,7	3,6	3,3	3,3
8	Студент	4,75	4,3	3,2	2,2	2
9	Студент	3,75	3,3	3,6	3	3
10	Студент	4	4,3	3,4	3	2,3
11	Студент	4	3,3	3	2,2	2,6
12	Студент	3,75	3	2,8	2,4	2
13	Студент	4,75	4,6	4	3,8	1,6
14	Студент	3,5	4,3	1,4	1,2	1
15	Студент	3,5	4	1,8	3,4	3,3
16	Студент	3,75	2	3	3,8	1,6
17	Студент	3,2	2,5	1,3	1	1

Зробивши аналіз якісних показників рівня сформованості іншомовної компетентності студентів першого курсу немовних спеціальностей, нами були виокремлені наступні **показники**:

1. Рівень успішності *Below elementary* (A 0) мав відповідний результат, а саме: низький – 45%, середній – 30%, високий – 25%.

2. Рівень успішності *Elementary* (A 1) мав відповідний результат, а саме: низький – 55%, середній – 35%, високий – 20%.

3. Рівень успішності *Pre-Intermediate* (A 2) мав відповідний результат, а саме: низький – 65%, середній – 25%, високий – 15%.

4. Рівень успішності *Intermediate* (B 1) мав відповідний результат, а саме: низький – 75%, середній – 25%, високий – 0%.

5. Рівень успішності *Upper-Intermediate* (B 2) був визначений в межах дослідження, але його результати не були враховані як такі, що мали низькі показники та не є визначальними в курсі підготовки студентів першого курсу (див. рисунок 1).

Разом з тим, аналіз практичної діяльності викладачів вищих нелінгвістичних навчальних закладів (Красноголова І. Б. [8] свідчить, що у більшості студентів недостатньо сформоване позитивне ставлення до вивчення іноземної мови, відсутнє розуміння зв'язку між знаннями іноземної мови та майбутньою професійною діяльністю, що негативно позначається на результатах навчання. Мотивація повинна стати тією точкою опори, на якій будується увесь сучасний зміст заняття іноземної мови зі студентами першого курсу. Особисту увагу, на думку науковця слід приділити ретельному визначенню принципів навчання. Як відомо, до традиційної групи принципів навчання належать такі принципи:

- 1) наочності;
- 2) свідомості та активності навчання;
- 3) систематичності;
- 4) доступності;
- 5) науковості змісту та методів навчання;
- 6) самостійності;
- 7) зв'язку теорії з практикою.

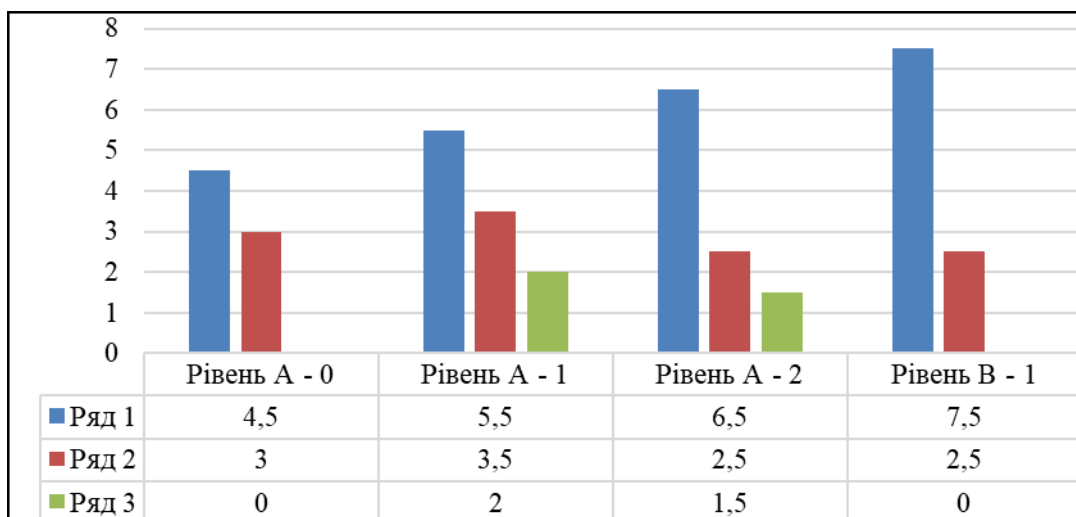


Рис. 1. Результати тестування з іноземної мови студентів першого курсу спеціальності «Початкова освіта», станом на початок вересня

До групи інноваційних принципів навчання можна віднести:

1) принцип розвивального та виховного характеру навчання, який ґрунтується на традиційному принципі свідомості й активності навчання та спрямований на всебічний розвиток особистості суб'єкта навчання та його індивідуальності;

2) принцип диференціації навчання, побудований на основі принципу доступності, «передбачає умовний поділ учасників навчального процесу на певні групи за рівнем знань, умінь і навичок, активністю й мірою усвідомлення необхідності навчання» [9, с. 55].

Беручи до уваги, що відповідно до міжнародних стандартів на опанування кожного рівня іноземної мови відводиться 120 академічних годин, в більшості Нормативних програм передбачено вивчення іноземної мови лише протягом першого, другого та третього семестрів в обсязі 180 академічних годин, а саме: аудиторних годин – 106; годин, відведених на самостійну роботу – 74. Представлена кількість годин не може забезпечити повноцінне засвоєння навчальної дисципліни «Іноземна мова» з рекомендованого рівня *Intermediate* (B 1), враховуючи показники «скрінгового» щорічного тестування студентів першого курсу на початку вивчення дисципліни. Застосування форм дистанційного навчання ускладнює поставлену задачу. Ігнорування цих факторів може призвести до порушення принципів навчання, а саме, в першу чергу принципів доступності, зв'язку теорії з практикою та диференціації навчання.

Для вирішення поставленого завдання нами була запропонована *особистісно-орієнтована модель навчання іноземної мови з елементами інтенсиву*, що поділяється на психолого-педагогічний та методичний компоненти.

Таким чином, особистісно-орієнтований підхід у навчанні іноземної мови на немовних факультетах створює можливість урізноманітнення всього освітнього процесу, підсилення інтересу до вивчення іноземної мови із застосуванням ігрових елементів, посилення зацікавленості культурними традиціями інших країн світу. В особистісно-орієнтованій освіті центральним елементом стає подія в житті особистості, що формує цілісний життєвий досвід, частиною якого є знання. Результати дослідження, що здійснювалось протягом трьох місяців засвідчили позитивну динаміку і правильність шляхів в організації освітнього процесу (див. табл. 2).

Таблиця 2

Результати тестування з іноземної мови (рівень *Elementary* (A 1) студентів першого курсу спеціальності «Початкова освіта», станом на поточний термін

№ з/п	Поточний термін вивчення дисципліни	Кількість академічних годин	Кількість академічних годин для самостійної роботи	Загальна кількість годин	Динаміка якісних змін успішності вивчення іноземної мови (%)		
					Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
1	Жовтень	8	6	14	35	35	30
2	Листопад	10	6	16	30	45	35
3	Грудень	8	6	14	10	53	37
ВСЬОГО:		26	18	44			

Визначальною метою навчання студентів немовних спеціальностей англійської мови як іноземної є оволодіння мовою як засобом міжкультурної взаємодії та професійного іншомовного спілкування. Динаміка якісних змін тестування з іноземної мови (рівень *Elementary* (A 1) студентів першого курсу спеціальності «Початкова освіта» продемонстровано на рисунку 2:

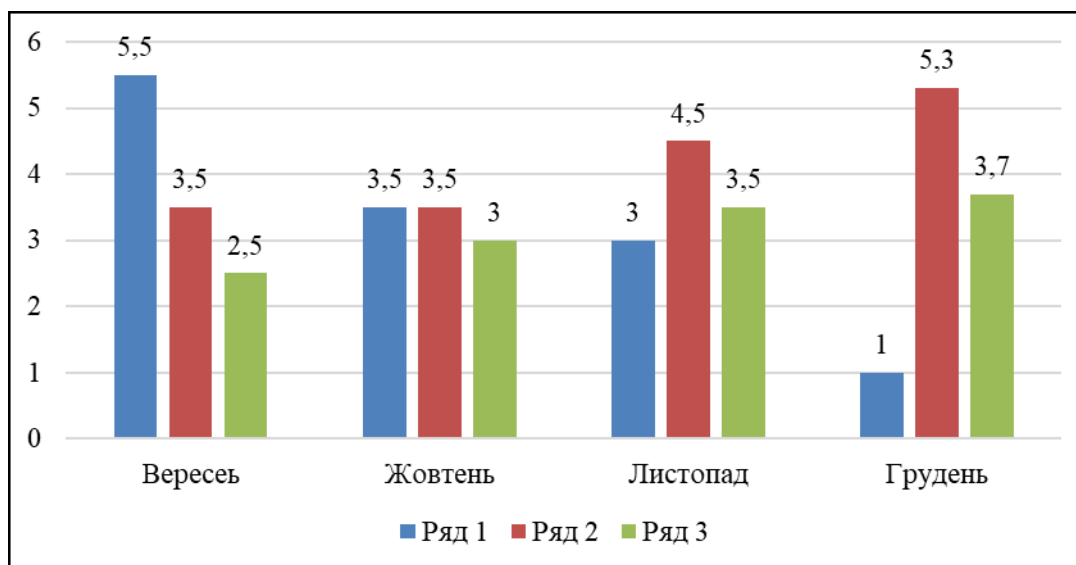


Рис. 2. Динаміка якісних змін тестування з іноземної мови (рівень *Elementary* (A 1) студентів першого курсу спеціальності «Початкова освіта», станом на поточний термін

Зростання відсотків якості навчання, підвищення інтересу та мотивації до вивчення предмету «Іноземна мова» свідчить про позитивну динаміку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, визначення критеріїв та відповідних показників дає можливість констатувати про певний рівень сформованості професійної іншомовної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Отримані результати оцінювання можуть слугувати своєрідним еталоном для конструювання ефективної моделі освітнього процесу. Використання

особистісно-орієнтованого підходу у навчанні іноземної мови на немовних факультетах не тільки урізноманітнює його, а й підсилює інтерес до вивчення іноземної мови, зацікавлює культурними традиціями інших країн світу, що сприяє формуванню професійної іншомовної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Перспективним напрямом для подальших досліджень може стати розробка форм, методів та засобів навчання студентів з використанням медіа освітнього контенту з метою підвищення іншомовної компетентності здобувачів освіти зі спеціальності «Початкова освіта».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів : монографія. Київ : ТОВ «ГЛІФМЕДІЯ», 2015. 240 с.
2. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов (1997–2004 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 254 с.
3. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : [моногр.]. Київ : Вид. Центр КНЛУ, 2004. 278 с.
4. Бориско Н. Ф. Общевропейские компетенции владения иностранным языком : Изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов. Иноземні мови. 2005. № 1. С. 8-14.
5. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 261 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання. під ред. д. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
7. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2005. 20 с.
8. Красногорова І. Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови. Автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 1999. 20 с.
9. Мартиненко С. М., Хоружа Л. Л. Загальна педагогіка : навч. посіб. Київ : МАУП, 2002. 176 с.
10. Матвієнко О. В. Педагогічне спілкування вчителя як складова професійної готовності до педагогічної взаємодії в навчально-виховному середовищі школи першого ступеня. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Випуск 95. 2011. С. 128-129.
11. МОН створило концепцію розвитку англійської в університетах : рівень B1 – обов'язкова умова вступу, B2 – випуску, викладання профільних дисциплін іноземною та «мовні скринінги». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi>
12. The Association of Language Testers in Europe (ALTE). URL: <https://www.alte.org/>
13. General and higher education. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/qualifications/general/>

REFERENCES:

1. Aristova, N. O. (2015). Formuvannia motyvatsii vyvchennia inozemnoi movy u studentiv vyshchikh nelinhvistychnykh navchalnykh zakladiv [Formation of motivation to study a foreign

language in students of higher non-linguistic educational institutions] : monohrafiia. Kyiv : TOV «HLIFMEDIIA» [in Ukrainian].

2. Barkasi, V. V. (2004). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti v maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov (1997–2004 rr.) [Formation of professional competence in future teachers of foreign languages (1997-2004)]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

3. Bihych, O. B. (2004). Metodychna osvita maibutnoho vchytelia inozemnoi movy pochatkovoї shkoly [Methodical education of the future teacher of a foreign language in primary school] : monohrafiia. Kyiv : Vyd. Tsentru KNLU [in Ukrainian].

4. Borysko, N. F. (2005). Obshcheevropeiske kompetentsyy vladenya ynostrannym yazykom : Yzuchenye, obuchenye, otsenka. Analiz nekotorykh aspektov [Common European competences in foreign languages : Study, training, assessment. Analysis of some aspects]. *Inozemni movy – Foreign languages, 1, 8-14* [in Ukrainian].

5. Volchenko, O. M. (2006). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [Formation of communicative competence of future teachers of foreign languages in higher pedagogical educational institutions]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

6. Zahalnoevropeiski Rekomendatsi z movnoi osvity : vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Pan-European Recommendations for Language Education : Study, Teaching, Assessment]. (2003). S. Yu. Nikolaieva (Ed.). Kyiv : Lenvit [in Ukrainian].

7. Kalinin, V. O. (2005). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy zasobamy dialohu kultur [Formation of professional competence of the future teacher of a foreign language by means of dialogue of cultures]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].

8. Krasnoholova, I. B. (1999). Formuvannia motyviv uchinnia studentiv u protsessi vykladannia anhliiskoi movy [Formation of students' learning motives in the process of teaching English]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

9. Martynenko, S. M., Khoruzha, L. L. (2002). Zahalna pedahohika [General pedagogy] : navch. posib. Kyiv : MAUP [in Ukrainian].

10. Matviienko, O. V. (2011). Pedahohichne spilkuvannia vchytelia yak skladova profesiinoi hotovnosti do pedahohichnoi vzaiemodii v navchalno-vykhovnomu seredovyshchi shkoly pershoho stupenia [Pedagogical communication of a teacher as a component of professional readiness for pedagogical interaction in the educational environment of the school of the first degree]. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky – Collection of scientific works. Pedagogical sciences, issue 95, 128-129* [in Ukrainian].

11. MON stvorylo kontseptsiuu rozvytku anhliiskoi v universytetakh : riven V1 – obov'язkova umova vstupu, V2 – vypusku, vykladannia profilnykh dystsyplin inozemnoiu ta «movni skryniny» [The Ministry of Education and Science has created a concept for the development of English in universities : level B1 – a prerequisite for admission, B2 – graduation, teaching specialized disciplines in foreign and “language screenings”] (2019). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi>

12. The Association of Language Testers in Europe (ALTE). (2021). URL: <https://www.alte.org/> [in English].

13. General and higher education. (2021). URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/qualifications/general/> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.06
UDC 37.01:929

**THE GRAMMAR BOOK
AND THE ABC BOOK
OF THE OUTSTANDING
PHILOLOGIST AND
TEACHER MELETIUS
SMOTRYTSKY**

Hanna Semerenko

*Candidate of Philological Sciences, Associate
Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Methods
of Ukrainian and Foreign Languages Teaching,
National Pedagogical Dragomanov University
Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-1143-7326>
e-mail: semerenkoav@ukr.net*

Abstract. *The development of Ukrainian education and upbringing, the implementation of the ideas of national education depends on the study of the cultural and pedagogical heritage of Ukraine, analysis and evaluation of the activities of prominent figures of the past. Meletii Smotrytskyi was such an outstanding figure in the formation of Ukrainian education. In 2019, it was 400 years since the publication of his famous “Slavic Grammar Correct Syntagma”. In addition, it is the anniversary of the Hornbook, which was published in 1618 and 1621. Identifying the contribution of M. Smotrytskyi to the development of Ukrainian education and evaluation of his pedagogical work is relevant.*

The article considers the pedagogical activity of the Ukrainian linguist, teacher Meletii Smotrytskyi. The work of an outstanding thinker and polemicist in the positions of a private teacher, professor, rector, author of the famous “Slavic Grammar Correct Syntagma”, the Hornbook and the term “hornbook” was clarified. M. Smotrytskyi’s advice on how and why to teach children, expressed in the address “To school teachers” in “Grammar”, where we actually have a sample method of language teaching, which shows that learning a language is impossible without learning grammar, which will give students skills not only to read and understand what is read, but also to write according to the rules, to express one’s thoughts, to know the order of words in a sentence, the rules that must be followed to keep the language clean, which is the stylistic guidelines of the author of “Grammar”. The article draws attention to the rules that are preserved in the main features in our time, the terms, punctuation, proposed by M. Smotrytsky, his authorship of a new spelling at the time.

The proposed article is an attempt to gather in a single source the achievements of scientific literature on the educational activities of a prominent thinker, to outline and promote the pedagogical views of Meletii Smotrytskyi, to identify his contribution to the pedagogical heritage of Ukraine, to convey to the reader the importance of pedagogical activities.

The materials of the research can be used by teachers in writing lectures, students, graduate students in studying the history of the Ukrainian language and the history of pedagogy.

Keywords: *Kyiv Brotherhood School, Ostroh School, pedagogical heritage, education, pedagogy and schooling.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.06

УДК 37.01:929

ГРАМАТИКА Й БУКВАР ВИДАТНОГО ФІЛОЛОГА Й ПЕДАГОГА МЕЛЕТІЯ СМОТРИЦЬКОГО

Семеренко Г. В.

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та методик
начання

української та іноземної мов,

Національний педагогічний університет імені

М.П. Драгоманова

вул. Пирогова, 9, Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-1143-7326>

e-mail: semerenkoav@ukr.net

Анотація. Розвиток української освіти і виховання, втілення в життя ідей національної освіти залежить від вивчення культурно-педагогічної спадщини України, аналізу й оцінки діяльності видатних постатей минулого. Такою непересічною постаттю в становленні української освіти був Мелетій Смотрицький. У 2019 році виповнилося 400 років від виходу його знаменитої «Грамматіки славенския правилное Свнтагма». Крім того, це і ювілей Букваря, який видавався у 1618 та 1621 роках. Виявлення внеску М. Смотрицького в розвиток української освіти та оцінка його педагогічної творчості є актуальною.

У статті розглянуто педагогічну діяльність українського мовознавця, педагога Мелетія Смотрицького. З'ясовано роботу видатного мислителя і полеміста на посадах приватного учителя, професора, ректора, автора славнозвісної «Грамматіки славенския правилное Свнтагма», Букваря та самого терміну «буквар». Проаналізовано поради М. Смотрицького, як і чому навчати дітей, висловлені у зверненні «До вчителів шкільних» у «Граматиці», де перед нами фактично зразок методики навчання мови, з якої випливає, що вивчення мови неможливе без вивчення граматики, яка дасть учням уміння не тільки читати і розуміти прочитане, але й писати за правилами, викладати свої думки, знати порядок слів у реченні, правила, яких необхідно дотримуватися, щоб мова була чистою, що є і стилістичними настановами автора «Граматики». У статті звернуто увагу на правила, які в основних рисах зберігаються і в наш час, на терміни, розділові знаки, які запропонував М. Смотрицький, на його авторство нового на той час правопису.

Пропонована стаття є спробою зібрати в єдине джерело здобутки наукової літератури про освітню діяльність видатного мислителя, окреслити і популяризувати педагогічні погляди Мелетія Смотрицького, виявити його внесок у педагогічну спадщину України, донести до читача важливість педагогічної діяльності видатного ученого.

Матеріали проведеного дослідження можуть бути використані викладачами при написанні лекцій, студентами, аспірантами при вивченні історії української мови й історії педагогіки.

Ключові слова: Київська братська школа, Острозька школа, педагогічна спадщина, освіта, педагогіка й шкільництво.

Вступ та сучасний стан дослідження. Вивченню життя і творчості Мелетія Смотрицького присвятили свої праці українські та зарубіжні учені. Це відомі дослідники М. Булахов, В. Виноградов, М. Грушевський, П. Житецький, М. Костомаров, І. Огієнко та ін. Багато досліджень творчості М. Смотрицького належить сучасним українським та зарубіжним авторам, серед яких В. Короткий, П. Кралюк, О. Матлашевич, В. Микитась, Є. Прокошина, О. Сухомлинська, І. Фаріон, П. Яременко та ін. Найбільш вагомими для нас є праці Василя Васильовича Німчука, який у 1979 році підготував факсимільне видання та дослідження «Граматики». Завдяки йому ми можемо тримати в руках і досліджувати цю пам'ятку української мови. До факсимільного видання в комплекті публікується докладне наукове дослідження «Граматики» та життєвого шляху Мелетія Смотрицького. Такими ж ґрунтовними дослідженнями є й інші публікації В. Німчука, присвячені життю і творчості М. Смотрицького.

У 2019 році виповнилося 400 років від виходу його знаменитої «Грамматіки славенския правилое Свнта҃ма». Ця дата могла б відзначатися на загальнодержавному рівні, із залученням міжнародних спільнот, оскільки «Грамматика» досліджувалася ученими різних країн. Петро Кралюк у своєму блозі на сайті «Радіо. Свобода» зауважує: «Грамматика» М. Смотрицького мала стосунок до багатьох країн. Це не лише Україна, а й Литва, Білорусь, Польща, Хорватія, Сербія, інші слов'янські, балканські країни, Румунія, Молдова. Та й, звісно, «дружня» нам Росія. Широке відзначення цього ювілею, в тому числі на міжнародному рівні, із належним залученням мас-медіа, могло б продемонструвати і в очах українців, і в очах багатьох народів, що ми є нацією, котра має великі культурні цінності, які сягають глибини століть». Однак ювілей «Граматики» відзначався тільки на рівні наукових установ. Крім того, це і ювілей Букваря, який видавався у 1618 та 1621 роках. Вивчення такого наукового й культурного надбання нашого минулого є актуальним.

Метою статті є донести до читача важливість педагогічної діяльності Мелетія Смотрицького, якому несправедливо відведено скромну роль у розвитку української освіти, повернути увагу до нього не тільки як до визначного філолога і полеміста, а й як до вчителя, професора, автора підручників для найменших «діток» і для студентів закладів вищої освіти.

Для цього зібрано й проаналізовано матеріал, який би дозволив оцінити внесок Мелетія Смотрицького в розвиток педагогіки і шкільництва. Тому завданнями дослідження є розкриття основних відомостей про життя і діяльність М. Смотрицького на посадах вихователя, учителя, професора, ректора та узагальнення його внеску в наукову та педагогічну спадщину України.

Методи дослідження. У статті використано теоретичні та емпіричні методи отримання даних: аналіз, синтез, вивчення й узагальнення, систематизацію, порівняння, опис.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мелетій Смотрицький народився 1572 або в 1578 році у місті Смотричі (тепер селище міського типу Дунаєвецького району, Хмельницької області) на Поділлі, Батько Мелетія Смотрицького – Герасим Данилович Смотрицький – був кам'янецьким писарем (у Кам'янці Подільському). В. Німчук не виключає, що саме в Кам'янці міг народитися Максим (Мелетій) [12, с. 8-9]. На запрошення князя Костянтина Острозького 1576 року батько Мелетія переїжджає до Острога, де стає першим ректором Острозької школи. Був великим знавцем церковнослов'янської мови, робив переклади з грецької й латинської мов.

Мелетій Смотрицький початкову освіту здобував у Острозькій школі, де разом із братом Стефаном слухав лекції грека Кирила Лукаріса. Його вчителем був і бать-

ко, викладач церковнослов'янської мови, тому в нього була можливість добре вивчити церковнослов'янську, і грецьку від Лукаріса. Після смерті батька Мелетій потрапляє на навчання до Віленської академії, куди його посилає, як здібного учня, князь Острозький. Тут вивчає філософію. Після її закінчення Мелетій працює приватним учителем, навчає сина князя Б. Соломерецького. Разом із сином князя Мелетій відвідує багато міст за кордоном, слухає лекції в Лейпцігському, Віттенберзькому й Нюрнберзькому університетах [12, с.10]. За кордоном М. Смотрицький одержує учений ступінь доктора медицини, що «дорівнювало званню професора, якщо він викладав у вищій школі» [11]. Мелетій Смотрицький був дуже освіченою людиною. В. Німчук зазначає, що Смотрицький в полеміці з католиками виступає як енциклопедично освічена людина своєї епохи: він цитує в своїй книзі «Тренос» понад 140 авторів або посилається на них. Тут зустрічаються імена Авіценни, Савонароли, Днепер'є, Еразма Роттердамського, Петрарки, Мантуана Баптісти та ін. [12, с. 12]. М. Костомаров наголошує, що «сей чоловік набув просторого вченого образования, доповнив його подорожами по Європі яко учитель одного литовського пана і слухав лекцій в різних німецьких університетах» [8, с. 200]. Після повернення із закорданної подорожі 1604 року продовжує працювати домашнім учителем у знатних сім'ях, проживає у князя Соломерецького під Мінськом. Близько 1608 року повернувся до Вільна, де, за даними дослідження В. Німчука, викладає у Віленській братській школі [12, с. 10]. У 1610 році, під псевдонімом Теофіл Ортолог друкує свій знаменитий полемічний твір «Тренос» (тобто «Плач»). Це час, коли Мелетій Смотрицький включився в активну релігійно-політичну діяльність, через яку йому доводилося часто переїжджати з місця на місце, уникати переслідувань з боку королівської влади. Щоб уникнути арешту за свою активну політичну й церковну діяльність, повертається із Вільна в Україну, певний час проживає в Острозі і викладає у школі. З 1614 по 1618 роки проживає у Києві. Мелетія Смотрицького вважають одним із перших ректорів Київської братської школи, яка була організована в 1615 – 1616 рр. На думку В. Німчука, найбільш імовірним періодом перебування Смотрицького на посаді ректора можна вважати другу половину 1617 – першу половину 1618 року [12, с. 14]. М. Грушевський стверджує, що «Смотрицький залишався ректором Київської школи, мабуть, до самого свого висвячення на архієпископа полоцького або принаймні до того моменту, коли була прийнята його кандидатура на цю високу церковну позицію» [4, с. 169]. Архієпископом полоцьким, єпископом вітебським і мстиславським Смотрицького призначають у 1620 році [14, с. 91]. На посаді ректора, за припущенням В. Німчука, Смотрицький викладає латинську й церковнослов'янську мови [12, с. 14]. М. Грушевський вважає, що «в Києві, будиши ректором, Смотрицький мусів викладати головню богословські предмети і вищі курси гуманітарні, грецьку мову й латинську», оскільки Братську школу називали «школою наук еллино-словенского и латино-полского писма» [4, с. 164]. Тут же М. Грушевський висловлює думку про освітні реформи, що «як провідник школи М. Смотрицький мав, розуміється, повну змогу проводити в організації шкільної науки ті гадки про потребу шкільної, граматичної культури, що їх він викладає як провідні гадки в передмові “учителем школним”» [там само, с. 164]. Братства тоді були осередком просвіти. «Де виникали братства, там появлялася і школа», – говорить М. Костомаров [8, с. 196]. Братства мали свої устави. Такі устави мали Луцьке й Київське братство, за якими «ученики ділилися на три відділи: в першій училися читати, в другій читали і виучували на память різні предмети, в третій відділі обясняли і обмірковували виучене. Під час науки зважали на те, щоби ученик якнайбільше присвоїв собі і розумів те, чого вивчився...Предметами

науки були, крім початкового читання і писання, грецька і словянська граматики з вправами... наука числення, а також місця з філософів, поетів, істориків, риторика, диялектика і філософія» [там само, с. 199]. Але, як зазначає М. Грушевський, учили в цих школах по-старому, діти день і ніч читали псалми, при цьому він посилається і на М. Смотрицького: «Так само описує стару практику Мелетій Смотрицький в передмові до своєї граматики: здавна, каже, був звичай вчити малих дітей спочатку азбуки, потім часослова і псалтири і письма; потім деякі читали й апостол» [5, с. 334]. Але Мелетій Смотрицький прагне підняти школу на більш високий науковий рівень порівняно зі старою школою, яка обмежувалася читанням і письмом: «Наука словянської мови мусіла бути поставлена більш науково, глибше й основніше, ніж в тих старих школах – за се можуть посвідчити пізніші граматичні праці вихованця острозької школи Мелетія Смотрицького, що зробили епоху в граматизації церковнослов'янської мови» [5, с. 485]. Повернувшись знову до Вільна, Смотрицький проживає в Святодухівському монастирі, знову викладає у Віленській школі. У 1617 році стає монахом Віленського Святодухівського монастиря і приймає ім'я Мелетій (до цього носив ім'я Максим) [1, с. 216]. Помер 17 (27 за старим стилем) грудня 1633 року, похований у Дерманському монастирі [12, с. 22].

Мелетій Смотрицький відомий як письменник-полеміст, написав низку творів, з яких чітко проступає його патріотизм, боротьба проти соціального і національного гноблення, виступає за поширення освіти серед простих людей. В одному із своїх творів М. Смотрицький пише, що «школи впали... скорописне письмо зводиться... дяка доброго трудно знайти, ще трудніше ученого священника, а за мудрого проповідника – ані питай!.. Чи ж може бути пастирем і вчителем той, котрий сам, ніде не вчився, котрий не відає, що богу повинен, а що ближньому своєму?.. Але підвестися школам ні тут, у нас, ні там, у Москві, Бог не дозволив, і коли десь якесь піднесення їх займеться – тільки димиться, а не горить. Діти лише з них стільки користі дістають, що з телят виростають на волів. Школи ж – це житниці церкви, вони збагачують міста, містечка і села мудрими людьми, дяками знаючими, духовними, освіченими, проповідниками ученими. Без шкіл церква – як тіло без душі» [4, с. 463].

Педагогічні праці Мелетія Смотрицького з'являються у той час, коли скільна освіта в Україні і в Білорусії одержує кілька посібників для вивчення мови, серед яких «Грамматика доброглаголиваго еллино-словенскаго языка» 1591 р. й «Грамматика словенска» Л. Зизанія 1596 р., що є значним успіхом у схоластичній шкільній науці. М. Смотрицький, як і його попередники, прагне змінити шкільну освіту і йде значно далі в просвітницькій діяльності, на якій наглошує П. Кралюк і який зазначає, що «ні в одного українського дяка й письменника того часу ці тенденції не знайшли такого чіткого вираження, як у М. Смотрицького. По-перше, в його особі бачимо людину, чітко зорієнтовану на просвітницьку діяльність. Далеко не останню роль відіграло те, що він народився в Острозі, де існувала перша в Східній Європі слов'яно-греколатинська академія й була видана перша повна Біблія старослов'янською мовою, де, зрештою, існувала благодатна просвітницька атмосфера. Тому в своїх творах М. Смотрицький неодноразово акцентував увагу на необхідності відкриття шкіл, ґрунтовної освіти священнослужителів, підготовки релігійно-повчальної літератури, зокрема «Катехізисів» тощо. Ця «просвітницька програма» загалом була прийнята тогочасною українською елітою й реалізовувалася за часів митрополита П. Могили» [9, с. 158]. Як і інші українські просвітителі того часу, Мелетій Смотрицький звертав увагу на патріотичне виховання дітей. Він виступав проти тих, хто був байдужим до рідного народу й Батьківщини, тих, хто зрікся народних звичаїв, традицій, мови і культури. З

різким звинуваченням звертається до батьків, які неправильно виховують дітей, не прищеплюють їм любові до батьківщини, які подають дітям «приклади злого життя»: «Біда вам, батьки, які синами бути не навчившись, батьківським титулом діток моїх зводите! Біда вам, батьки, які своє домашнє потомство не виховали добре, і Божим синам із себе приклади злого життя подаєте!» [17]. Як бачимо, Мелетій Смотрицький високо ставить роль батьківського, сімейного виховання. Щоб змінити цю ситуацію, вважає за необхідне розвивати освіту і просвітництво широких мас, виховання любові до рідної країни.

Наслідком педагогічної діяльності Мелетія Смотрицького стала основна його лінгвістична й педагогічна праця «Граматики славенския правильное Свнтагма», видана в 1619 році у місті Єв'ї (нині Вевіс – Литва, біля Вільна). Написана вона, найімовірніше, під час короткочасного ректорства у Київській братській школі [12, с. 22]. В. Німчук зазначає, що це перший у славистиці повний курс церковнослов'янської мови в її українській редакції. Поза тим, «Граматики» виконувала й суто дидактичні функції. Як шкільний підручник вона до кінця XVIII ст. вживалася у Румунії й Молдові, Білорусі, Росії та Україні, Болгарії і Сербії. Поза ареалом функціонування церковнослов'янської мови «Граматику» вже з середини XVII ст. перекладали латинською мовою, щоб зробити доступною тим, хто не розумів по-слов'янському [12, с. 110]. Автором «Граматики» був надзвичайно освічений учений, досвідчений педагог, який брав за зразок найновіші граматики європейських мов, який сам викладав церковнослов'янську мову у школах Вільна, Острога, Києва. Крім того, у нього вже була можливість користуватися й українськими граmaticами 1591 і 1596 рр. Із передмови до «Граматики» бачимо, що вона призначалася для шкільних учителів, до яких звертається автор. У ній багато правил, прикладів, пояснень. Тут автор звертається й до учнів. В. Німчук вважає, що скорочення «Д: С: и Т: З: З:» в заголовку передмови можна розкрити як «...Авторъ: Дидакалом Словенскимъ и Тщателем Здравья Зычить». Отже, М. Смотрицький задумав її як підручник [12, с. 27]. Звертаючись у передмові до вчителів, М. Смотрицький пише про велике значення граматики. Тут уперше у вітчизняному мовознавстві М. Смотрицький торкається питання про добрий стиль і нормативність у мові. Цікаві також вказівки Мелетія про методику викладання мови, тому його передмова – цінний документ педагогічної й методичної думки XVII ст., який дає конкретні поради, як навчати [12, с. 27-28]. Методичні поради М. Смотрицького наведемо майже повністю: «Научит имен склоненія, а глаголов спряженія, ведлуг власности окончаній (на чом нам барзо сходило – тобто, чого нам дуже не вистачало), языка чисте Словенского. Научит порядку и споряженія слов, которыи за которыми, для лацныйшого, найдуючогося в них розуму поняття, ведлуг сочиненія, покладены быти мают. Укажет зле положеное слово. Укажет збытнее (за-йве), укажет и чого бы недоставало. Научит, мовлю, и читати по славенску, и писати разділне, что мое выразумівати лацно. Гды при ней, заповинным потщаніем вашим, читаны будут звыклым школ способом славенскіи лекції, и на рускій язык перекладены. Яко то: з Притчій Соломоновых, албо з Премудрости его любо Сираховы, албо иншее што чистым языком славенским з грецкого переложеное. При том лексіс буде традован, аргумента даваны; діалект в звыклой школной розмові славенскій межі тщалми под каранем захован (М. Грушевський пояснює, що тут мова йде про шкільний статут, за яким учні в певні години мали розмовляти тільки латинською або слов'янською мовою. За цим слідували наглядачі (тщателі) і подавали таких учнів на кару, хто користувався діалектом) [4, с. 166].

За таких умов і старань учителів, М. Смотрицький обіцяє «славенському в народі нашем языкови поднесене, выразумене его, уживане в пожиток, который за-недбанный...». На одном теды толко сем яком рекл, залежати будет, абы дозорови, опеці и промыслови вашему повіренни дітки и младенцы літ своих и часу, обоого сего назад вернутися неуміючого, и за обоє тоє вам слово в день страшного суда Христова, отдати повинным будучим, на даремне не тратили.

Діткам учитися починаючим Букварь, звыкле рекши, Алфавитарь, з тои ж грамматики вычерпнени, абы склоненіям грамматичным з літ дітинних з мовою за-раз привыкали, до выученя подаван нехай будет. По Часослова зас и псалтыри (которые опусканы быти не мают) выученюся, овая грамматика з выкладом, то есть з показованем и уживанем еи пожитков наступит. А где бы ся хто сам грамматичного художства не учил, и той дітем и младенцем, читати юж по словенску уміючим, до виученя подавати еи маєт. Которая памяти повірена лацно и скоро, за оказією престоа (*переходу*) их до знаменитшей школы, вырозуміна ими будет, и до пожиточного в художств еи уживаня приведена» [4, с. 166].

Тобто, у зверненні «До вчителів шкільних» Смотрицький дає конкретні методичні настанови, як і чому навчати. Перед нами фактично зразок методики навчання мови. Автор «Граматики» зазначає, що вивчення грецької й латинської мови приносить користь, але щоб читати дітям лекції слов'янською мовою, потрібно вивчати і її граматику, яка дасть можливість дітям і читати по словенськи, і писати за правилами, і прочитане легко розуміти. Він не відкидає вивчення часослова і псалтирі, як це передбачено давньою традицією шкільного навчання, але вважає, що діти з раннього віку повинні звикати до відмінювання, і після вивчення часослова і псалтирі мають перейти до вивчення граматики. А його книга навчить не тільки читати й розуміти прочитане, але й викладати свої думки, вона навчить порядку розташування слів («которіи за которыми»), покаже зайве і те, чого не вистачає. М. Смотрицький стверджує, що граMATика подає правила, яким змушена підлягати мова для того, щоб вважатися мовою чистою. Очевидно, тут бачимо й стилістичні поради автора.

У часи М. Смотрицького всі сприймали церковнослов'янську мову як мову літератури і навчання так само, як латинську мову на Заході. Ця мова перебувала тоді справді у занедбаному стані, її ніхто не вивчав, підручників не було, граматичні норми повсюдно порушувалися й навіть духовенство знало цю мову досить слабо. «ГраMATика» ж його мала великий вплив і на вітчизняне мовознавство, і на всю тогочасну славистику, оскільки це була і наукова праця, і методично блискучий (для тої епохи) шкільний підручник [12, с. 27].

П. Житецький зазначає, що з Граматики Мелетія Смотрицького «бере свій початок так звана грамотність руська взагалі, і українська зокрема. Вона виявляється переважно в умінні писати *граматично* правильно (виділення П. Житецького). На Україні з більшою точністю грамотних людей звать *письменними*, бо головна трудність книжної мови не в читанні її, а в письмі, де вважається за обов'язкове вживання тієї чи іншої слов'янської букви для передачі різних звуків, або ж навпаки – кількох букв для передачі одного звука. Розвиток грамотності або *письменства* забезпечений був граMATикою Мелетія Смотрицького, яка проникала в найнижчі школи з допомогою слов'янських букварів, що й донині зберегли дещо з термінології М. Смотрицького. А букварів таких сама лише Києво-Печерська лавра протягом двох з половиною віків, тобто від часу, коли з'явилася граMATика Мелетія Смотрицького, випустила в народ безліч» [6, с. 14].

Далі П. Житецький пише, що перший практичний підручник для юнацтва, складений на підставі граматики Мелетія Смотрицького, надрукований був у Вільні 1621 року під назвою «Грамматика албо сложеніє письмени хотящим ся учити славенського языка, младолітнымъ отрочатомъ» [6, с. 14]. Очевидно, це одне з видань Віленського Букваря 1618 року Мелетія Смотрицького. У В. Німчука читаємо: «Необхідно зазначити, що 1618 р. у містечку Єв'ї вийшов «Букварь Языка Славенска. Писаній чтенія оучитися хотящимъ, в(ъ) полезное руковоженіє». Після букварного матеріалу в книжечці під заголовком «Парадигмата» надруковано зразки п'яти відмін імені (іменників та прикметника), а під заголовком «Спряганіє» – відміну дієслова *быти* в усіх формах, форми дієприкметника і дієприслівника цієї лексеми. Буквар зберігся у двох примірниках (у Копенгагені і Лондоні). І виділення п'ятьох відмін, і терміни *спряганіє*, *дієпричастіє*, безумовно, вказують на те, що ця частина букваря належить М. Смотрицькому. Учений створив новий термін *букварь* (від *буква* «літера»), що згодом витіснив всі інші, менш досконалі назви елементарних підручників для навчання письму – *азбука*, *грамматика*, які вживалися і на позначення інших об'єктів (тих, що й сьогодні)» [14, с. 91].

В. Німчук додає: «Недавно опубліковано опис віленських букварів 1618 р., один із яких має заголовок «Грамматіка. Ал(ъ)бо Сложеніє Писмена хотящимъ ся оучити Словенскага языка. Младолі(т)ны(м) Отрочатомъ въ Вильні. Року аѣи». Репродукцію першої сторінки подав А. Анушкін. Він помилково вважає ці букварі за ще два видання в 1618 р. «Граматики» М. Смотрицького у Вільні» [12, с. 26]. Як бачимо, віленський буквар, виданий у 1621 році, очевидно і є тим першим підручником для дітей, про який згадує П. Житецький.

Сучасний дослідник творчості М. Смотрицького В. Микитась зазначає, що «новий “Буквар”, на відміну від попередніх, не тільки вчив учнів розпізнавати літери і читати, але й знайомив з основами граматики, ніби готуючи їх до засвоєння її повного курсу, вперше поданого в «Граматиці словенській» М. Смотрицького. Ця остання складалася з чотирьох частин: орфографії, етимології, синтаксису і просодії, котрі давалися тут в максимально розгорнутому для того часу вигляді. Через це правильніше розглядати обидва підручники – “Буквар” і “Граматику”, як одне ціле, що й слідує з передмови до “Граматики” – практично другої частини праці, яка поклала початок впорядкуванню української мови, встановила деякі її закони, і, таким чином, ознаменувала собою зародження східнослов'янського мовознавства» [11, с. 62].

«Грамматика» Мелетія Смотрицького неодноразово перевидавалася в Україні, Білорусі, а згодом і в Росії, Болгарії та Румунії. Дослідники стверджують, що її напам'ять знав М. Ломоносов і називав її «вратами учености». «Граматику сю прийняли для науки в школах, і вона служила для розповсюдження науки старословянського языка між Русинами» [8, с. 201].

Як зазначає Василь Васильович Німчук, Мелетій Смотрицький дав школам XVII ст. авторитетний і ґрунтовний підручник. Після його «Граматики» ніхто не важився нападати на церковнослов'янську мову як на мову невпорядковану [12, с. 110]. Значна частина запропонованих Мелетієм Смотрицьким правил в основних рисах зберігається і в наш час. Це поділ іменників на відміни, дієслів на дієвідміни, кількість відмінків, більшість правил про узгодження, керування, функції відмінків зберігають і сучасні наші граматики. Крім того, це і правила орфографії, написання слів з великої букви. Мелетій Смотрицький запропонував знак питання і знак оклику. Відзначено творення форм вищого і найвищого ступенів прикметників. Поділ іменників на відміни в основних рисах зберігається і в наш час [12, с. 110].

Крім того, в І. Огієнка читаємо: «упорядчиком нового правопису в Україні став того часу славний учений Мелетій Смотрицький. Року 1619 вийшла в світ відома його праця «Грамматіки славенскія правилное Синтагма». І ця «Грамматика» на цілих 150 літ стала головним джерелом граматичного знання для всього слов'янського світу. Правопис М. Смотрицького запанував в усіх народів, що вживали кирилівського письма; взагалі, з цього часу Київ стає законодавцем щодо правопису для всіх слов'янських народів. Звичайно, правопис Смотрицького так само не все був відповідний потребам живої мови, а тому він не звільнив української мови від її старої одежі – давнього правопису; з новин бачимо у М. Смотрицького небагато, хіба букву *г*, яку він остаточно закріпив і узаконив для нашого письменства. Взагалі ж, Мелетій Смотрицький тільки впорядкував той правописний хаос, що закорінився був до нього. Цей правопис М. Смотрицького тримався в Україні аж до XIX віку, а в Росії до 1755-го року, до граматики М. Ломоносова» [15, с. 230]. «Грамматика» Мелетія Смотрицького впливає і на долю української літературної мови.

І. Огієнко зазначає, що стародавня церковна мова, оперта на грамматику Мелетія Смотрицького, сильно оживає й свіжішає. І власне оця мова, значно підсвіжена живими елементами, стає ознакою освіти й культури в Україні [15, с. 117].

П. Яременко, як і інші дослідники, вважає, що «Грамматика» М. Смотрицького створила цілу епоху у вітчизняному мовознавстві, а також у всій славістичній науці. Вона на довгі роки стала неперевершеним взірцем шкільного підручника (200 р.), побудованого з педагогічним смаком і бездоганною методичною майстерністю. Разом з тим «Грамматика» несла в собі могутній ідейно-політичний заряд, значення якого дорівнюється ідейно-патріотичній силі «Треносу». В боротьбі українського та білоруського народів проти асиміляторської місії єзуїтів (з їх латинопольськими школами і наукою) «Грамматика» М. Смотрицького відкрила напрям у вивченні рідної мови [19, с. 103]. Цю думку підсилює сучасна дослідниця І. Фаріон: «створивши «Граматику», М. Смотрицький вивів слов'янську мову на той самий рівень гідності, що грецька і латинська, і довів, сам напрацювавши її норми, сталість її граматичної структури. Водночас ця «Грамматика», ставши впродовж двохсот років базовою навчально-науковою працею для всього східного та південного православного світу, передусім була описом церковнослов'янської мови староукраїнської (руської) редакції, тобто того впливу, якого ця мова зазнала від української та білоруської мов за час її побутування на відповідних теренах» [18, с. 64-65].

Про вплив «Грамматики» М. Смотрицького на розвиток освіти в Росії читаємо в багатьох дослідників. Наводимо думку відомого російського мовознавця В. Виноградова, який стверджує, що «к XVII веку продолжали существовать два основных центра церковнославянской традиции – Москва и Киев, каждый из которых имел свой район влияния. При этом традиция московская несколько отличалась от киевской. В XVII в. Киевская традиция церковнославянского языка возобладала над московской. Киев был не только центром охранения церковнославянской традиции, но и тем местом, где церковнолитературный язык восточнославянской редакции впервые стал подвергаться систематической нормализации (ср. составление украинским ученым Мелетием Смотрицким «Славенской грамматики», напечатанной в 1619 г). Именно в Киеве раньше всего и наиболее ярко проявилось расширение сферы применения церковнославянского языка и распространение его на светскую литературу... Украинские ученые риторы и проповедники оказали большое влияние на риторика XVIII века с ее славянизмами... Таким образом, в XVII в. преимущественно через Киев шло на Москву западноевропейское схоластическое

образование, (виділення наше) которое на Украине восторжествовало над восточно-византийским просвещением. В атмосфере московской литературно-языковой жизни борьба между Западом и Востоком должна была прежде всего проявиться в столкновении «еллино-славянских (т.е. опиравшихся на византийскую христианскую культуру) стилей церковнолитературного языка со стилями церковнокнижной речи, шедшими из Украины и ориентированными на латинский язык – научный и религиозно-культовый язык западноевропейского средневековья» [2, с. 12].

Інший російський дослідник М. Булахов пише, що граматики М. Смотрицького відійшла від античних традицій у тлумаченні мовних фактів, автор її більш самостійно пояснював творення форм і вживання синтаксичних конструкцій. Завдяки цьому посібник швидко став популярним як серед учнів братських шкіл, так і серед грамотних людей в Білорусії, в Україні, в Росії і в інших слов'янських країнах. М. Булахов називає понад десяток перевидань Граматики від 1629 по 1788 роки і зазначає: «несомненно и то, что грамматика М. Смотрицкого оказала сильное влияние на характер первых русских грамматик и букварей (Василия Бурцева, 1637 г., Вильгельма Лудольфа, 1696 г., Симеона Полоцкого, Кариона Истомина, 1694 г., Василия Евдокимовича Адодурова, 1731 г.). Не случайно М. Ломоносов назвал грамматику М. Смотрицкого (наряду с арифметикой Л. Магницкого) вратами учености [1, с. 217].

Крім того, В. Німчук наголошує, що «Российская грамматика» М. Ломоносова, що вийшла в світ у Петербурзі (написана 1755 р., перше її видання має цю дату), природно, відбиває значний вплив М. Смотрицького щодо розподілу матеріалу, виділення граматичних категорій, термінології, формулювання деяких правил... Зі Спадщини М. Смотрицького М. Ломоносов узяв найкраще [12, с. 106].

Висновки та перспективи досліджень. Таким чином, зібрано й проаналізовано значну частину досліджень творчості видатного мовознавця і педагога Мелетія Смотрицького, що дає можливість говорити про його великий внесок у розвиток освіти, просвітництва, шкільництва, підручникотворення, патріотичного виховання молоді тогочасної епохи.

Подальші наукові розвідки з теми педагогічної діяльності Мелетія Смотрицького вбачаємо у фундаментальному вивченні й глибокому аналізі його напрацювань в галузі освіти, оскільки ця діяльність ученого є однією з найважливіших.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Булахов М. Г. Восточнославянские языковеды (библиографический словарь). Минск : Изд-во БГУ, 1976. Т. I. С. 216-218.
2. Виноградов В. В. Очерки по истории русского литературного языка XVII – XIX вв. Учебник. 3-е изд. Москва : Высш. шк., 1982. С. 12; 484.
3. Грушевський Михайло. Ілюстрована історія України. Репринтне відтворення видання 1913 року. Київ : [б. в.], 1990. 525 с.
4. Грушевський Михайло. Історія української літератури. Т. 6. Київ : АТ «Обереги», 1995 (Київська б-ка давнього укр. письменства. Студії ; Т. 1). 710 с.
5. Грушевський М. С. Історія України-Руси : в 11 т., 12 кн. / Редкол. П. С. Сохань (голова та ін.). Київ : Наук. думка, 1991. (Пам'ятки іст. думки України). Т. 6. 1995. 680 с.
6. Житецький П. І. Нарис літературної історії української мови в XVII віці. Львів : Українське видавництво, 1941. 203 с.
7. Короткий В. Г. Творческий путь Мелетия Смотрицкого. Минск : «Наука и техника», 1987. 192 с.

8. Костомарів Микола. Історія України в життєписях визначніших її діячів. Переложив Олександр Барвінський. У Львові, 1918. З друкарні Наукового Товариства імені Шевченка (репринтне видання). Київ : «Україна», 1991. 493 с.
9. Кралюк П. М. Мелетій Смотрицький і українське духовнокультурне відродження кінця XVI – на початку XVII ст. *Національний університет «Острозька академія»*. Острог : 2007. 206 с.
10. Матласевич О. В. Філософсько-психологічні основи гуманістичних поглядів М. Смотрицького та Г. Смотрицького. *Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка*. Київ : 2003. т. V, ч. 4. С. 211-216.
11. Микитась Василь. Давньоукраїнські студенти і професори. Київ : Абрис, 1994. 288 с.
12. Німчук В. В. Граматика М. Смотрицького – перлина давнього мовознавства / Мелетій Смотрицький. Граматика / підготовка факсимільного видання та дослідження пам'ятки В. В. Німчука. Київ : Наук. думка, 1979. 112 с.
13. Німчук В. В. Основоположне значення «Граматики» М. Смотрицького у вітчизняному мовознавстві. В кн. : *Східнослов'янські граматики XVI – XVII ст.* Київ : Наук. думка, 1982. С. 6-20.
14. Німчук В. В. Мовознавство на Україні в XIV – XVII ст. Київ : Наук. думка, 1985. С. 69-145.
15. Огієнко І. І. (Митрополит Іларіон). Історія української літературної мови / Упоряд., авт. іст. біогр. нарисів та приміт. М. С. Тимошик. Київ : Либідь, 1995. 296 с.
16. Прокошина Е. Мелетій Смотрицький. Минск : Наука и техника, 1966. 159 с.
17. Українська педагогіка в персоналіях. X – XIX століття : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів : у двох книгах / за ред. О. В. Сухомлинської. Кн. 1. Київ : «Либідь», 2005. С. 79-84.
18. Фаріон І. Д. Мелетій Смотрицький : мовно-світоглядний гібридизм? *Українська мова*. 2019. № 4. С. 57-69.
19. Яременко П. К. Мелетій Смотрицький : Життя і діяльність. Київ : Наукова думка, 1986. 159 с.

REFERENCES:

1. Bulahov, M. G. (1976). *Vostochnoslavjanskije yazyikovedyi* [East Slavic linguists] (bibliograficheskiy slovar). Minsk : Izd-vo BGU [in Ukrainian].
2. Vinogradov, V. V. (1982). *Ocherki po istorii russkogo literaturnogo yazyika XVII – XIX vv.* [Essays on the history of the Russian literary language of the 17th – 19th centuries]. Uchebnik. Moskva : Vyssh. shk. [in Russian].
3. Hrushevskiy, Mykhailo. (1990). *Piustrovana istoriia Ukrainy*. Repryntne vidtvorennia vydannia 1913 roku [Illustrated history of Ukraine. Reprint of the 1913 edition]. Kyiv : [b. v.]. [in Ukrainian].
4. Hrushevskiy, Mykhailo. (1995). *Istoriia ukrainskoi literatury* [History of Ukrainian literature]. Vol. 6. Kyiv : AT «Oberehy». [in Ukrainian].
5. Hrushevskiy, M. S. (1991). *Istoriia Ukrainy-Rusy* [History of Ukraine-Rus] : Vols. 1-11, kn. 12 / P. S. Sokhan (Ed.). Kyiv : Nauk. dumka (Pamiatky ist. dumky Ukrainy). Vol. 6. [in Ukrainian].
6. Zhytetskiy, P. I. (1941). *Narys literaturnoi istorii ukrainskoi movy v XVII vitsi* [Drawing of the Literary History of Ukrainian Movies in the 17th Century]. Lviv : Ukrainske vydavnytstvo. [in Ukrainian].
7. Korotkiy, V. G. (1987). *Tvorcheskiy put Meletiya Smotritskogo* [The creative path of Meletiy Smotrytsky]. Minsk : «Nauka i tehnika» [in Russian].
8. Kostomariv, Mykola. (1987). *Istoriia Ukrainy v zhyttiepysiakh vyznachniishykh yei diiachiv* [History of Ukraine in the lives of the most important deities]. Perelozhyv Oleksander Barvinskyi.

U Lvovi, 1918. Z drukarni Naukovoho Tovarystva imeny Shevchenka (reprintne vydannia). Kyiv : «Ukraina» [in Ukrainian].

9. Kraliuk, P. M. (2007). Meletii Smotrytskyi i ukrainske dukhovnokulturne vidrozhennia kintsia XVI – na pochatku XVII st. [Smotrytskyi and Ukrainian Spiritual and Cultural Revival of the End of the 16th – on the Cob of the 17th Art] / *Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia» – National University «Ostrozka Academy»*. Ostroh : 2007. [in Ukrainian].

10. Matlasevych, O. V. (2003). Filosofsko-psykholohichni osnovy humanistychnykh pohliadiv M. Smotrytskoho ta H. Smotrytskoho [Philosophical and psychological foundations of the humanistic outlook of M. Smotrytsky and G. Smotrytsky]. *Zb. nauk. prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy – Zb. Sciences work at the Institute of Psychology im. G. S. Kostyuk APN of Ukraine*. S. D. Maksymenko (Ed.). Kyiv. [in Ukrainian].

11. Mykytas, Vasyl. (1994). Davnoukrainski studenty i profesory [Old Ukrainian students and professors]. Kyiv : Abrys. [in Ukrainian].

12. Nimchuk, V. V. (1979). Hramatyka M. Smotrytskoho – perlyna davnoho movoznavstva. Meletii Smotrytskyi. Hramatyka : pidhotovka faksymilnoho vydannia ta doslidzhennia pamiatky V. V. Nimchuka [Grammar of M. Smotrytsky – the pearl of an old mentality / Meletiy Smotrytsky. Grammar / preparation of a facsimile and follow-up memo by V. V. Nimchuk]. Kyiv : Nauk. Dumka. [in Ukrainian].

13. Nimchuk, V. V. (1982). Osnovopolozhne znachennia «Hramatyky» M. Smotrytskoho u vitchyznianomu movoznavstvi [The fundamental meaning of «Grammar» by M. Smotrytsky in the vitchyznyany philosophies. In book. : *Skhidnoslovyansky grammars of the 16th – 17th centuries*]. V kn. : *Skhidnoslovyanski hramatyky XVI – XVII st.* Kyiv : Nauk. Dumka. [in Ukrainian].

14. Nimchuk, V. V. (1985). Movoznavstvo na Ukraini v XIV – XVII st. [Moznavstvo in Ukraine in the 14th – 17th centuries]. Kyiv : Nauk. Dumka. [in Ukrainian].

15. Ohienko, I. I. (Mytropolyt Ilarion). (1995). Istoriiia ukrainskoi literaturnoi movy [History of Ukrainian Literary Movies]. M. S. Tymoshyk (Ed.). Kyiv : Lybid. [in Ukrainian].

16. Prokoshina, E. (1966). Meletiy Smotrityskiy [Science and technology]. Minsk : Nauka i tehnika. [in Russian].

17. Ukrainska pedahohika v personaliiakh. X – XIX stolittia u dvokh knykh [Ukrainian pedagogy in personalities. X – XIX century] : navch. posib. dla studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. Kn. 1. (2005). O. V. Sukhomlynskoj (Ed.). Kyiv : «Lybid». [in Ukrainian].

18. Farion, I. D. (2019). Meletii Smotrytskyi : movno-svitohliadovi hibrydyzm? [Meletiy Smotrytsky : moving-light-gazing hybridism?]. *Ukrainska mova – Ukrainian language*. [in Ukrainian].

19. Iaremenko, P. K. (1986). Meletii Smotrytskyi : Zhyttia i diialnist [Meletiy Smotrytsky : Life and activity]. Kyiv : Naukova dumka. [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.07
UDC 376.04:616.831– 053.3/4

EDUCATION OF EARLY CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY IN CONDITIONS OF DEPRIVATION

Tatyana Snyatkova

postgraduate student of department
of special psychology and medicine of faculty
of special and inclusive education,
National Pedagogical Dragomanov University,
Pyrohova str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orsid.org/0000-0003-3374-3532>
e-mail: snyatkova74@ukr.net

Abstract. *The urgency of the problem of raising young children with cerebral palsy is due to the need to take into account the peculiarities of their psychophysical development and create conditions to prevent them from deprivation. These children are characterized by violations of the physical, emotional, personal spheres, which require a comprehensive approach to overcoming them. Raising children with cerebral palsy is burdened by a state of deprivation, which appears in them due to the limitation or inability to meet the needs of children in physical activity, sensory stimulation, establishing emotional ties with loved ones.*

The purpose of the study is to reveal the features of raising young children with cerebral palsy in conditions of deprivation, and involves the use of methods of theoretical analysis and synthesis, generalization of the basic provisions of special psychology and correctional pedagogy on the specifics of raising children with cerebral palsy and finding effective means of educational work with them.

Results of the research. The main role in the education of young children with cerebral palsy is played by parents, who provide the basic needs for care and love, communication, enriching with new knowledge about the world around them. Due to the lack of parental care, loss of attachment of the child due to prolonged absence of the mother, the child develops a state of deprivation. The negative impact of social, sensory, communicative deprivation on the mental development of a child with cerebral palsy has been identified.

Features of physical and sensory education of young children with cerebral palsy in conditions of deprivation include pedagogical influence on them to increase motor activity, development of fine and gross motor skills, mastering of sensory standards for cognition of the world around.

The conditions for the effectiveness of raising young children with cerebral palsy are early onset of complex impact, organization of educational work based on leading activities, observance of the daily routine, enrichment of the environment with bright sensory stimuli, use of various games and exercises aimed at comprehensive development.

Key words: *young child, upbringing of young children, deprivation, cerebral palsy, physical education of children with cerebral palsy, sensory education.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.07

УДК 376.04:616.831– 053.3/4

ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ДЦП В УМОВАХ ДЕПРИВАЦІЇ

Сняткова Т. М.

аспірант кафедри спеціальної психології
і медицини факультету спеціальної
і інклюзивної освіти,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-3374-3532>
e-mail: snyatkova74@ukr.net

Анотація. Актуальність проблеми виховання дітей раннього віку з ДЦП обумовлюється необхідністю врахування особливостей їх психофізичного розвитку та створення умов для попередження в них стану депривації. Цим дітям властиві порушення фізичної, емоційно-вольової, особистісної сфери, що потребують комплексного підходу до їх подолання.

Мета дослідження полягає в розкритті особливостей виховання дітей раннього віку із ДЦП в умовах депривації, і передбачає використання методів теоретичного аналізу й синтезу, узагальнення основних положень спеціальної психології і корекційної педагогіки щодо специфіки виховання дітей з ДЦП в умовах депривації та пошуку ефективних засобів виховної роботи з ними.

Результати дослідження. Виховання дітей раннього віку з ДЦП обтяжується станом депривації, що виникає внаслідок обмеження чи неможливості задоволення потреби в руховій активності, сенсорній стимуляції, встановленні емоційного зв'язку з близькими людьми. Найчастіше депривація в дітей раннього віку з ДЦП виникає внаслідок недостатності батьківського піклування, втрати емоційної прихильності дитини через тривалу відсутність матері (у разі її смерті чи позбавлення батьківських прав). Виявлено негативний вплив соціальної, сенсорної, комунікативної депривації на психічний розвиток дитини з ДЦП, що актуалізує потребу якомога раннього надання допомоги цим дітям в умовах розлуки з матір'ю, тривалого лікування в медичних закладах, перебування в інтернатних установах.

Розглянуто особливості фізичного й сенсорного виховання дітей раннього віку з ДЦП в умовах депривації, що включає педагогічний вплив на них для підвищення рухової активності, розвитку дрібної та великої моторики, засвоєння сенсорних еталонів для пізнання навколишнього світу. Виділено умови ефективності виховання дітей раннього віку з ДЦП: ранній початок комплексного впливу; організація виховної роботи в межах провідної діяльності; дотримання режиму дня; збагачення середовища яскравими сенсорними стимулами, використання різноманітних ігор і вправ, спрямованих на всебічний розвиток.

Ключові слова: дитина раннього віку, виховання дітей раннього віку, депривація, дитячий церебральний параліч, фізичне виховання дітей з ДЦП, сенсорне виховання.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Останнім часом спостерігається тривожна демографічна ситуація загального зниження народжуваності, що обтяжується збільшенням частки народження фізіологічно незрілих дітей, які мають різні проблеми зі здоров'ям, порушення в розвитку. Водночас формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей, забезпечення умов для їх повноцінного розвитку і становлення є однією з нагальних проблем нашого суспільства. Особливо актуальною вона стає щодо дітей раннього віку, оскільки негативний екологічний вплив навколишнього середовища, різні проблеми внутрішньоутробного розвитку, незбалансоване харчування, психічні перевантаження чи навпаки – обмеженість сенсорного розвитку, зниження рівня рухової активності, різні види депривації призводять до погіршення їх здоров'я та зумовлюють значні затримки в розвитку.

Зі збільшенням кількості дітей, які мають різні порушення в психофізіологічному розвитку (дітей із церебральними паралічами зокрема), підвищилась актуальність вирішення проблеми їх виховання в сім'ї та надання корекційно-педагогічної допомоги фахівцями різнопрофільної команди. Разом із цим розвиток дітей раннього віку з дитячими церебральними паралічами (далі – ДЦП) обтяжується проблемами депривації, що виникає в них через обмеженість чи повне незадоволення основних потреб у батьківському піклуванні, встановленні емоційних зв'язків із близькими людьми, у руховій активності, сенсорному збагаченні знаннями про навколишній світ.

Проблеми розвитку дітей в умовах депривації вивчають відомі вчені Дж. Бойлбі, Д. Віннікот, Й. Лангмейер, З. Матейчек та ін. На сучасному етапі вивченням особливостей розвитку дітей з ДЦП в умовах депривації займаються В. Мушинський, Д. Гошовська і Я. Гошовський, Н. Токарева та ін. Засади надання різносторонньої допомоги дітям раннього віку із ДЦП та особливості їх виховання висвітлюються в працях науковців Д. Завітренко, Р. Іванкової, В. Кащук, М. Кривоніс, Н. Максименко, Р. Нугаєвої, А. Сіренко, С. Трикоз, С. Яковлевої та ін. Водночас проблема цілеспрямованого виховання дітей раннього віку з ДЦП потребує подальшого вивчення й пошуку ефективних засобів виховної роботи з цими дітьми для забезпечення їхнього повноцінного розвитку.

Мета дослідження полягає в розкритті особливостей виховання дітей раннього віку з ДЦП в умовах депривації, що реалізується через такі **завдання**: 1) виявити особливості розвитку дітей раннього віку з ДЦП в умовах депривації; 2) розглянути сутність і значення фізичного, сенсорного виховання дітей раннього віку з ДЦП в умовах депривації; 3) визначити умови успішності виховання дітей раннього віку з ДЦП.

Методи дослідження, що обумовлюються вищезазначеними завданнями, включають: теоретичний аналіз і синтез, що надають змогу визначити засади виховання дітей раннього віку із ДЦП у психолого-педагогічній літературі; узагальнення основних положень спеціальної психології і корекційної педагогіки щодо специфіки виховання дітей з ДЦП в умовах депривації; якісний аналіз результатів досліджень науковців і практиків для пошуку ефективних засобів виховання дітей раннього віку з ДЦП в умовах депривації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливою категорією дітей, які потребують підвищеної уваги та якісної допомоги, психолого-педагогічного супроводу та спеціального виховання, є діти раннього віку із ДЦП. Провідними в клінічній картині ДЦП є рухові порушення, що «часто поєднуються з розладами психіки, мовлення, інших аналізаторних систем і в умовах недостатньої корекції можуть негативно впливати на формування психічних функцій і мовлення та інтелекту загалом»

[1, с. 117]. С. Яковлева зазначає, що в дітей з ДЦП «порушена структура чуттєвого пізнання, різні види перцептивних дій, гностичні процеси», що обумовлюють необхідність якомога раннього надання корекційно-педагогічної та реабілітаційної допомоги, спрямованої на розвиток рухової та психічної активності [2, с. 421].

За Н. Токаревою, важливість цілеспрямованого виховання дітей раннього віку з ДЦП обумовлюється «сензитивністю даного віку до психолого-педагогічного, нейро-фізіологічного стимулювання, що сприяє активізації ресурсів організму дитини щодо фізичного, сенсомоторного, інтелектуального розвитку, первинної соціалізації, і за необхідності включає залучення компенсаторних механізмів до вирішення проблем особистісного становлення та абілітації (від лат. *habilis* – бути здатним до чого-небудь) – полівекторного процесу первинного формування здатності дитини до певних дій, набуття або розвитку ще не сформованих функцій та навичок» [3, с. 134].

Науковці К. Ванько і А. Сіренко вказують, що «раннє дитинство – період розвитку дитини від 1 року до 3 років, протягом якого змінюється соціальна ситуація розвитку та провідна діяльність. Провідним видом діяльності в цьому віці є предметна, а ситуативно-ділове спілкування з дорослим стає формою і засобом організації цієї предметної діяльності, в якій дитина освоює суспільно-вибрані способи дії з предметами. Дорослий стає не просто «джерелом предметів» і помічником у маніпуляціях дитини, а й учасником її діяльності та зразком для наслідування» [4, с. 18-19]. Саме тому спілкування і взаємодія з дорослим (насамперед, з матір'ю чи батьком) є життєво важливими для розвитку дитини раннього віку.

Розглядаючи проблему надання необхідної допомоги дітям із ДЦП, звертаємо увагу на виникнення в них стану депривації, що з'являється внаслідок обмеження чи неможливості задоволення потреби в руховій активності, у сенсорній стимуляції, у встановленні емоційного зв'язку з рідними й близькими людьми. У таких випадках йдеться про різні види депривації (сенсорна, емоційна), яка також може виникати у зв'язку із тривалим лікуванням і перебуванням у медичних закладах, у закладах для дітей-сиріт, позбавлених батьківського піклування (соціальна).

Відповідно до особливостей психічного розвитку дітей раннього віку з ДЦП особливої уваги набувають емоційні аспекти депривації. Й. Лангмейер, З. Матейчек [5] вважають, що депривація є «соціально-психічним станом, що виникає у результаті життєвих ситуацій, де людині не надається можливість для задоволення певних її основних (життєвих) психічних потреб достатньою мірою протягом досить тривалого часу».

Найперше і найважливіше значення у забезпеченні розвитку дитини раннього віку має батьківське (насамперед, материнське) виховання і піклування. Мама «сприяє сенсорній інтеграції дитини, контейнеруванню негативних емоційних станів, оптимізує формування базової довіри до світу». Однак позбавлення дітей материнського піклування, що призводить до депривації, «призводить до обмеження (або й блокування) значущих потреб дитини в безпосередньо емоційному спілкуванні, психологічній підтримці, у когнітивному й особистісному розвитку, а отже, детермінує відхилення в темпах фізичного, психічного та соціального здоров'я дитини, спричиняє труднощі соціально-психологічної адаптації» [3, с. 134].

Проблема депривації розглядалась багатьма науковцями, особливо щодо негативного впливу психічної (насамперед материнської) депривації на подальший розвиток особистості. Дж. Боулбі [6], Д. Віннікот [7], Й. Лангмейер та З. Матейчек [5] та інші вказують на тісний зв'язок між дефіцитом емоційного тепла, материнської уваги й турботи, обмеженістю задоволення потреби в батьківському піклуванні та

різними емоційними і когнітивними розладами в психіці дитини. Зокрема, Д. Віннікот вказує, що порушення відносин у діаді «мати-дитина» є чинником виникнення порушень особистісної та поведінкової сфери, не стійкості сценаріїв взаємодії зростаючої дитини з оточуючими людьми і світом, низького емоційного контролю поведінки, підвищеної агресивності, імпульсивності, тривожності [7, с. 68-70]. Дж. Боулбі наголошує, що руйнування емоційних зв'язків між дитиною і батьками (насамперед, матір'ю), втрата прихильності у системі «батьки-дитина» призводять до серйозних розладів у психіці дитини [6]. А в умовах тривалої материнської депривації в неї формується «беземоційна» особистість, яка надалі прагне до реалізації неадаптивної, девіантної поведінки в дитячому та підлітковому віці [6].

Й. Лангмейєр та З. Матейчек наголошують, що розвиток дитини в умовах депривації через недостатність емоційних зв'язків у сім'ї ускладнюється недостатністю її когнітивного і фізичного розвитку, проблем психосоматичного характеру. Недостатність емоційної підтримки, спілкування дитини з матір'ю через її відсутність (у випадку її смерті чи відмови від батьківських обов'язків), тимчасове перебування дитини на лікуванні, холодність відносин, емоційне відсторонення батьків, неправильні моделі сімейного виховання – усе це призводить до виникнення в дітей раннього віку різних емоційних розладів (роздратованості, ворожості, агресії, негативізму, чи навпаки – високої тривоги, апатії, пригніченості тощо). Вчені наголошують, що наслідками депривації в ранньому віці можуть стати затримка мовлення, інтелектуальні розлади, соціальна ізоляція дитини і дезадаптивність поведінки [5, с. 67].

Необхідність батьківської любові й уваги яскраво ілюструє явище депривації (недостатності соціальної, емоційної, сенсорної стимуляції розвитку дитини). «Вихованці дитячих закладів відрізняються порушенням фізичного та психічного розвитку, здібностей, відставанням у навчанні, некомунікабельністю, низьким інтелектом, агресивністю, апатією, неадаптивною поведінкою. Діти, позбавлені батьківського піклування, перебуваючи в умовах депривації, страждають від недоліку персоніфікованих, спрямованих на розвиток їх індивідуального життя контактів. Обійми, пригортання, можливість торкатися до тіла дорослого, спілкування виявляються такими ж важливими, як повітря та їжа» [8, с. 144].

У праці Д. Гошовської, Я. Гошовського зазначено, що «психічна депривація гальмує перебіг особистісного становлення, забарвлюючи його дискомфорними й девіантними сегментами» [9, с. 218]. Внаслідок переживання депривації в дитини знижується вітальна стійкість, а її становлення особистості відбувається зі звуженням комунікативної активності, психоемоційної фрагментарності, а також тенденціями до соціальної аутизації, пасивності тощо.

Я. Гошовський розглядає умови виховання дітей в інтернатних закладах і вказує, що депривація відмежовує вихованців від соціальних зв'язків із навколишнім світом, ускладнює встановлення значущих відносин через недостатність міжособистісних взаємин у системі «батьки-діти». Вчений вбачає причини батьківської (материнської) депривації у відсутності в дітей раннього віку життєво важливих контактів із батьками, що унеможлиблює засвоєння досвіду сімейного життя, рольових сценаріїв спілкування, викликає особистісні розлади в подальшому розвитку [10].

Серед різновидів депривації, яка може виникнути в дітей раннього віку, Я. Гошовський виділяє соціальну, сенсорну, комунікативну. Соціальна депривація (насамперед сімейна) виникає в дітей у разі втрати батьківського піклування, недостатності емоційного зв'язку із членами своєї родини. Наслідком соціальної депривації є часткова втрата ідентифікації, брак досвіду встановлення й підтри-

мання міжособистісних взаємин, прояви підвищеної агресивності, ворожості, або ж тривожності, апатії [11, с. 18].

Сенсорна депривація розуміється як «тривале позбавлення людини зорових, слухових, тактильних чи інших відчуттів, рухливості, спілкування, емоційних переживань», що призводить до сенсорного голоду, незадоволення основних потреб у враженні, засвоєнні знань з навколишнього світу. Наслідками є зниження й перепади настрою, розлад орієнтації в часі та просторі, занепокоєння, психосоматичні відчуття, головні болі тощо. А комунікативна депривація передбачає недостатність спілкування, обмеженість кола людей, з якими частково задовольняється потреба у встановленні відносин (в умовах перебування дітей в інтернатних закладах або на тривалому лікуванні) [11, с. 18].

При цьому дослідники Д. Гошовська та Я. Гошовський зазначають, що різні види депривації можуть накладатися і працювати комплексно, слугуючи причиною розладів і дисгармонії в особистісному становленні дитини. Вони зазначають, що «нагромадження різноманітних видів депривації (соціальної, сенсорної, комунікативної та ін.) призводить до нівелювання індивідуальної психоструктури особистості» [9, с. 225].

Виховання дитини раннього віку із ДЦП має відбуватися насамперед у сімейному колі, однак за відсутності батьків (у разі їх смерті чи відмови від батьківського піклування) – воно здійснюється в закладах інтернатного типу. «Повноцінний супровід психічного розвитку дітей раннього віку в умовах батьківської депривації (за відсутності догляду і належного піклування, встановлення емоційних зв'язків) здійснюється командою різнопрофільних спеціалістів, робота яких орієнтована на гармонізацію життя дитини поза межами родини» [3, с. 139].

Емоційна й особистісна сфера дітей раннього віку з ДЦП відрізняється підвищеною дратівливістю, тривожністю, негативізмом. Розглядаючи особливості розвитку дітей з ДЦП, М. Барбулат, Д. Завітренко і А. Завітренко зазначають, що цим дітям характерна незрілість емоційно-вольової сфери, зниження вольової активності, егоцентризм, наявність сугестивності, що пов'язується з неправильним вихованням. Зокрема, емоційні розлади в дітей з ДЦП зумовлюються вихованням за типом гіперопіки, раннім досвідом соціальної і психічної депривації, частими випадками госпіталізації та хірургічних втручань [1, с. 119].

За ствердженням С. Яковлевої, «патогенний вплив на виховання дітей з ДЦП здійснюють батьки, які відчувають провину за наявність хвороби в дитини. Гіперопіка часто стає на заваді нормального психічного розвитку дитини, формуючи в неї інактивність та залежність» [2, с. 423].

Отже, на дітей раннього віку з ДЦП негативно впливає як відсутність належного виховання, турботи й догляду з боку батьків, так і неправильне їх ставлення до дитини, її психофізичних порушень, надання надмірної підтримки й допомоги, неадекватний вибір сімейного стилю виховання. На думку С. Яковлевої, виховання дітей раннього віку з ДЦП має відбуватися в комплексі з навчанням і правильно організованим лікуванням, що мають на меті «досягнення розвитку пізнавальних можливостей дітей у процесі навчання, формування власного досвіду, який би передував соціальній адаптації» [2, с. 421]. І якщо лікування передбачає корекцію рухових порушень, фізіотерапевтичне лікування, масажі, заняття фізичною культурою, то виховання – фізичне й сенсорне – має на меті «створення режимних передумов для успішної побутової, навчальної, трудової діяльності» [2, с. 421].

За ствердженням Н. Токаревої, у процесі виховної роботи з дітьми раннього віку в умовах психічної депривації «важливими компенсаторними предикторами

їх адаптивної поведінки є: 1) ресурсне середовище, що забезпечує можливості для рухової активності дитини; 2) середовище психічного розвитку дитини, збагачене різномодальними сенсорними стимулами, що мають бути вміло підібраними і відповідати віковим і психофізичним особливостям розвитку дитини з ДЦП, обов'язково підкріплюватися позитивними емоціями від отримання нових вражень із різних джерел, що забезпечує побудову адаптивних когнітивних моделей світосприймання; 3) вибудовування позитивних стійких взаємовідносин між дитиною і близькими людьми, які забезпечують задоволення базових потреб дитини та піклуються про неї (особистісно центрована взаємодія); 4) використання спеціальних розвивальних заходів (виховних і психотерапевтичних), які можуть полегшити засвоєння дитиною моделей адаптивної поведінки та адекватних соціальних ролей» [3, с. 138-139].

Важливість цілеспрямованого фізичного виховання дітей з ДЦП обумовлюється його «корекційними завданнями, що сприяють: 1) розвитку мовлення дітей через рух (завдяки поєднанню звуків і рухів; стимулювання в дітей звуковідтворення; надання звукової забарвленості рухам; ритмізації рухової діяльності; розвитку дрібної та загальної моторики в ході рольових рухливих ігор зі звуковим вираженням); 2) формуванню в процесі фізичного виховання просторових і часових уявлень дітей типу «близько-далеко», «вище-нижче», «зліва-справа»; 3) вивченню у процесі предметної діяльності різних фізичних властивостей матеріалів (гладкий-жорсткий, легкий-важкий), а також практичного призначення предметів; 4) формуванню в ході діяльності різних видів мислення дітей (наочно-дійового, практичного тощо); 5) позитивному впливу на емоційну сферу дитини, розвитку її морально-вольових якостей, що формуються в процесі рухливих ігор, спеціальних фізичних вправ тощо» [2, с. 421-422].

Як стверджує Р. Іванкова, ефективними у фізичному вихованні дітей раннього віку є «вправи на тренування моторики пальців рук, які прискорюють процес функціонального дозрівання мозку. Вплив позначається як відразу після виконання вправ, так і пролонговано, сприяючи стійкому підвищенню працездатності центральної нервової системи. Звісно, при виконанні багатьох вправ та ігор діти з ДЦП спочатку відчувають труднощі, але коли їх проводити регулярно, і під час організації використовувати різноманітні прийоми, то це стає потужним засобом підвищення працездатності кори головного мозку, що стимулює розвиток пізнавальних процесів дитини (мислення, мовлення)» [12, с. 55].

За ствердженням Р. Нугасової, розвинена дрібна моторика (мануальні здібності) дітей раннього віку безпосередньо впливає на їхні успіхи в грі і наступному психічному та фізичному розвитку, а гра закріплює успіхи дрібної моторики рук дітей [13, с. 403].

А. Машталер вказує на цінність використання у виховній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку пальчикових ігор, які передбачають інсценування будь-яких римованих розповідей, казок за допомогою пальчиків. При цьому багато ігор потребують участі обох рук, що дає можливість дітям орієнтуватися в поняттях «праворуч», «ліворуч», «вгору», «вниз» тощо. На початку та в кінці гри необхідно включати вправи на розслаблення, щоб зняти зайве напруження в м'язах. Це може бути прогладжування, легкі рухи, помахування руками [14, с. 244].

Більшість дітей із ДЦП «мають збережені потенційні можливості розвитку вищих форм пізнавальної діяльності, що є найсуттєвішими для пізнання властивостей предметів і явищ навколишнього світу й подальшого розвитку дитини через сенсорні та кінестетичні сприймання» [2, с. 422]. А тому ефективним є сенсорне виховання, яке покликане подолати недоліки формування сенсорних функцій у дітей з ДЦП.

Цим дітям властиві «серйозні перепони для конкретно-чуттєвого пізнання світу, що виявляється в запізнілому та недостатньому розвитку предметних дій. У дітей раннього віку з ДЦП спостерігається затримка формування уявлень про ознаки навколишніх предметів, здатність орієнтуватися в їх взаємному розташуванні. Це обмежує уяву дитини, робить навколишній світ менш диференційованим» [2, с. 422].

Як вказують О. Дроботій, М. Кривоніс, «сенсорне виховання розуміється як цілеспрямований, спеціально zorganizований педагогічний процес, метою якого є формування в дітей уявлень про сенсорні еталони, їхні властивості та просторові відношення. Разом із цим сенсорне виховання є складовою частиною розумового і фізичного виховання дитини, спрямованого на розвиток її відчуттів і сприймань (слухових, тактильних, зорових)» [15, с. 6]. Основні завдання сенсорного виховання включають: «формування узагальнених знань та вмінь, які забезпечують дитині широку орієнтацію у світі; формування уявлень про зовнішні властивості та якості речей; введення набутого сенсорного досвіду у діяльність дитини; своєчасне та правильне поєднання сенсорного досвіду зі словом» [16, с. 67].

Для дітей раннього віку Н. Кащук пропонує проводити спеціально організовані заняття із сенсорного виховання. Спочатку ця робота передбачає накопичення сенсорних уявлень, створення навколишнього середовища дитини (мовні й немовні звуки, різноманітні й достатні за кількістю зорові враження), а також спеціальні заняття із сенсорного виховання (на першому році життя). Надалі проводяться заняття, у яких використовують дидактичні ігри та вправи зі спеціально виготовленими наочними матеріалами (вкладки й решітки, кольорові палички, дидактичні столики тощо). Подальший сенсорний розвиток здійснюється під час малювання, елементарного конструювання, у повсякденному житті [17].

Великий вплив на розвиток сенсорного виховання дитини раннього віку мають продуктивні види діяльності, а саме ігри, малювання. Ігри, що розвивають сенсорне сприйняття, приносять в життя дитини раннього віку радість, інтерес, упевненість у собі та своїх можливостях. Ігри, в яких використовуються дії з предметами, розвивають не тільки рух, а й сприйняття, увагу, пам'ять, мислення й мовлення дитини.

До головних засобів сенсорного виховання С. Трикоз відносить спеціальні дидактичні ігри та сенсорні вправи. При цьому дидактичні ігри використовуються з метою опанування перцептивних засобів – сенсорних еталонів, а сенсорні вправи – для засвоєння перцептивних операцій (дій обстеження). Опанування перцептивних засобів та операцій пов'язане із розв'язанням єдиних завдань перцептивної дії: пошук, виявлення, розрізнення, ідентифікація, відображення сенсорної інформації [16, с. 68].

Сенсорне виховання має важливе значення для подальшої практичної, особливо художньо-творчої діяльності дітей. На думку Н. Максименко, «завдяки активній участі в різних видах діяльності (у конструюванні, малюванні, ліплення, співах тощо) дитина раннього віку навчається узагальнених способів спостереження (розглядання, і порівняння) предметів. Значну роль у сенсорному вихованні відіграє мовлення, використовуваним дорослим словесні вказівки й позначення» [18, с. 59].

При цьому, за ствердженням Н. Максименко, сенсорне виховання дітей раннього віку опирається на низку дидактичних принципів, а саме: 1) збагачення і поглиблення змісту сенсорного виховання, яке передбачає формування в дітей широкої орієнтації в предметному оточенні; 2) сполучення навчання дітей сенсорним діям із різними видами змістовної діяльності; 3) повідомлення дітям узагальнених знань і умінь, пов'язаних з орієнтуванням в навколишньому середовищі; 4) форму-

вання систематичних уявлень про властивості та якості, які є основою – еталонами обстеження будь-якого предмета, тобто дитина повинна співвідносити одержану інформацію з тими знаннями й досвідом, який уже має [18, с. 60-63].

Важливими умовами успішності фізичного й сенсорного виховання дітей із ДЦП є «дотримання режиму дня, чітка організація повсякденного життя дитини, виключення можливостей не завершення початих дитиною дій» [2, с. 423]. Вважаємо доцільним доповнити вказані умови ефективності виховання дітей раннього віку з ДЦП необхідністю постійного збагачення навколишнього середовища яскравими сенсорними стимулами, розширення досвіду дітей в їх пізнанні. Також доцільно використовувати фізичні та сенсорні ігри і вправи, спрямовані на всебічний розвиток у різних варіаціях завдань, що надають змогу міцно закріпити засвоєні вміння й навички. Адже, як засвідчує Н. Кашук, «завдання на повторення набутих навичок і вмінь має відрізнятися від основного завдання, попередньо виконаного. Проста повторюваність одних і тих самих завдань може призвести до механічного, ситуативного запам'ятовування, а не до поступального розвитку розумової активності дітей раннього віку» [17]. Тому для вищої ефективності виховної роботи з дітьми з ДЦП вважаємо доцільним підбирати подібні завдання, які дають малюкам змогу застосувати набуті вміння й навички під час їх виконання, а також розширити кругозір, збагатити уявлення про світ.

Крім того, основними умовами здійснення корекційно-педагогічного впливу на дітей із ДЦП у ході їх виховання є: 1) комплексний характер такої роботи, що передбачає постійний контроль взаємовпливу рухових, мовних і психічних порушень у динамічному розвитку дитини; 2) ранній початок комплексного впливу, що спирається на збережені функції та будується із врахуванням етапу психомовного розвитку дитини; 3) організація виховної роботи з межах провідної діяльності – предметно-маніпулятивної, ігрової, пізнавальної; 4) спостереження за динамікою психомовного розвитку дитини раннього віку із ДЦП; 5) тісна співпраця батьків та всіх фахівців, які виховують, навчають і надають допомогу дітям із ДЦП [2, с. 423].

Отже, важливими напрямками у роботі з дітьми з ДЦП є фізичне й сенсорне виховання, які містять у собі можливості для відновлення рухової активності, навчання координації рухів, розвитку дрібної та великої моторики, а також створюють умови для засвоєння сенсорних еталонів, орієнтування в часі та просторі, збагачення знань про навколишній світ. Умовами ефективності здійснення фізичного й сенсорного виховання дітей раннього віку із ДЦП є ранній початок комплексного впливу, організація виховної роботи в межах провідної діяльності, дотримання режиму дня, збагачення навколишнього середовища яскравими сенсорними стимулами, використання різноманітних ігор і вправ, спрямованих на всебічний розвиток.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Виховання дітей з ДЦП передбачає насамперед врахування особливостей їх психофізичного розвитку. При цьому порушення рухових функцій у дітей із ДЦП завжди поєднується із порушеннями психічних функцій та особистості. Цим дітям характерні порушення психофізичного розвитку, труднощі пізнавальної активності, несформованість емоційно-вольової та особистісної сфери, затримка мовленнєвого розвитку, ускладнене засвоєння рольових аспектів комунікативної взаємодії з іншими людьми.

Основу для фізичного та психічного розвитку дитини в ранньому віці закладають батьки, які всеохоплююче впливають на неї та формують її напрями розвитку. Однак за неможливості встановлення тісного емоційного зв'язку в системі «батьки-дитина» (через відсутність батьків, позбавлення дитини батьківського піклу-

вання, холодність відносин у сім'ї) виникає стан депривації, що негативно відображається на всьому її подальшому розвитку. Серед негативних наслідків впливу депривації в ранньому віці виділяються відхилення в темпах фізичного, психічного та мовленнєвого розвитку, інтелектуальні розлади, дезадаптивність поведінки, негативні психосоматичні стани, порушення емоційно-вольової сфери – агресивність, негативізм, тривожність, апатія тощо.

Подолати стан депривації та її наслідки в дитини раннього віку з ДЦП покликана виховна робота, яка реалізується батьками чи за їх відсутності – командою різнопрофільних фахівців, які надають допомогу таким дітям. Розглянуто особливості здійснення фізичного й сенсорного виховання дітей раннього віку з ДЦП, що включає в себе педагогічний вплив на дітей з метою розвитку їх рухової активності, дрібної і великої моторики, формування їх відчуттів і сприймань (слухових, тактильних, зорових), засвоєння сенсорних еталонів, що дає змогу пізнавати навколишній світ. Важливими засобами виховного впливу на дітей раннього віку є фізичні й сенсорні вправи, ігрова діяльність, пальчикові ігри, малювання тощо.

Перспективою нашого дослідження є пошук ефективних форм і методів виховної роботи з дітьми раннього віку з ДЦП, вивчення інших напрямів виховної діяльності, що забезпечать всебічний розвиток і комплексне відновлення порушених функцій у дітей з такими порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Завітренко Д. Ж., Барбулат М. Р., Завітренко А. М. Особливості інтелектуального розвитку дітей із церебральним паралічем. *Інноваційна педагогіка. Корекційна педагогіка*. 2019. Вип. 13. Т. 2. С. 117-120.
2. Яковлева С. Д. Системний підхід до питань реабілітації дітей з дитячим церебральним паралічем. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2013. Вип. 23. С. 421-424.
3. Токарева Н. М. Психологічні предиктори адаптивної поведінки дітей раннього віку в умовах психічної депривації. *«Science, education, innovation: topical issues and modern aspects»*. *Scientific collection «Interconf»*, 2021. № 56. С. 133-139.
4. Сіренко А. Є., Ванько К. І. Про організацію роботи в дошкільних навчальних закладах з дітьми раннього віку : методичні рекомендації. *Педагогічний вісник*. 2014. Вип. 3. С. 18-23.
5. Лангмайер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте : учебно-методическое пособие. Прага : Авиценум, 1984. 334 с.
6. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. Москва : Академический Проект, 2004. 232 с.
7. Винникотт Д. В. Семья и развитие личности. Екатеринбург : Литур, 2004. 400 с.
8. Мушинський В. Психологічні особливості дітей, які виховуються поза сім'єю. *Соціальний педагог*. 2009. № 2. С. 33-37.
9. Гошовська Д. Т., Гошовський Я. О. Основні типологічні параметри феномена психічної депривації. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2016. № 1. С. 218-228.
10. Гошовський Я. О. Ресоціалізація депривованої особистості : монографія. Дрогобич : Коло, 2008. 480 с.
11. Гошовський Я. О. Психологічний аналіз функціонального континууму : депривація-девіація. *Актуальні проблеми сучасної психології* : Зб. матер. конф. Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2012. С. 13-20.
12. Иванкова Р. А. Планирование педагогической работы по формированию сюжетно-ролевой игры у детей раннего и дошкольного возраста. *Дошкольное воспитание : Традиции и современность*. 2002. № 4. С. 53-56.

13. Нугаева Р. Р. Связь мелкой моторики с игровой деятельностью и ее влияние на развитие личности дошкольника. *Молодой ученый*. 2013. № 7. С. 401-404.
14. Машталер А. С. Розвиток дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 4(52). С. 242-247.
15. Кривоніс М. Л., Дроботій О. Л., Ачкасова В. М. Сенсорний розвиток дітей 3-4 року життя : з досвіду роботи. Харків : Ранок, 2012. 240 с.
16. Трикоз С. В. Особливості формування сенсорного розвитку розумово відсталих дошкільників. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної педагогіки* : Зб. наук. пр. Київ, 2010. Вип. 5. С. 67-73.
17. Кашук В. Сутність сенсорного розвитку сучасної дитини раннього віку. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2015. № 6. URL: <https://ird.npu.edu.ua/q-q-36/-6> (дата звернення: 20.07.2021).
18. Максименко Н. Л. Сенсорне виховання дошкільників з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(1). С. 58-66.

REFERENCES:

1. Zavitrenko, D. Zh., Barbulat, M. R., & Zavitrenko, A. M. (2019). Osoblyvosti intelektualnoho rozvytku ditei iz tserebralnym paralichem [Peculiarities of intellectual development of children with cerebral palsy]. *Innovatsiina pedahohika. Korektsiina pedahohika – Innovative pedagogy. Correctional pedagogy*, 2(13), 117-120 [in Ukrainian].
2. Yakovleva, S. D. (2013). Systemnyi pidkhid do pytan rehabilitatsii ditei z dytyachym tserebralnym paralichem [A systematic approach to the rehabilitation of children with cerebral palsy]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of NPU named after M. P. Drahomanov*, 23, 421-424 [in Ukrainian].
3. Tokareva, N. M. (2021). Psykholohichni predyktory adaptivnoi povedinky ditei rannoho viku v umovakh psykhičnoi deprivatsii [Psychological predictors of adaptive behavior of young children in conditions of mental deprivation]. «*Science, education, innovation : topical issues and modern aspects*». *Scientific collection «Interconf»*, 56, 133-139 [in Ukrainian].
4. Sirenko, A. Ye., & Vanko, K. I. (2014). Pro orhanizatsiiu roboty v doshkilnykh navchalnykh zakladakh z ditmy rannoho viku : Metodychni rekomendatsii [About the organization of work in preschool educational institutions with children of early age : methodical recommendations]. *Pedahohichnyi visnyk – Pedagogical Bulletin*, 3, 18-23 [in Ukrainian].
5. Langmayer, Y., & Mateychek, Z. (1984). Psihicheskaya deprivatsiya v detskom vozraste : uchebno-metodicheskoe posobie [Mental deprivation in childhood : a teaching aid]. Praga : Avitsenum [in Russian].
6. Boulbi, Dzh. (2004). Sozdanie i razrushenie emotsionalnykh svyazey [Creation and destruction of emotional connections]. Moskva : Akademicheskii Proekt [in Russian].
7. Vinnikott, D. V. (2004). Semya i razvitie lichnosti [Family and personality development]. Ekaterinburg : Litur [in Russian].
8. Mushynskiy, V. (2009). Psykholohichni osoblyvosti ditei, yaki vykhovuiutsia poza simieiu [Psychological features of children raised outside the family]. *Sotsialnyi pedahoh – Social pedagogue*, 2, 33-37 [in Ukrainian].
9. Hoshovska, D. T., Hoshovskiy, Ya. O. (2016). Osnovni typolohichni parametry fenomena psykhičnoi deprivatsii [The main typological parameters of the phenomenon of mental deprivation]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnogo universytetu vnutrishnikh sprav – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs*, 1, 218-228 [in Ukrainian].
10. Hoshovskiy, Ya. O. (2008). *Resotsializatsiia deprivovanoi osobystosti : monohrafiia* [Resocialization of the deprived person : monograph]. Drohobych : Kolo [in Ukrainian].
11. Hoshovskiy, Ya. O. (2012). Psykholohichni analiz funktsionalnoho kontynuumu : deprivatsiia-deviatsiia [Psychological analysis of the functional continuum: deprivation-]

deviation]. *Aktualni problemy suchasnoi psykholohii : zbirnyk materialiv konferentsii – Current issues of modern psychology : a collection of conference proceedings*. Lutsk : Skhidnoievropeiskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky [in Ukrainian].

12. Ivankova, R. A. (2002). Planirovaniye pedagogicheskoy raboty po formirovaniyu syuzhetno-rolevoy igryi u detey rannego i doshkolnogo vozrasta [Planning of pedagogical work on the formation of plot-role-playing games in children of early and preschool age]. *Doshkolnoe vospitanie : Traditsii i sovremennost – Preschool Education : Tradition and Modernity*, 4, 53-56 [in Russian].

13. Nugaeva, R. R. (2013). Svyaz melkoy motoriki s igrovoy deyatelnostyu i ee vliyanie na razvitiye lichnosti doshkolnika [The connection of fine motor skills with play and its influence on the development of the personality of a preschooler]. *Molodoy uchenyy – Young scientist*, 7, 401-404 [in Russian].

14. Mashtaler, A. S. (2015). Rozvytok dribnoi motoryky u ditei iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia [Development of fine motor skills in children with general speech underdevelopment]. *Tavriiskyi visnyk osvity – Taurian Bulletin of Education*, 4(52), 242-247 [in Ukrainian].

15. Kryvonis, M. L., Drobotii, O. L., Achkasova, V. M. (2012). Sensornyi rozvytok ditei 3–4 roky zhyttia : z dosvidu roboty [Sensory development shildren 3-4 years life : from experience]. Kharkiv : Ranok [in Ukrainian].

16. Trykoz, S. V. (2010). Osoblyvosti formuvannia sensorneho rozvytku rozumovo vidstalykh doshkilnykiv [Features of formation of sensory development of mentally retarded preschoolers]. *Teoriia i praktyka olihofrenopedahohiky ta spetsialnoi pedahohiky : zbirnyk naukovykh prats – Theory and practice of oligophrenic pedagogy and special pedagogy : a collection of scientific papers*, 5, 67-73 [in Ukrainian].

17. Kashchuk, V. (2015). Sutnist sensorneho rozvytku suchasnoi dytyny rannoho viku [The essence of sensory development of a modern young child]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny – Bulletin of the Institute of Child Development*, 6. Retrieved from <https://ird.npu.edu.ua/q-q-36/-6> [in Ukrainian].

18. Maksymenko, N. L. (2013). Sensorne vykhovannia doshkilnykiv z porushenniamy slukhu [Sensory education of preschoolers with hearing impairments]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy : shliakhy rozbudovy – Education of people with special needs : ways of development*, 4(1), 58-66 [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.08
UDC 378.091.3:373.3.011.3-051

MIND MAP AS A TOOL IN THE PREPARING OF PRESCHOOL EDUCATION PROFESSIONALS

Oksana Stupak

Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology
of Preschool Education,
National Pedagogical Dragomanov University,
Pyrohova str., 9, Kyiv, Ukraine,
<https://orcid.org/0000-0001-6732-4569>
e-mail: stupak.oksana.ua@gmail.com

Abstract. *The article presents analysis of the scientific and pedagogical literature on the experience of using mind maps in the educational process of higher education, as well as in the process of preparing students in preschool education. It is determined that the essence of mental maps is to systematize and symbolize information with the help of graphic images. Systematization in mind maps is reflected through the creation of associations or the presentation of existing content or cognitive field.*

From the position of a student, the mind map is considered as a technology of summarizing and mapping educational information during lectures. At the same time, smart cards allow you to save time when you need to design, structure and remember a significant amount of information. The mind map has a number of advantages over the usual notes or short notes.

From the position of a researcher and pedagogical worker, the mind map as a tool for visualization and systematization of information. Mind maps created by the teacher help to provide information of personal meaning, resulting in a lecture for students with a focus not on the text syllabus, but on the radiant record, decorated with associative content. The information presented in the form of a mental map allows the teacher to give a lecture without rigid attachment to the text, while a holistic plan of information is always in front of the eyes.

The analysis of various platforms for creating mind maps made it possible to offer an algorithm for their creation using the online resource MindMeister. Experience of using smart cards in the preparation of applicants for higher education bachelor's degree in "Preschool Education" allowed to give an example of their use in the educational process.

The peculiarities of the use of mental maps in the process of training preschool education specialists are identified: a wide range of online resources and cloud services allows you to create and use the intelligence of the map in terms of distance learning; user-friendly interface and versatility of resources contribute to the visualization, systematization and structuring of theoretical information during lectures with students; joint work of participants of educational process on development, detailing of a mental map provides interactive interaction of students and the teacher during seminars and practical employment.

Keywords: *mental map, training, preschool education, online resources, cloud services.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.08

УДК 378.091.3:373.3.011.3-051

МЕНТАЛЬНА КАРТА ЯК ІНСТРУМЕНТ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ступак О. Ю.

доктор педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології
дошкільної освіти,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-6732-4569>
e-mail: stupak.oksana.ua@gmail.com

Анотація. Під час дослідження був проведений аналіз науково-педагогічної літератури щодо досвіду використання ментальних карт в освітньому процесі вищої школи, а також у роботі фахівців закладів дошкільної освіти. Визначено, що сутність ментальних карт полягає в систематизації та символізації інформації за допомогою графічних образів. Систематизація в ментальних картах відображається через створення асоціацій чи представлення наявного змісту чи пізнавального поля.

З позиції здобувача вищої освіти ментальну карту розглядають як технологію конспектування та картування навчальної інформації під час лекційних занять. Водночас інтелектуальні карти дають можливість економити час, коли необхідно конструювати, структурувати та запам'ятовувати значний обсяг інформації. Карта пам'яті має низку переваг перед звичним конспектуванням чи короткими записами.

З позиції науково-педагогічного працівника ментальна карта виступає як інструмент візуалізації та систематизації інформації. Ментальні карти, створені викладачем, сприяють наданню інформації особистісного сенсу, результатом чого стає виклад лекції для студентів з орієнтацією не на текстовий конспект, а на радіанний запис, оздоблений асоціативними змістами. Інформація, представлена у вигляді ментальної карти, дозволяє педагогу викладати лекцію без жорсткої прив'язки до тексту, водночас цілісний план інформації завжди перед очима.

Аналіз різноманітних платформ для створення ментальних карт дав можливість запропонувати алгоритм їхнього створення з використанням онлайн ресурсу MindMeister. Досвід використання інтелектуальних карт під час підготовки здобувачів вищої освіти бакалаврського рівня спеціальності «Дошкільна освіта» дозволив навести приклад їх використання в освітньому процесі.

Визначені особливості застосування ментальних карт в процесі підготовки фахівців дошкільної освіти: широкий перелік онлайн ресурсів і хмарних сервісів дозволяє створювати та використовувати інтелект карти в умовах дистанційного навчання; зручний інтерфейс і багатофункціональність ресурсів сприяють візуалізації, систематизації та структуруванню теоретичної інформації під час лекційних занять зі студентами; спільна робота учасників освітнього процесу над розробкою, деталізацією ментальної карти забезпечує інтерактивну взаємодію студентів і викладача під час семінарських та практичних занять.

Ключові слова: ментальна карта, підготовка фахівців, дошкільна освіта, онлайн ресурси, хмарні сервіси.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Сучасні умови підготовки фахівців вищої освіти в умовах пандемії, вимушеного дистанційного навчання, стимулюють та підвищують інтерес науково-педагогічних працівників до використання інтерактивних засобів навчання, візуалізації інформації, якісному представленні теоретичного матеріалу, а також організації навчально-пошукової діяльності студентів. Серед інноваційних технологій, що використовуються під час підготовки фахівців, зокрема дошкільної освіти, можна назвати: онлайн дошки, вікторини, веб квести, а також ментальні карти. На нашу думку, різні платформи та ресурси, що використовуються під час дистанційного навчання мають доповнювати один одного та виконувати певні функції в освітньому процесі. Водночас робота з ментальними картами залишається універсальною та узагальнюючою технологією, а розширення можливостей щодо використання онлайн ресурсів для їх створення вбачається актуальним і доречним питанням.

Мета і завдання дослідження. Метою дослідження є теоретичний аналіз щодо функціональних можливостей та технології застосування ментальних карт в процесі підготовки фахівців дошкільної освіти.

Завдання дослідження: поглибити відомі підходи до використання ментальних карт в освітньому процесі; представити алгоритм створення ментальних карт за допомогою онлайн ресурсу; навести приклади ментальних карт, що використовуються під час підготовки фахівців дошкільної освіти.

Методи дослідження. Під час дослідження був проведений аналіз науково-педагогічної літератури щодо досвіду використання ментальних карт в освітньому процесі вищої школи, а також у роботі фахівців закладів дошкільної освіти. На основі здійсненого аналізу було виокремлено ключові особливості ментальних карт у процесі підготовки фахівців дошкільної освіти. Водночас моніторинг електронних ресурсів і платформ для створення ментальних карт дав можливість навести алгоритм їхнього створення. Власний досвід використання інтелектуальних карт під час підготовки здобувачів вищої освіти бакалаврського рівня спеціальності «Дошкільна освіта» дозволив навести приклад їх використання в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ментальна карта, інтелектуальна карта, карта розуму, карта розумових дій, карта пам'яті, карта думок, карта ідей – це різні назви методу Mind Mapping. Ключовою особливістю цього методу є представлення, візуалізація, уточнення інформації способом картування. Теорія інтелект-карт бере початок з 70-х років ХХ століття завдяки відомому англійському психологу Тоні Б'юзену. Вивчивши досвід мислення кращих розумів людства, таких як Леонардо да Вінчі, Альберт Ейнштейн, Томас Едісон, Джеймс Джойс, Б'юзен дійшов висновку, що ці генії максимально використовували усі ментальні можливості свого мозку, на відміну від пересічної людини, яка використовує лише 5% головного мозку. Поєднавши проаналізований досвід з досягненнями сучасної психології в галузі пам'яті та мислення, дослідник розробив технологію мислення та запам'ятовування інформації, яку назвав «інтелект-карти» («mind maps») [5]. Важливо, що складання інтелект-карт у основі засновано на методі асоціацій. Із цієї теми Тоні Б'юзен написав 82 бестселери [1].

У світовій практиці метод ментальних карт поширений як інструмент самоаналізу в планування власної діяльності. Водночас сучасні вітчизняні вчені досить розширили межі застосування названого методу, поширюючи його в педагогічну практику. Зокрема Н. Гавриш розробила методіку використанні інтелектуальних карт в роботі з дітьми дошкільного віку; І. Кіндрат запропонувала курс «Інтелектуальні карти в освітньому процесі, самоосвіті та управлінні»; Х. Барна розкрила сутність технології складання інтелектуальних карт в освітньому просторі закладу дошкільної освіти; В. Гриньова, О. Резван, О. Романовський визначали технологію

використання ментальних карт у процесі організації інформації в освітньому процесі вищої школи; Т. Лазарева, Т. Позднякова зосереджували увагу на використанні мейндмепінгу в школі. Водночас поширення досвіду та дослідження технологічної складової створення ментальних карт з використанням онлайн ресурсів залишається актуальною темою наукових розвідок.

Звертаючись до аналізу теоретичного доробку провідних фахівців, відзначимо, що Н. Гавриш визначає інтелектуальні карти як структурно-логічну схему змістово-процесуальних аспектів вивчення певної теми, в якій у радіальній формі відображаються зв'язки ключового поняття, що розташовується у центрі, з іншими поняттями цієї теми (проблеми), та становить з ними нерозривну єдність. Така карта дає змогу майже на кожне поняття дивитись крізь призму його міжсистемних зв'язків, вони стають для того, хто навчається, наочними, очевидними [2].

Ми цілком погоджуємось з думкою І. Кіндрат, що ментальні карти [4, с. 9]:

- сприяють інтелектуальному пошуку і розвитку, виробленню нових систем поглядів;
- забезпечують реалізацію засад інтегрованої освіти, відображаючи системність і цілісність знань;
- поліпшують процеси запам'ятовування й оброблення інформації людиною;
- унаочнюють матеріали, які слід вивчити та засвоїти;
- стимулюють творчий розвиток особистості.

Водночас ментальні карти у наукових розвідках визначаються як інноваційний спосіб організації інформації в освітньому процесі закладів вищої освіти, що дає можливість актуалізувати роботу правої (образної) і лівої (логічної) півкуль мозку одночасно через радіанне представлення змісту навчання. Застосування ментальних карт у хмарних сервісах дозволяє здійснювати взаємну доповнювальну діяльність педагога і студентів, результатом чого стає найбільш повне усвідомлення конкретної теми суб'єктами навчальної діяльності [6].

Сутність ментальних карт полягає в систематизації та символізації інформації за допомогою графічних образів. Систематизація в ментальних картах відображається через створення асоціацій чи представлення наявного змісту чи пізнавального поля. Водночас, символізація забезпечується поєднанням слова зі знаком, символами, малюнками, наприклад [3, с. 8]:

- стрілки показують зв'язок понять, що розташовані в різних частинах ментальної карти;
- коди (галочки, фігури, символи, знаки «плюс», «мінус» тощо) шифрують інформацію, що легко «прочитати» в різних місцях карти;
- геометричні фігури відображають різні асоціативні ряди на карті, акцентують увагу;
- творчі образи і малюнки асоціюють з темою інтелектуальної карти, поглиблюють її зміст та полегшують сприймання та запам'ятовування;
- колір відображає взаємозв'язок між поняттями в різних частинах карти, виділяє окремі блоки елементів, об'єднують та відокремлюють її структурні компоненти.

Звертаючись до системи вищої освіти, ментальну карту розглядають з двох позицій:

1. З позиції здобувача вищої освіти як технологію конспектування та картування навчальної інформації під час лекційних занять. Водночас інтелектуальні карти дають можливість економити час, коли необхідно конструювати, структурувати та запам'ятати значний обсяг інформації. Карта пам'яті має низку переваг перед звичним конспектуванням чи короткими записами. Вона дає змогу: визначити основну ідею, що розміщена в центрі аркуша, зрозуміти відносну важливість кожної ідеї, відповідно до розміщення від центру, вловити зв'язки між ключовими

поняттями за допомогою ліній. Окрім того, структурний характер такої карти дає змогу доповнювати її новою інформацією без жодних виправлень [3, с. 8]. Отже, ментальні карти можна використовувати для: розробки проєктів різної складності на практичних заняттях, створення презентацій, «мозкового штурму», розвитку інтелектуальних здібностей студентів тощо [5].

2. *З позиції науково-педагогічного працівника як інструмент візуалізації та систематизації інформації.* Ментальні карти, створені викладачем, сприяють наданню інформації особистісного сенсу, результатом чого стає виклад лекції для студентів з орієнтацією не на текстовий конспект, а на радіанний запис, оздоблений асоціативними змістами. Інформація, представлена у вигляді ментальної карти, дозволяє педагогу викладати лекцію без жорсткої прив'язки до тексту, водночас цілісний план інформації завжди перед очима [6].

Ураховуючи мету нашого дослідження детальніше зупинимось на позиції використання ментальних карт у процесі підготовки фахівців дошкільної освіти, тому проаналізуємо хмарні сервіси, які можна використовувати у процесі їх розробки для підготовки лекційних чи семінарських занять.

Coogle (www.coggle.it) – це онлайн додаток для створення ментальних карт має безкоштовну версію з можливістю створити лише три власні діаграми, при цьому необмеженим доступом до завантаження картинок та збереженням металної карти у форматі PDF чи зображення, а також версію Awesome, що підходить для особистісного чи професійного користування з підвищеною безпекою та додатковими можливостями.

BubblUs (www.bubbl.us) – програма, що дозволяє створювати інтелект-карти в онлайн режимі, має англomовний інтерфейс, дозволяє експортувати їх у форматі зображень. Проте у безкоштовній версії мінусом можна визначити можливість створення лише трьох карт, тоді як Premium версія дозволяє завантажувати картинки, а також зберігати до 5 МВ інформації.

Popplet (<http://popplet.com/>) – простий у використанні і потужний по функціоналу англomовний сервіс. У безкоштовній версії дозволяє створити 1 інтелект-карту з додаванням тексту, картинок, відео з YouTube, а також спільне редагування карти групою для командної роботи.

MindMeister (www.mindmeister.com) – програма зі зручним інтерфейсом, досить проста у використанні. У безкоштовній версії можна побудувати лише 3 Mind-карти з додаванням іконок, картинок, посилань на відео-матеріал.

Зважаючи на різноманітність платформ для створення ментальних карт зупинимось на представленні алгоритму їхнього створення з використанням онлайн ресурсу **MindMeister**:

1 *етап* – реєстрація за допомогою Google-акаунта на сайті www.mindmeister.com, обрати сферу застосування «Освіта», визначити свою роль – «Викладач», місце роботи – «Університет чи коледж», кількість учасників в групі (від 2 до більше 200), обрати вид діяльності («Organize information», «Document outline», «Collaboration brainstorming», «Планування діяльності» чи інше).

2 *етап* – оформлення ментальної карти. У центрі екрану з'явиться вікно «Моя перша інтелект-карта» та справа меню з детальною інструкцією. Назву карти можна змінити відповідно до теми чи фрагменту теми. Знаком + можна додавати гілочки для розгалуження та поширення основної ідеї, висвітлення підходів, обґрунтування властивостей тощо.

3 *етап* – оформлення ментальної карти: вибір теми із запропонованих шаблонів, кольорової гама гілок, основних думок та елементів карти тощо.

4 етап – запросити студентів до спільної роботи над картою, надавши доступ за посиланням. Такий інтерактивний підхід до групової роботи над окремими темами надасть можливість студентам проявити креативний підхід, висловити свою думку на певну проблему чи питання, проявити взаємодію між собою та викладачем.

5 етап – експортувати ментальну карту можна у форматі PDF, зображення, Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, але лише у версії PRO (вартість підписки становить близько 30 доларів на рік).

Наведемо приклад використання ментальної карти під час викладання навчальної дисципліни «Теорія формування математичних уявлень у дітей дошкільного віку» для студентів 2-го курсу бакалаврського рівня спеціальності «Дошкільна освіта» Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Представлена на рис. 1 інтелект-карта була розроблена для відкритої лекції на тему «Інноваційні технології формування математичних уявлень у дітей дошкільного віку».

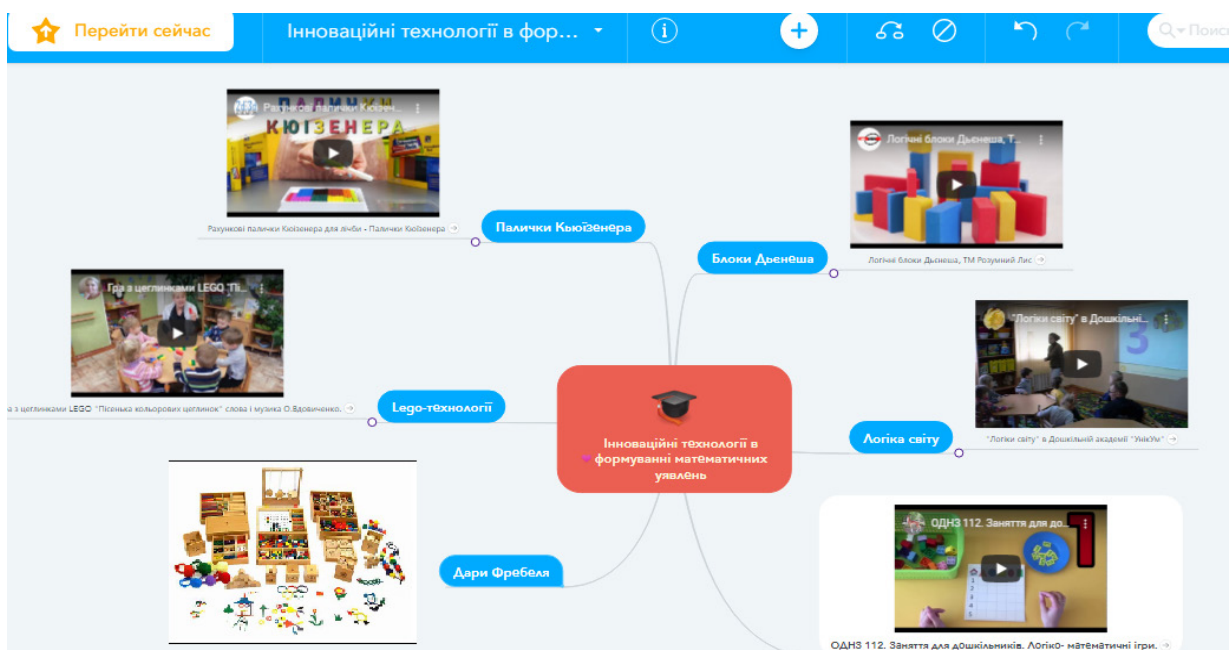


Рис. 1. Ментальна карта на тему «Інноваційні технології формування математичних уявлень у дітей дошкільного віку»

Наочне зображення різних технологій для математичного розвитку дошкільників (Логічні Блоки Дьенеша, Палички Кьюзенера, Lego-технології, Дари Фребеля, ігри Воскобовича, Нікітіних, коректурні таблиці Н. Гавриш тощо) дало можливість продивитися відео з прикладами занять для дітей різних вікових груп, обговорити, порівняти, визначити особливості та шляхи практичного застосування до певних етапів формування математичних уявлень: чи методики навчання лічби, чи порівняння величин, чи орієнтація в просторі тощо.

Водночас під час аналізу інноваційних технологій, студенти відзначили актуальність використання інтегрованих занять. Наприклад, під час заняття з математики для запам'ятовування кольорів і форм фігур доречним є використання цеглинок Lego в поєднанні з музикою та дитячою пісенькою. Таким чином, залучається зоровий та слуховий аналізатори, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз щодо функціональних можливостей та сфер застосування ментальних карт

дав можливість визначити їхні ключові особливості в процесі підготовки фахівців дошкільної освіти: широкий перелік онлайн ресурсів і хмарних сервісів дозволяє створювати та використовувати інтелект карти в умовах дистанційного навчання; зручний інтерфейс і багатофункціональність ресурсів сприяють візуалізації, систематизації та структуруванню теоретичної інформації під час лекційних занять зі студентами; спільна робота учасників освітнього процесу над розробкою, деталізацією ментальної карти забезпечує інтерактивну взаємодію студентів і викладача під час семінарських і практичних занять. Резюмуючи відзначимо, що використання ментальних карт із застосуванням онлайн ресурсів забезпечують інтерактивне та інноваційне наповнення освітнього компонента в умовах дистанційного навчання, стимулюють до пошукової, дослідницької та самостійної роботи студентів.

Перспективами подальшого дослідження вбачаємо в аналізі ефективності застосування ментальних карт під час планування та звітності студентів з виконання завдань в умовах дистанційного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бьюзен Т. Супермышление. Минск : Попурри, 2003. 304 с.
2. Гавриш Н. Интегровані заняття : методика проведення. Київ : Шкільний світ, 2007. 128 с.
3. Кіндрат І. Інтелектуальна карта як засіб символізації і систематизації інформації. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2018. № 5. С. 4-14.
4. Кіндрат І. Навчаймось дистанційно : інтелектуальні карти в професійному житті педагога. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2018. № 3. С. 4-9.
5. Позднякова Т. Є. Візуалізація та структурування інформації за допомогою ментальних карт на уроках. Рівне : РОІППО, 2018. 50 с.
6. Романовський О. Г., Гриньова В. М., Резван О. О. Ментальні карти як інноваційний спосіб організації інформації в навчальному процесі вищої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Том 64. № 2. С. 182-196.

REFERENCES:

1. Byuzen, T. (2003). Supermyshlenie [Superthinking]. Minsk : Popurri [in Russian].
2. Havrysh, N. (2007). Intehrovani zaniattia: metodyka provedenni [Integrated classes : Methods of conducting]. Kyiv : Shkilnyi svit [in Ukrainian].
3. Kindrat, I. (2018). Intelektualna karta yak zasib symbolizatsii i systematyzatsii informatsii [Intelligent map as a means of symbolizing and systematizing information]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Educator-methodologist of preschool institution, Vol. 5, 4-14* [in Ukrainian].
4. Kindrat, I. (2018). Navchaimos dystantsiino : intelektualni karty v profesiinomu zhytti pedahoha [We study remotely : intellectual maps in the professional life of a teacher]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Educator-methodologist of preschool institution, Vol. 3, 4-9* [in Ukrainian].
5. Pozdniakova, T. Ye. (2018). Vizualizatsiia ta strukturuvannia informatsii za dopomohoiu mentalnykh kart na urokakh [Visualization and structuring of information with the help of mental maps in lessons]. Rivne : ROIPPO. [in Ukrainian].
6. Romanovskyi, O. H., Hrynova, V. M., Rezvan, O. O. (2018). Mentalni karty yak innovatsiinyi sposib orhanizatsii informatsii v navchalnomu protsesi vyshchoi shkoly [Mental maps as an innovative way of organizing information in the educational process of higher education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids, Vol. 64, issue. 2, 182-196*.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.09
UDC 378.091.3:373.3.011.3-051:502/504

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Ludmila Teletska

*Candidate of Biological Sciences (PhD),
Professor of the department of pedagogy
and methods of primary education,
National Pedagogical Dragomanov University,
Pyrohova str., 9, Kyiv, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0002-4059-0653>
e-mail: teletskaya@ukr.net*

Olga Kulish

*Student of the department of pedagogy
and methods of primary education
of the majoring in «Primary Education»,
National Pedagogical Dragomanov University,
Pyrohova str., 9, Kyiv, Ukraine
e-mail: olgavasianovytch724@gmail.com*

Annotation. *The article describes the most actual problems of preparation of future teachers for the formation of ecological competence of junior schoolchildren. In particular, the essence of such concepts as competence, environmental competence, pedagogical conditions of formation are revealed. Relevance of the outlined problem is in the context of paradigm changes caused by the existence of persistent contradictions between existing fundamental scientific achievements, formed by ecologically oriented values of future teachers and their lack of orientation on the future professional activity, defining environmental education as a priority, system-forming factor in the harmonization of cultural and educational spaces, etc.*

The competence is shown as a dynamic combination of knowledge, understanding, skills, values, and other personal qualities that describe the learning results based on educational program, and environmental competence as a personal characteristic, the ability of an individual to make decisions and to act in different life situations to reduce the environmental damage. Ecological competence is based on such subjective values as meanings, beliefs, knowledge, skills, volitional qualities of personality and manifests itself situationally in practical activity. An environmentally competent person strives to respond to life situations responsibly and organizes his or her life based on the priority of environmental values. The main attention is given to the content of pedagogical conditions of preparation of future teachers for formation of ecological competence of junior schoolboys. Also, the attention is given to inclusion in the content paradigm of training students of ecological material with the support of integration of ecological and psychological-pedagogical knowledge; use of optimal traditional and innovative forms and methods in the direction of activation of axiological potential of students for the purpose of actualization of needs of younger schoolboys in nature protection activity; organization of the educational process by means of interrelation of theoretical and practical training on the basis of introduction of new educational technologies.

Key words: *competence, ecological competence, pedagogical conditions, teacher's readiness, primary school pupils.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.09
УДК 378.091.3:373.3.011.3-051:502/504

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Телецька Л. І.

кандидат біологічних наук,
професор кафедри педагогіки
та методики початкового навчання,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<http://orcid.org/0000-0002-4059-0653>
e-mail: teletskaya@ukr.net

Куліш О. В.

студентка кафедри педагогіки та методики
початкового навчання спеціальності
«Початкова освіта»,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
e-mail: olgavasianovytch724@gmail.com

Анотація. Стаття присвячена одній з актуальних проблем – підготовці майбутніх вчителів до формування екологічної компетентності учнів в освітньому процесі початкової школи. Зокрема розкривається сутність таких понять, як компетентність, екологічна компетентність та педагогічні умови її формування. Актуальність окресленої проблеми в умовах парадигмальних змін зумовлених наявністю стійких суперечностей між існуючими фундаментальними науковими здобутками, сформованими еколого-орієнтованими цінностями майбутніх педагогів і недостатню орієнтацію їх на майбутній зміст в професійній діяльності, визначення екологізації шкільної освіти пріоритетним, системоутворювальним чинником у гармонізації культурно-освітнього простору тощо.

Компетентність розглядається як динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистісних якостей, що описують результати навчання за освітньою програмою, а екологічна компетентність як особистісна характеристика, здатність індивіда приймати рішення і діяти в життєвих ситуаціях так, щоб наносити довікілью якомога меншої шкоди. Екологічна компетентність ґрунтується на суб'єктивних цінностях, смислах, переконаннях, знаннях, уміннях, вольових якостях особистості й проявляється ситуативно в практичній діяльності. Екологічно компетентна людина прагне відповідально вирішувати життєві ситуації та організовує своє життя на основі пріоритетності цінностей збереження довікілья. Основна увага приділяється визначенню змісту педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів до формування екологічної компетентності молодших школярів. Серед них акцентується увага на такі, як включення в змістову парадигму підготовки студентів матеріалу екологічного спрямування з метою інтеграції екологічних та психолого-педагогічних знань; використання оптимальних традиційних та інноваційних форм і методів у напрямі активізації аксіологічного потенціалу студентів з метою актуалізації потреб молодших школярів у природоохоронній діяльності; організація освітнього процесу засобами взаємозв'язку теоретичної й практичної підготовки на основі впровадження нових освітніх технологій.

Ключові слова: компетентність, екологічна компетентність, педагогічні умови, готовність вчителя, учні початкової школи.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. В умовах загострення взаємодії людства й природи поряд з сучасною педагогічною наукою та практикою постає низка невідкладних завдань, пов'язаних з необхідністю виховувати молоде покоління не у згубній традиції: якомога більше брати від природи, а у шанобливому ставленні до всього суцього, що споконвіку притаманне українському народові.

Хоча компетентнісний підхід є одним із актуальних освітніх підходів, завдання формування екологічної компетентності учнів не було зазначено у сконцентрованому вигляді в нормативних документах МОН України, за винятком старших класів екологічного профілю. Однак, із оновленням Державного стандарту початкової освіти та впровадженням Концепції «Нова українська школа», перед учителями постає першочергове завдання екологічної освіти – формування екологічних компетентностей у підростаючого покоління як запоруки збереження навколишнього природного середовища.

Дослідження деяких педагогів (А. Захлебної, І. Зверева, І. Зязюна, О. Савченко) та психологів (В. Вербицького, С. Дерябо, В. Ясвіна, Е. Гірусов, М. Дробнохода, В. Безрукова, Ф. Войно-Ясенецького, А. Дворкіна, Н. Кисельова та ін.) свідчать про необхідність внесення певних змін в основні структурні компоненти екологічної освіти, які відповідатимуть логіці формування екологічної компетентності учнів початкових класів. Тож перед педагогічним ЗВО стоїть завдання – підготувати студентів до еколого-педагогічної діяльності, в якій засвоєння знань, умінь і навичок з цілей освіти перетворилося б на засоби розвитку екологічної активності учнів.

Різноманітним аспектам формування екологічної компетентності та дослідженню її складових присвячено багато праць вітчизняних та зарубіжних вчених. Так, концептуальні підходи до визначення сутності екологічної освіти і виховання розроблено С. Дерябо, М. Дробноходом, М. Кисельовим, В. Ясвіним та ін.

Формуванню екологічної компетентності школярів, їх екологічному вихованню та освіті присвячено роботи В. Вербицького, М. Колесник, О. Колонькової, В. Маршицької, О. Пруцакової, Г. Пустовіта, С. Совгіри, С. Шмалей та ін.

Окремі аспекти вдосконалення екологічної підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності, зокрема аналіз перспектив підвищення рівня його психолого-педагогічної компетентності, розкрито в роботах І. Богданової, А. Капської, І. Кобиляцького, З. Курлянд, Н. метанського, Л. Чайки та ін.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування педагогічних умов, що сприяють підготовці майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної компетентності молодших школярів.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження:**

- розкрити зміст базових понять: «компетентність», «екологічна компетентність», «екологічна компетенція»;
- виокремити критерії, показники та рівні готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної компетентності молодших школярів;
- теоретично обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної компетентності молодших школярів.

Для вирішення завдань дослідження застосовувались такі **методи:** аналіз наукової психолого-педагогічної, методичної літератури для висвітлення підходів

щодо сутності базових понять; співставлення, обробка й узагальнення результатів для формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до мети і завдань дослідження, на основі опрацьованих психолого-педагогічних праць, нами розкрито сутність екологічної компетентності та визначено педагогічні умови, що сприяють підготовці майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної компетентності молодших школярів.

У психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів поняття «компетентність» розуміється як психосоціальна якість, що означає силу і впевненість, які ґрунтуються на відчутті власної успішності й корисності, що дає людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням [9].

У словнику з педагогіки компетентність людини трактується як спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації), проблеми, характерні для певної сфери діяльності [8].

Поняття компетентності є більш широким утворенням ніж знання, вміння й навички. Водночас рівень компетентності особистості не може бути зведений лише до набуття певної сукупності знань, досвіду, цінностей тощо. Так, В. Подоляк вказує, що «компетентність» належить до сфери умінь та якостей особистості й формується на основі опанування змісту програмного матеріалу, набуття певного життєвого досвіду у суспільстві [7].

Ознайомлення з літературою, присвяченою даній проблемі, дало можливість встановити, що єдиного підходу до визначення поняття «екологічна компетентність» немає. Поняття «екологічна компетентність» часто, навіть у науковій царині, плутається із поняттям «екологічна компетенція».

Аналіз літератури щодо сутності цих понять розкриває досить широке поле їх трактувань. Так, В. Гузь [1] розглядає екологічну компетентність як здатність «бачити», формулювати і вирішувати екологічну проблему у конкретній навчальній або практичній життєвій ситуації. Під екологічною компетенцією В. Даниленкова розуміє «наперед задану вимогу до екологічної підготовки» [2].

У своїх дослідженнях А. Рябов екологічну компетентність трактує як «усвідомлену здатність і готовність до продуктивної екологічної діяльності, спрямовану на поліпшення стану навколишнього природного середовища в процесі діагностики, рішення та попередження виникнення екологічних проблем» [10]. А «екологічна компетенція» у його розумінні – це «вимога до освітньої підготовки в області екологічної діяльності у зв'язку із зростаючим впливом людини в оптимальний потік природних процесів, спрямованої на виявлення, рішення та профілактику проблем екологічного характеру» [10].

В. Томаков [11] означає екологічну компетентність як характеристику особистості, що виражається в єдності його теоретичних знань, практичної підготовки, можливості і готовності реалізовувати всі види своєї професійної діяльності, які задовольняють певні вимоги виробництва та охорони праці, забезпечують необхідний рівень здоров'я, безпеку життєдіяльності людини і екологічну безпеку середовища життя.

Як свідчить аналіз наукової літератури поняття «екологічна компетенція» і «екологічна компетентність» не тотожні і їх необхідно розрізняти.

У своїх дослідженнях стосовно поняття «екологічна компетенція» Д. Єрмаков [4] трактує її як «нормативні вимоги до освітньої підготовки учнів в області еко-

логічної діяльності, направленої на збереження та стабільний розвиток життя, на практичне поліпшення стану середовища життя в процесі виявлення, рішення і попередження екологічних проблем».

Н. Олійник розглядає екологічну компетентність як «інтегрований результат навчальної діяльності, який формується передусім завдяки опануванню змісту предметів екологічного спрямування і набуттям досвіду використання екологічних знань у процесі навчання предметів спеціального і професійного циклів» [6].

Отже, екологічну компетентність нами визначено як інтегрований результат навчальної діяльності учнів, пов'язаний із набуттям системи знань, умінь та ціннісних орієнтацій особистості у сфері екологічної діяльності, які формуються передусім завдяки опануванню змісту предметів екологічного спрямування.

Педагогіка трактує сукупність професійних вимог до вчителя як готовність до педагогічної діяльності. Аналіз літературних джерел, присвячених феномену готовності показав, що увагу педагогів привертають виявлення умов, прийомів і засобів, які дають можливість організувати та керувати процесом формування готовності, а психологи акцентують увагу на встановленні зв'язків і залежностей між станом готовності та результативністю діяльності.

Зміст професійної готовності полягає у єдності прагнень активно, творчо і самостійно виконувати професійні завдання, почутті відповідальності за свою поведінку як учителя і налаштуванні на ефективне використання якостей, знань, умінь і навичок, набутих у закладах вищої освіти.

Це дало підстави визначити, що готовність майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів екологічної компетентності є набутою під час навчання особистісною якістю, що проявляється у взаємодії мотиваційних настанов, засвоєних педагогічних, екологічних і природничих знань, сформованих комунікативних умінь і здатності до реалізації їх у процесі формування екологічної компетентності молодших школярів. Це особливе якісне новоутворення особистості майбутнього педагога проявляється в процесі підготовки і засвідчує певний рівень його професійного розвитку.

На основі аналізу наукових джерел, а також результатів проведеного дослідження, було визначено рівні готовності майбутнього вчителя до формування екологічної компетентності молодших школярів та критерії вивчення готовності студентів до реалізації екологічної компетентності в умовах початкової школи.

В якості критеріїв професійної готовності майбутнього вчителя вибрано:

1. мотиваційний – спрямованість та мотивація до вирішення екологічних проблем;

2. змістовий, показниками аналізу якого вибрано теоретико-методичну обізнаність і сформованість педагогічного мислення в студентів;

3. операційний – виявляється через здатність до педагогічної творчості на основі сформованих умінь і професійну мобільність у соціально-педагогічній взаємодії.

Об'єднуючись в єдине ціле, компоненти готовності майбутнього вчителя початкових класів до формування екологічної компетентності молодших школярів створюють систему професійної готовності та вважаються одними з головних чинників підготовки вчителя до професійної діяльності.

Вирізняють низький, середній і високий рівні готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної компетентності молодших школярів, що характеризуються в межах мотиваційної, змістової та операційної її складових.

Низький рівень готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної компетентності молодших школярів характеризується тим, що мотивація до формування в учнів початкової школи екологічної компетентності мало усвідомлена. Екологічні та педагогічні знання елементарні, фрагментарні. Уміння використовувати знання на практиці недостатньо сформовані, потребує постійного контролю з боку викладача.

При середньому рівні готовності мотивація щодо формування в молодших школярів екологічної компетентності визначена інтересом до спілкування з дітьми, інтересом до означеної педагогічної діяльності. Екологічні та методичні знання сформовані, проте відчувається утруднення у їх використанні. Уміння використовувати теоретичні знання на практиці носять епізодичний характер.

Мотивація при високому рівні відзначається свідомим ставленням і стійким інтересом до формування в учнів початкової школи екологічної компетентності та педагогічної діяльності в школі. Екологічні, природничі та методичні знання достатньо сформовані, що виявляється у знанні форм, методів, засобів і прийомів організації навчально-виховної роботи з молодшими школярами. Сформовані основні вміння формування екологічної компетентності у молодших школярів, передбачені програмою підготовки.

Як переконуємося, для того, щоб готовність до даного виду діяльності наблизилася до високого рівня, необхідна система поетапної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, яку можна створити, апелюючи до виділених критеріїв і користуючись описаними вище показниками.

Аналіз результатів проведеного констатувального експерименту засвідчив, що існуюча система професійної підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» потребує змістово-методичного вдосконалення в аспекті її екологічного спрямування. Результати показують, що на даний час ми маємо середній рівень готовності майбутніх вчителів до формування екологічної компетентності учнів початкових класів.

Проведена у процесі констатувального експерименту науково-пошукова діяльність дозволила нам виявити певні тенденції, що вказують на недостатній рівень готовності майбутніх вчителів до реального здійснення екологічного виховання учнів загальноосвітньої школи і необхідність пошуку та впровадження дієвого механізму підготовки майбутніх вчителів до формування екологічної компетентності молодших школярів, яка б забезпечила якомога повніше використання потенційних виховних можливостей вищої школи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження, а також узагальнення даних, отриманих у процесі проведення констатувального етапу експерименту, дозволили визначити сукупність педагогічних умов, здатних забезпечити підвищення рівня професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до формування екологічної компетентності молодших школярів.

Варто зазначити, що при визначенні педагогічних умов було враховано: Концепцію Нової української школи [5] та оновлений Державний стандарт початкової освіти [3]; сутність та особливості процесу підготовки майбутніх вчителів до формування екологічної компетентності молодших школярів, проаналізованих раніше; результати констатувального етапу експерименту; готовність майбутніх вчителів сприймати інновації та розвивати у молодших школярах належний рівень екологічної компетентності в процесі професійної підготовки.

Із огляду на все вищесказане, основними педагогічними умовами, що сприяють результативності процесу підготовки майбутніх вчителів до формування екологічної компетентності молодших школярів, є:

- включення в змістову парадигму підготовки студентів матеріалу екологічного спрямування з метою інтеграції екологічних та психолого-педагогічних знань;
- використання оптимальних традиційних та інноваційних форм і методів у напрямі активізації аксіологічного потенціалу студентів з метою актуалізації потреб молодших школярів у природоохоронній діяльності;
- організація освітнього процесу засобами взаємозв'язку теоретичної й практичної підготовки на основі впровадження нових освітніх технологій.

Розглянемо кожну з визначених умов.

Першою умовою є *включення в змістову парадигму підготовки студентів матеріалу екологічного спрямування з метою інтеграції екологічних та психолого-педагогічних знань.*

Процес формування екологічної компетентності повинен будуватися в загальних рамках парадигмальних відносин «людина – світогляд». Саме з цих позицій має йти оновлення змісту екологічної освіти. Під час формування екологічної компетентності студентів ми дотримувалися думки, що в процесі вивчення екологічного матеріалу необхідно вивчати різні елементи екологічних знань (поняття про природні об'єкти і явища; поняття, що відображають різні властивості, аспекти навколишнього світу; екологічні закономірності, екологічні закони, екологічні фактори).

На нашу думку, завдяки екологізації педагогічного процесу формування екологічної компетентності молодших школярів під час вивчення природничо-наукових дисциплін передбачає такий вплив, при якому вони засвоюють єдність і неподільність природи Землі, необхідність оптимізації процесів взаємодії людського суспільства з навколишнім середовищем, розуміють його цінності у найширшому сенсі, проявляють готовність особистої участі у процесі оптимізації взаємин людини і навколишнього середовища, володіють просторовим мисленням в аспекті взаємодії суспільства і навколишнього середовища.

Другою умовою є: *використання оптимальних традиційних та інноваційних форм і методів у напрямі активізації аксіологічного потенціалу студентів з метою актуалізації потреб молодших школярів у природоохоронній діяльності.*

Екологічна компетентність є системною характеристикою особистості майбутнього фахівця, яка може бути сформована у процесі спеціально організованої екологічної освіти при реалізації таких аксіологічних умов його оптимізації: організація різних видів екологоорієнтованої діяльності студентів, що мають моральний, гуманістичний, естетичний, соціопродуктивний контекст, і спрямовані на освоєння особистістю різного виду екологічних цінностей; організація цілеспрямованого, комплексного аксіологічного процесу поетапного формування екологічного світогляду майбутніх вчителів початкової школи [12, с. 20].

Аксіологічне забезпечення формування екологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі початкової освіти має бути пов'язане насамперед із перспективним напрямом діяльності, орієнтованої на максимальне сприяння особистісного і професійного розвитку. Досвід створення системи аксіологічного забезпечення формування екологічної компетентності студентів показує, що ця складова може бути актуалізована тільки тоді, коли досягається узгодження між початковою і кінцевою метою діяльності майбутнього фахівця відносно його особистісного розвитку у формуванні екологічної компетентності. Початкова мета взаємодії – визначення

і формування екологічної компетентності студентів за допомогою інтелектуальних, емоційних, мотиваційних, поведінкових впливів, виявлення їх індивідуальних особливостей. Кінцева мета взаємодії – формування екологічної компетентності екоцентричного типу в студентів педагогічних вузів.

Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до формування екологічної компетентності молодших школярів на високому рівні, розуміння ними екологічних проблем включає: розвиток у студентів системи адекватних екологічних уявлень; формування гуманного ставлення до природи; освоєння студентами екологічно безпечних технологій природокористування; використання духовного потенціалу спілкування з природою для особистісного розвитку; забезпечення екологічної безпеки та соціальної підтримки ідей сталого розвитку.

Для вирішення цих завдань постає необхідність доцільного добору форм організації та активних методів підготовки майбутніх учителів до формування екологічної компетентності учнів: методи роботи (лекції-конференції, які дозволяють не просто повідомляти фактичний науковий матеріал, а й формувати критичність мислення, що сприяє розвитку в особистості власного ставлення до розглянутої проблеми); інтерактивні форми і методи навчання, у поєднанні із традиційними формами (ділові ігри, конкурси, диспути тощо, що забезпечують розвиток творчого мислення, здатність до самоврядування й організації власної діяльності, створюючи передумови для розвитку самостійності та активності кожного студента); різні типи проектів: за змістом (краєзнавчі, історико-географічні, екологічні, соціально-економічні), за формою (навчальні, позакласні), за способом діяльності, що переважає (ігрові, дослідницькі, практико-орієнтовані); дистанційної форми навчання, коли подається відео-лекція фронтального охоплення, і студенти можуть слухати лекції відомих професорів і вчених з інших міст і країн, перебуваючи як у навчальній аудиторії, так й індивідуально за місцем проживання, маючи вихід в Інтернет і скайп.

Отже, у навчальному процесі використовуються такі форми організації, як лекція, семінар, презентації, практичні та лабораторні заняття, ділові ігри. Формами позааудиторної екологоорієнтованої діяльності є акції, екскурсії; у науково-дослідній – застосовуються конференції, індивідуальні консультації, бесіди, олімпіади.

Третя умова – *організація освітнього процесу засобами взаємозв'язку теоретичної й практичної підготовки на основі впровадження нових освітніх технологій.*

Насичення змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи екологічним матеріалом відбувається за рахунок реалізації творчих здібностей студентів, екологічної діяльності, спрямованості у майбутнє і взаємній підтримці в освітньо-виховному процесі, що об'єднує викладача і студентів.

На підготовку майбутнього вчителя до формування екологічної компетентності молодших школярів найбільший вплив має діяльнісний підхід. Будь-яка діяльність, здійснювана суб'єктом або суб'єктами, включає в себе мету, засіб, процес перетворення і результат. Організація дослідницької, практичної, творчої діяльності, а також діяльності, пов'язаної з пошуком і засвоєнням знань у рамках підготовки майбутніх учителів у процесі вивчення екології, покликана вдосконалювати їх знання, вироблення у них умінь (уміння виявляти основні причини порушення екологічної рівноваги у навколишньому середовищі, уміння прогнозувати наслідки впливу екологічних чинників навколишнього середовища на здоров'я людини, уміння здійснювати процес екологізації освітнього простору в початковій школі на практиці). У цілому ж будь-який вид творчої праці позитивно впливає на підготовку майбутнього вчителя до формування екологічної компетентності учнів. Творча

(перетворювальна, відновлювальна, природоохоронна) діяльність студентів здійснює взаємозв'язок і взаємовплив усіх елементів екологічної освіти

За нашим переконанням, дотримання вищезазначених педагогічних умов забезпечить випереджальну підготовку майбутніх освітян у ракурсі реалізації Концепції Нової української школи та забезпечить формування екологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Здійснена експериментальна перевірка обґрунтованих умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів екологічної компетентності засвідчила суттєві зміни у рівнях сформованості готовності студентів експериментальної групи до означеної діяльності. Відбулося зменшення кількості студентів з низьким рівнем готовності до формування у молодших школярів екологічної компетентності – на 8,4%. У результаті формувального етапу педагогічного експерименту чисельність студентів експериментальної групи із середнім рівнем готовності зменшилась на 3,7%. Кількість студентів із високим рівнем готовності зростає на 12 %.

Формувальний етап експерименту, що проведений із урахуванням даних констатувального етапу, підтвердив ефективність розроблених умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування екологічної компетентності учнів початкової школи.

На нашу думку, представлені педагогічні умови допоможуть якісно організувати процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, спроможних компетентно виконувати фахову діяльність в умовах постійного оновлення та інформатизації освіти; здатних самостійно знаходити, опрацювати, аналізувати та використовувати інформацію, творчо застосовувати здобуті інформаційні знання, креативно мислити, використовувати у своїй діяльності сучасний зміст, методи навчання, технології, педагогічні прийоми, а також набувати необхідних особистих якостей, підвищувати педагогічну майстерність та прагнути до постійного самовдосконалення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз здобутків із проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної компетентності молодших школярів у науковій літературі показав, що значну частину праць присвячено окремим питанням і напрямам організації цього процесу, зокрема: освіті в інтересах сталого розвитку, взаємодії людини та природи, моделям екологічної освіти; цілям, завданням, змісту, формам і методам екологічної освіти молодших школярів, модернізації сучасної початкової школи, розвитку екологічної компетентності, екологічній освіті майбутніх учителів, формуванню в них екологічної компетентності, екоцентричного світогляду, екологічної відповідальності.

Особливу увагу приділено особливостям формування в учнів молодших класів екологічної компетентності в контексті діяльності вчителя початкової школи (освітньої, виховної, діагностичної, розвивальної, корекційної, контролювальної, оцінювальної, організаторської, консультативної, науково-методичної та ін.), її різним формам організації та методам. Проте ще не створені оптимальні умови для розвитку особистості вчителя, здатного організувати екологічну освіту, здійснювати еколого-педагогічну діяльність на творчому рівні. Тому процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної компетентності молодших школярів відбуватиметься більш ефективно у разі оптимізації цих (педагогічних) умов, які були окреслені в змісті дослідження.

Перспективи впровадження результатів дослідження у підготовку майбутніх учителів початкових класів вбачаємо в екологічному спрямуванні змісту освіти шляхом поетапного формування професійної готовності студентів до окресленого виду діяльності в контексті вивчення педагогічних дисциплін згідно чинної навчальної програми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гузь В. В. Дидактичні технології формування екологічної компетентності старшокласників у навчанні природничо-науковим дисциплінам. 2019. С. 52-56. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkp_ped/2008_14/2_02_Huss.pdf.
2. Даниленкова В. А. Формирование экологической компетенции у студентов технического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2005. 122 с.
3. Державний стандарт початкової освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р., № 87). URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
4. Ермаков Д. С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. ГОУВПО «Российский университет дружбы народов». Москва, 2009. 396 с.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
6. Олійник Н. Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Харків, 2005. 19 с.
7. Подоляк В. О. Формування в учнів системи наукових компетентностей у галузі сучасного виробництва : теоретико-методичний аспект : наукова монографія. Вінниця : Книга Вега, 2002. 460 с.
8. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи*. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 8.
9. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків : Прапор, 2009. 682 с.
10. Рябов А. М. Педагогические условия формирования экологической компетентности старшеклассников : автореф. дисс. ... кан. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2012. 23 с.
11. Томаков В. І. Теоретические основы формирования экологической компетентности будущего инженера : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Курск, 2007. 393 с.
12. Юрченко Л. І. Екологічна культура в контексті екологічної безпеки : монографія. Київ : Видавець Парапан, 2008. 296 с.

REFERENCES:

1. Huz, V. V. (2019). Dydaktychni tekhnolohii formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti starshoklasnykiv u navchanni pryrodnycho-naukovym dystsyplinam [Didactic technologies of formation of ecological competence of high school students in teaching natural sciences], 52-56. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkp_ped/2008_14/2_02_Huss.pdf. [in Ukrainian].

2. Danylenkova, V. A. (2005). Formyrovanye ekologicheskoi kompetencyy u studentov tekhnicheskogo vuza [Formation of ecological competence at students of technical high school]. *Candidate's thesis*. Kalynynghrad [in Russian].
3. Derzhavnyj standart pochatkovoji osvity [State Standard of Primary Education (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine)] (2018). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho, No 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennyaderzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].
4. Ermakov, D. S. (2009). Pedagogicheskaya kontseptsiya formirovaniya ekologicheskoy kompetentnosti uchashihhsya [Pedagogical concept of formation of ecological competence of students]. *Doctor's thesis*. Moskva [in Russian].
5. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform] (2016). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian].
6. Oliinyk N. Yu. (2005). Formuvannya ekolohichnoi kompetentnosti studentiv hidrometeorolohichnoho tekhnikumu u protsesi navchannia informatsiinykh tekhnolohii [Formation of ecological competence of students of hydrometeorological technical school in the process of learning information technologies]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
7. Podoliak V. O. (2002). Formuvannya v uchniv systemy naukovykh kompetentnostei u haluzi suchasnoho vyrobnytstva : teoretyko-metodychnyi aspekt [Formation of students' system of scientific competencies in the field of modern production : theoretical and methodological aspect] : naukova monohrafiia. Vinnytsia : Knyha Veba [in Ukrainian].
8. Pometun, O. I. (2004). Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentisnoho pidkhodu v dosvidi zarubiznykh krain [Theory and practice of consistent implementation of the competence approach in the experience of foreign countries]. *Kompetentnisnyj pidkhid u suchasnij osviti : svitovij dosvid ta ukrajinsjki perspektyvy – Competence approach in modern education : world experience and Ukrainian perspectives* : Biblioteka z osvithoi polityky. O. V. Ovcharuk (Ed.). Kyiv : «K.I.S.» [in Ukrainian].
9. Psykholohichniy tlumachnyi slovnyk naisuchasnishykh terminiv [Psychological explanatory dictionary of the most modern terms]. (2009). Kharkiv : Prapor [in Ukrainian].
10. Ryabov, A. M. (2021). Pedagogicheskie usloviya formirovaniya ekologicheskoy kompetentnosti starsheklasnikov [Pedagogical conditions for the formation of environmental competence of high school students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
11. Tomakov, V. I. (2007). Teoreticheskie osnovy formirovaniya ekologicheskoy kompetentnosti budushogo inzhenera [Theoretical bases of formation of ecological competence of the future engineer]. *Doctor's thesis*. Kursk [in Russian].
12. Yurchenko, L. I. (2008). Ekolohichna kultura v konteksti ekolohichnoi bezpeky [Ecological culture in the context of environmental safety] : monohrafiia. Kyiv : Vydavets Parapan [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.10
UDC 37.016-053.4:81-028.31]:81'23

**THE THEORETICAL
ASPECTS
OF PRESCHOOL
CHILDREN'S
AWARENESS
OF SPEECH AS
A PSYCHOLINGUISTIC
PHENOMENON**

Iryna Tovkach

*Candidate of Psychological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Pedagogy
and Psychology of Preschool Education,
National Pedagogical Dragomanov University,
Pyrohova str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-9398-6398>
e-mail: i.tovkach03@gmail.com*

Abstract. *This article is dedicated to the theoretical aspects overview of children's speech awareness problem as a psycholinguistic phenomenon. Awareness as one of the important aspects of a child's speech readiness for school has been studied by many foreign and domestic and scientists. It's important to emphasize, that the basis of awareness is the generalization of their own mental processes, which leads to children's mastery of the speech understanding process. One of the criteria of awareness is the coherence of internal and external, the coherence of thoughts, feelings and actions. Thus, psychologists and psycholinguists are well aware, that for a long period of time during the process of communicating with adults and peers, a preschool child focuses not on language awareness, but on a specific subject situation, that determines its understanding of words needed to communicate with adults and peers in everyday life. However, the very awareness of the language, its vocabulary (appropriately or inappropriately said words, phrases, sentences, etc.) is necessary for the child to further master the grammar of oral speech and elements of literacy and so on.*

The problem of preschool children psycholinguistic development has been constantly studied around the world, but in Ukraine, this issue has been started to be the subject of scientific interests and investigations only by few scientists. The analysis of psychological-pedagogical and psycholinguistic literature shows that this problem is not sufficiently covered both in the theoretical aspect and in the pragmatic plan of its implementation. The author's vision of the concept of "preschool child's speech awareness" is presented in this article. Work on mastering and understanding of preschool speech as a qualitative perception and understanding of what the child has mastered in practice, child's involvement in language and speech activities should be carried out not only taking into account age, but also the individuality of each child. The complexity of linguistic concepts, the diversity of opinions of scientists, summarizing them, students and practitioners need to give a clear idea of children's awareness of speech as a psycholinguistic phenomenon must be taken into account. The problems of development and testing of a training program with adults, practices of preschool education, aimed at preparing parents and teachers to form speech awareness in preschool.

Key words: *language, speech, speech activity, language comprehension, speech awareness, children of senior preschool age, psycholinguistic phenomenon.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.10

УДК 37.016-053.4:81-028.31]:81'23

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ УСВІДОМЛЕННЯ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ МОВЛЕННЯ ЯК ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО ФЕНОМЕНУ

Товкач І. Є.

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки
і психології дошкільної освіти,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-9398-6398>
e-mail: i.tovkach03@gmail.com

Анотація. Ця стаття присвячена висвітленню теоретичних аспектів проблеми усвідомлення дітьми дошкільного віку мовлення як психолінгвістичного феномену. Усвідомлення як один з важливих аспектів мовленнєвої готовності дитини до школи досліджувалося багатьма зарубіжними та вітчизняними та вченими. Варто відзначити, що в основі усвідомлення лежить узагальнення власних психічних процесів, що призводить до оволодіння ними. Одним з критеріїв усвідомлення – це узгодженість внутрішнього і зовнішнього, узгодженість думок, почуттів і дій. Так психологам, психолінгвістам добре відомо, що тривалий час дитина дошкільного віку в процесі спілкування з дорослими і однолітками орієнтується не на усвідомлення мови, а на якусь конкретну предметну ситуацію, яка визначає розуміння нею слів, необхідних для спілкування з дорослими і однолітками в повсякденному житті. Однак саме усвідомлення мови, її словникового складу (доречно або недоречно сказані слова, фрази, пропозиції та інше) необхідно дитині для подальшого оволодіння граматиною в усному мовленні та елементами грамоти тощо.

Проблема психолінгвістичного розвитку дитини дошкільного віку розвивалася і продовжує активно розвиватися в усьому світі, однак в Україні останнім часом ця проблема досліджується небагатьма вченими. Аналіз психолого-педагогічної та психолінгвістичної літератури показує, що дана проблема достатньо не освітлена як в теоретичному аспекті, так і в прагматичному плані її реалізації. Подано авторське бачення щодо поняття «усвідомлення дитиною дошкільного віку мовлення». Робота з оволодіння і усвідомлення дитиною дошкільного віку мовлення як якісного сприйняття і розуміння того, чим дитина опанувала практично, залучення її до мовної та мовленнєвої діяльності має здійснюватися не тільки з урахуванням вікових особливостей, а й індивідуальності кожної дитини. Беручи до уваги складність мовознавчих понять, різноплановість думок вчених, узагальнюючи їх, студентам і практикам необхідно дати чітке уявлення про усвідомлення дітьми мовлення як психолінгвістичного феномену. Подальшого вивчення вимагають проблеми розроблення та апробації тренінгової програми з дорослими, практиками дошкільної освіти, спрямованої на підготовку батьків та педагогів до формування усвідомлення мовлення дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: мова, мовлення, мовленнєва діяльність, розуміння мови, усвідомлення мовлення, діти старшого дошкільного віку, психолінгвістичний феномен.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Проблема психолінгвістичного розвитку дитини дошкільного віку розвивалася і продовжує активно розвиватися в усьому світі. Про це свідчать роботи (О. Гвоздева, А. Залевської, О. Леонтьєва, Л. Калмикової, А. Лурії, Т. Чернігівської, С. Цейнтлін і багатьох інших). Однак в Україні за останній період часу ця проблема досліджується небагатьма вченими. Серед них: Л. Калмикова, Т. Піроженко, Н. Харченко та ін.

Так, Л. Калмикова досліджує проблему становлення мовної особистості на дошкільному етапі онтогенезу в зв'язку з розвитком мови як активності, так і в якості діяльності. Вона зазначає, що мовленнєва діяльність дошкільників розвивається, якщо їхнє внутрішнє мовлення починає приймати участь в розгортанні думки в усне висловлювання в акті говоріння і навпаки, згортанні сприйнятого висловлювання при аудіюванні мовлення [6; 7].

Н. Харченко у своєму дослідженні розкриває проблему формування у дітей старшого дошкільного віку умінь будувати міркування, а також проблему розвитку аудіювання у дітей старшого дошкільного віку [12; 13]. Аналіз психолінгвістичної літератури і практики підготовки фахівців з дошкільної освіти у вищій школі показує, що дана проблема достатньо не освітлена як в теоретичному аспекті, так і в прагматичному плані її реалізації.

Як показують спостереження за діяльністю вихователів, не випадково більшість практиків з дошкільної освіти або взагалі не мають психолінгвістичних знань про особливості мови, мовлення дитини, вміння, навички та компетентності в області здійснення доцільного професійного мовленнєвого спілкування зі своїми колегами, вихованцями та їх батьками, або набувають такий досвід емпіричним, інтуїтивним шляхом, що не завжди дає ефект в їхній професійній діяльності.

Мета і завдання дослідження. Метою дослідження є висвітлення теоретичних аспектів проблеми психолінгвістичних феноменів усвідомлення дитиною дошкільного віку мовлення, його істотних ознак і особливостей тощо. Завданнями визначені такі: *здійснити* рефлексивно-аналітичний огляд ключових понять у наукових дослідженнях, *окреслити* сутнісні характеристики феноменів «усвідомлення дитиною мови», «усвідомлення дитиною старшого дошкільного віку мовлення» і пов'язаної з ними проблеми мовленнєвої діяльності зокрема; теоретично *обґрунтувати* та *довести* необхідність орієнтування студентами та практикаками в цих термінах і особливостях усвідомлення дітьми старшого дошкільного віку мовлення.

Для реалізації мети і завдань дослідження ми використали наступні переважно теоретичні **методи дослідження**. Зокрема, аналіз психолого-педагогічних, навчально-методичних джерел, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння та емпіричних відомостей щодо формування усвідомлення мовлення дитиною старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку, недостатньо повна характеристика феноменів «розуміння мови», «усвідомлення дитиною мовлення» і пов'язаної з ними проблеми мовленнєвої діяльності зокрема, в науковій літературі певною мірою ускладнює подальше їх розуміння студентами і практикаками дошкільної освіти. Необхідно розібратися в термінах і особливостях розуміння мови та усвідомлення дітьми дошкільного віку мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених вивченню категорій «усвідомлення дитиною мови», «усвідомлення дитиною старшого дошкільного віку мовлення» показує, що ця проблема органічно впливає з психологічної пробле-

матики мовленнєвої діяльності, однак виступає як психолінгвістична, спрямована на професію вихователя дітей дошкільного віку.

На думку Л. Виготського «інструментальне» мислення передує мові, а точніше говорінню і абсолютно незалежне від нього (говоріння-називання) [3]. Зокрема, психолог вийшов на розуміння мови як засобу соціального спілкування, засобу вираження і розуміння [3]. Психологію процесу розуміння і його вплив на розвиток мови дитини розкрив у своїх працях Г. Костюк. Так учений вказує на складну взаємодію процесів розуміння, мови і мислення. Він розмірковує так:

- а) щоб мовні засоби стали засобами розуміння, ними треба опанувати;
- б) оволодіти ними – це перш за все зрозуміти їх зміст;
- в) тільки зрозуміле може стати знаряддям подальшого розуміння.

На відміну від сприйняття мови, розуміння мови є когнітивною операцією осмислення і засвоєння інформаційного повідомлення або тексту на підставі сприйняття семантичного змісту висловлювань, їх розумової обробки із залученням імпліцитного плану тексту, процедур пам'яті.

Розуміння мови реалізується у взаємодії усвідомлюваного і неусвідомлюваного, вербалізованих і того, що не підлягає вербалізації, не є простим відтворенням задуму адресата та змісту його повідомлення, воно є творчим процесом зв'язки сприйнятого з інформацією, що зберігається в пам'яті адресата з урахуванням процедур категоризації, а також обробки і переробки інформації, які визначають формування відмінного від породженого промовистою змісту, хоча і в межах заданих смислів [8].

Варто зазначити, що лінгвістичний підхід до проблеми розуміння полягає в прагненні знайти витоки самого розуміння в перетвореннях структур мови. Розуміння, як результат трансформації поверхневою структури пропозиції в глибинну репрезентацію, що складається з простих конструкцій є однією з перших гіпотез про нього (розуміння), що належить Н. Хомському і Дж. Міллеру.

Отже, якщо лінгвістичний підхід аналізує розуміння висловлювання з аудіювання (слухання), які не беруть участі в комунікативному акті, то процесуальний спочатку розглядає розуміння мови як компоненти структури ситуації спілкування, засобу спілкування.

Поняття «усвідомлення дитиною мови» увійшло в науковий обіг порівняно недавно. Його поява безпосередньо пов'язується з працями М. Кольцової яка досліджувала фізіологічні механізми розвитку процесу узагальнення у дитини. М. Жинкін пише, що треба бачити речі, рухатися серед них, слухати, відчувати – словом накопичувати в пам'яті всю сенсорну інформацію, яка надходить в аналізатори. Тільки в цих умовах мова сприймається слухом, з самого початку обробляється як знакова система та інтегрується в акті семіозису (процесу інтерпретації знаку чи породження значення) [4].

Варто відзначити, що в основі усвідомлення лежить узагальнення власних психічних процесів, що призводить до оволодіння ними. Одним з критеріїв усвідомлення – це узгодженість внутрішнього і зовнішнього, узгодженість думок, почуттів і дій. Так психологам, психолінгвістам добре відомо, що тривалий час дитина дошкільного віку в процесі спілкування з дорослими і однолітками орієнтується не на усвідомлення мови, а на якусь конкретну предметну ситуацію, яка визначає розуміння нею слів, необхідних для спілкування з дорослими і однолітками у повсякденному житті. Однак саме усвідомлення мови, її словникового складу (доречно або недоречно сказані слова, фрази, пропозиції та інше) необхідно дитині для подальшого оволодіння граматикую в усному мовленні та елементами грамоти

і при освоєнні граматики рідної мови в початковій школі [5]. Так, на думку Н. Золотової усвідомлення (мова 2) формується у дітей з дошкільного дитинства і може проводитися як свій власний, природно метамовний в процесах спілкування і пізнання, як продукт спостережень і узагальнень, хоча це емпіричні, мимовільні, ненавмисні, неусвідомлені узагальнення, які не пов'язані з визначенням граматики [5]. Л. Калмикова пише, про те, що усвідомленість слід пов'язувати з другим етапом у засвоєнні дітьми дошкільного віку мовлення, з розвитком в них рефлексії над мовою і мовою, з їх метамовленнєвим розвитком і т. ін. [7]. Також усвідомлення мовлення є одним з важливих аспектів мовленнєвої готовності дитини до школи. Варто зазначити, що ця проблема досліджувалася багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими (Л. Виготський, А. Богуш, Л. Журова, Д. Ельконін, С. Карпова, Н. Маліновська, Ф. Сохін та ін.). Зокрема, Л. Виготський усвідомлення мовлення у функціональному та структурному відношенні називає особливою, самостійною формою мовлення, оскільки воно за своєю психічною природою суб'єктивно не усвідомлюється дитиною ще як внутрішнє мовлення і не виокремлюється нею від інших форм мовлення. Він наголошує, що це мовлення може функціонувати тільки в ситуації, яка спонукає дитину до соціального мовлення [3]. Тому в нашому дослідженні усвідомлення дитиною дошкільного віку мовлення розуміємо як якісно інше сприйняття і розуміння того, чим дитина оволоділа практично, тобто з її свідомістю, метамовною діяльністю, доступною старшому дошкільнику для того, щоб на елементарному рівні усвідомлювати будову мовлення, його форму, звуковий склад слова, словесний склад речення тощо.

Важливо зазначити, що усвідомлення мовлення формується у дитини не відразу. Спочатку вона сприймає і розуміє мову не усвідомлено, опановує свою мову шляхом наслідування мови дорослих. Загальновідомим є факт, що у дитини дошкільного віку, в першу чергу слід формувати розмовну мову, для якої характерно оперування не так поняттями, скільки уявленнями [3; 6; 7]. З віком і в своєму індивідуальному темпі розвитку, дитина не тільки розуміє рідну мову, але все більше починає усвідомлювати звукову сторону рідної мови. Далі, за даними психологів (Б. Ананьєв, Л. Журова, Д. Ельконін та ін.), розвиток усвідомлення звукового ладу мови є центральним моментом засвоєння мови в дошкільному віці. Воно є основою засвоєння граматичної сторони рідної мови, а також виступає передумовою нового етапу засвоєння звукової сторони мови. Підтвердженням цього є розробка Д. Ельконіна методики формування звукового аналізу на основі теорії П. Гальперіна про поетапне формування розумових дій, а до дошкільного віку методику адаптували Л. Журова, Ф. Сохін та інші. Тому особливе місце в дослідженнях мовлення дитини дошкільного віку відводиться вивченню ролі мови як знакової системи, яка служить найбільш ефективно підтримкою при здійсненні будь-яких логічних операцій [1-3; 6; 7; 10].

Отже, усвідомлення і самовираження – вагомим досягненням дитини дошкільного віку. Ця проблема гостро стоїть перед наукою і вимагає посилення розумового (раціонального) процесу, спрямованого на аналіз, розуміння, усвідомлення себе, своїх дій, мови, чуттєвого досвіду, ставлення до інших, прояви індивідуально-творчих здібностей тощо.

Так, І. Красільнікова вважає, що особливе значення має формування у дитини дошкільного віку елементарного усвідомлення чужий і своїй промові, коли предметом уваги і вивчення дітей стає сама мова, її елементи. Формування мовної рефлексії (усвідомлення власного мовної поведінки, мовних дій), довільності мовлення становить найважливіший аспект підготовки до навчання писемного мов-

лення. Дана якість є складовою частиною загальної психологічної готовності дитини до школи. Розвиток у дошкільників довільності й рефлексії усного мовлення є основою для подальшого оволодіння письмовою мовою [9]. Педагог підкреслює, що показниками певного рівня усвідомлення мови і готовності до навчання грамоти є такі вміння:

- зосереджувати свою увагу на виробленні завдань довільно і навмисно будувати свої висловлювання;
- вибирати мовні засоби, що найбільш підходять для виконання вербального завдання;
- міркувати про можливі варіанти його вирішення;
- оцінювати виконання вербального завдання [9].

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми усвідомлення мовлення, здатності до рефлексії, проявляється у:

- бажанні дитини задавати питання, у самосвідомості (як інтересу до самозміни), виокремлюючи таким чином невідоме від відомого;
- зверненні до основ власних дій і дій інших людей (дорослих і однолітків), за спільним рішенням життєво необхідних завдань та ін.;
- забезпеченні послідовного розвитку суспільства і взаєморозуміння між її членами на сучасному етапі, що є важливим аспектом психолінгвістичного розвитку особистості.

При цьому переконані, що робота з усвідомлення дітьми дошкільного віку мовлення як якісно іншого сприйняття і розуміння того, чим діти оволоділи практично, залученням їх до активної мовленнєвої діяльності, яка супроводжує інші види дитячої діяльності, повинно здійснюватися не тільки з урахуванням вікових, але й індивідуальних особливостей кожної дитини, її інтересів, бажань, намірів, переваг тощо [11, 136-140]. І абсолютно точно - неможливо здійснювати індивідуалізацію дітей без індивідуалізації дорослих як наставників, радників, які допомагають кожному мислити в найкращий спосіб в процесі оволодіння основами грамоти, що передбачає вмотивованість дитини до оволодіння початковими навичками читання і письма, здатності до фонематичного сприйняття, звукового аналізу елементів мови тощо; забезпечують успішну комунікацію тощо.

Отже, явище усвідомлення дитиною мовлення неможливо віднести тільки до сфери мовознавства, тому в його формуванні та виявленні бере участь не тільки лінгвістична наука, а й педагогіка, психологія, фізіологія. Тому цей феномен викликає багато суперечок.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Зі сказаного вище, можемо зробити висновок про те, що усвідомлення дитиною дошкільного віку мовлення в психолінгвістиці представлено концепціями як зарубіжної, так і вітчизняної психолінгвістики. Однак за останні роки обмаль науковців висвітлюють зазначену проблему у вітчизняній науковій літературі і це ускладнює подальше її розуміння як студентами, так і практиками дошкільної освіти, що на наш погляд, може негативно впливати на якість дошкільної освіти в Україні та мовленнєву підготовленість дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі.

Беручи до уваги складність мовознавчих понять, різноплановість думок педагогів, психологів, лінгвістів та інших вчених, узагальнюючи їх, студентам і педагогам-практикам необхідно дати чітке уявлення про усвідомлення дітьми дошкільного віку мовлення в сучасній психолінгвістиці, що можливо здійснити при вивченні курсу «Дошкільна лінгводидактика», проведенні семінарів, вебінарів,

тренінгів тощо, використовуючи досягнення сучасного наукового вчення про мовну та мовленнєву діяльність.

Подальшого вивчення вимагають проблеми розроблення та апробації тренінгової програми зі студентами, практиками дошкільної освіти, спрямованої на підготовку батьків та педагогів до формування усвідомлення мовлення дітьми старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем. Москва : Наука, 1980. 197 с.
2. Белянин В. П. Психолингвистика. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2003. 232 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология [под ред. В. В. Давыдова]. Москва : АСТ : Астрель : Люкс, 2005. 67 с.
4. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество : исследование по семиотике, психолингвистике, поэтике : избр. тр. Москва : Либриинт, 1998. 366 с.
5. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса современного русского языка : монография. Изд. 2-е, испр. Москва : Эдиториал УРСС, 2005. 352 с.
6. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку : монографія. Київ : Фенікс, 2008. 497 с.
7. Калмикова Л. О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку : психолінгвістичний і лінгвістичний виміри : навч.-метод. посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 448 с.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес : психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.
9. Красильникова Л. В. Развитие речевой активности детей 6-7 лет. Москва : Сфера, 2011. 199 с.
10. Леонтьев А. А. Психология общения. Москва : Смысл : ИЦ Академия. 2008. 368 с.
11. Товкач І. Є. Характеристика підгруп старших дошкільників за рівнями прояву пізнавальної активності та взаємозв'язку між її структурними компонентами в мовленнєвій діяльності. *International Scientifical-Praktikal Conference Actual questions and problems of development of social sciences : Conference Proceedings, June 28-30, Kielce, 2016*. P. 136-140.
12. Харченко Н. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку умінь будувати міркування : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00. Київ, 2005. 20 с.
13. Харченко Н. В. Як діти дошкільного віку розуміють денотативне (референтне) значення слова. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*, 2018. 1(2). С. 93-99.

REFERENCES:

1. Anohin, P. K. (1980). *Uzlovyie voprosy teorii funktsionalnyih sistem* [Key questions of the theory of functional systems]. Moskva : Nauka [in Russian].
2. Belyanin, V. P. (2003). *Psiholingvistika*. Moskva : Moskovskij psihologo-socialnyj institut [in Russian].
3. Vyigotskiy, L. S. (2005). *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology] V. V. Davyidov (Ed.). Moskva : AST : Astrel : Lyuks [in Russian].
4. Zhinkin, N. I. (1998). *Yazyk – rech – tvorchestvo : issledovanie po semiotike, psiholingvistike, poetike* [Language – Speech – Creativity : A Study in Semiotics, Psycholinguistics, Poetics] : *izbrannyye trudyi*. Moskva : Libirint [in Russian].

5. Zolotova, G. A. (2005). Ocherk funktsionalnogo sintaksisa sovremennogo russkogo yazika : [Sketch of the functional syntax of the modern Russian language] : monografiya. Izd. 2-e, ispr. Moskva : Editorial URSS [in Russian].
6. Kalmykova, L. O. (2008). Psykholohiia formuvannia movlennievoi diialnosti ditei doshkilnogo viku [Psychology of formation speech activity in children and preschoolers] : monohrafiia. Kyiv : Feniks [in Ukrainian].
7. Kalmykova, L. O. (2017). Perspektivnist i nastupnist v navchanni movy y rozvytku movlennia ditei doshkilnogo i molodshoho shkilnogo viku : psykholinhivistychnyi i linhvistychnyi vymiry [Prospects and advances in naval movi y rozvitku milennya ditey preshkilnogo i young schoolchild viky : psikholingivistichnyi i lingvistichnii vimiri] : navch. metod. posibnyk. Kyiv : Vydavnychyiy Dim «Slovo» [in Ukrainian].
8. Kostiuk, H. S. (1989). Navchalno-vykhovnyi protses : psykhhichni rozvytok osobystosti [Educational process and mental development of personelity]. L. M. Prokoliienko (Ed.). Kyiv : Rad. Shkola, 608 [in Ukrainian].
9. Krasilnikova, L. V. (2011). Razvitie rechevoy aktivnosti detey 6-7 let [The development of speech activity in children 6-7 years old]. Moskva : Sfera [in Russian].
10. Leontev, A. A. (2008). Psihologiya obscheniya [Psychology of communication]. Moskva : Smyisl : ITS Akademiya [in Russian].
11. Tovkach I. Ye. (2016). Kharakterystyka pidhrup starshykh doshkilnykiv za rivniamy proiavu piznavalnoi aktyvnosti ta vzaiemozviazku mizh yii strukturnymy komponentamy v movlennievii diialnosti [Characteristics of subgroups of older preschoolers by levels of cognitive activity and the relationship between its structural components in speech activity]. *International Scientifical-Praktikal Conference Actual questions and problems of development of social sciences : Conference Proceedings, June 28-30, Kielce, 136-140* [in Ukrainian].
12. Kharchenko N. V. (2005). Formuvannia u ditei starshoho doshkilnogo viku umin buduvaty mirkuvannia [Formation in children of the senior preschool age ability to build considerations]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
13. Kharchenko N. V. (2018). Yak dity doshkilnogo viku rozumiiut denotatyvne (referentne) znachennia slova [As preschool children understand the denotative (reference) meaning of a word]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii : Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series : Psychological Sciences, 1(2), 93-99* [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.11
UDC 378.147:81'233

DIDACTIC FUNDAMENTALS OF IMPROVING THE SPEECH CULTURE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Vera Topikha

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of Pedagogy and Methods
of Teaching Ukrainian and Foreign Languages,
National Pedagogical Dragomanov University,
Pyrohova str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-3289-9092>
e-mail: topihaveraa@ukr.net*

Annotation. *The article considers the general laws of the educational process, common and different approaches of scientists to determine the principles of teaching, as well as didactic principles of improving the culture of speech of students. In addition to the general patterns, partial patterns are analyzed in detail, namely: didactic, epistemological, psychological, cybernetic, sociological, organizational; recommendations are given for teachers to increase the effectiveness of correct speech. It is noted that an integral part of the basic patterns of learning are psychological.*

The material is presented which allows to conclude that the principles of teaching are based on the laws and patterns of the didactic process: regularity of the purpose of teaching, regularity of learning content, regularity of teaching quality, regularity of teaching methods, regularity of teaching management, regularity of learning stimulation. The basic requirements of each principle of teaching are reflected in the rules of didactic activity. In the article, the concept of didactic rules is interpreted as specific instructions to the teacher on how to act in standard learning situations. It is noted that the rules, on the one hand, follow from the principles of teaching, and on the other hand are a generalization of centuries of experience in educational activities.

The article details the information that ignorance of the principles does not cancel their existence and action and makes the didactic process unscientific, contradictory, inconsistent, unsystematic, and, accordingly, ineffective. Actually, this explains the presence of many shortcomings in the organization and conduct of this process in certain educational systems.

In modern didactics, there are several options for classifying the principles of teaching. At different authors they differ, first of all, in quantity. The experience of modern didactic activity shows that this list should remain open. The changes that are taking place in our society, in the education system of other countries, in various fields of social sciences and humanities (psychology, sociology, political science, physiology), in general pedagogy contribute to the further development of general didactics and its improvement.

Key words: *principles, didactic principles, principles, patterns, principles of teaching, patterns of learning, speech culture, educational process.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.11

УДК 378.147:81'233

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ УДОСКОНАЛЕННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Топіха В. А.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики навчання української та іноземної мов,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-3289-9092>
e-mail: topihaveraa@ukr.net

Анотація. У статті розглянуто загальні закономірності освітнього процесу, спільні та відмінні підходи науковців до визначення принципів навчання, а також дидактичні засади удосконалення культури мовлення студентів. Окрім загальних закономірностей детально проаналізовано часткові закономірності, а саме: дидактичні, гносеологічні, психологічні, кібернетичні, соціологічні, організаційні; подано рекомендації для викладачів та вчителів щодо підвищення ефективності правильності мовлення. Зазначено, що складовою частиною основних закономірностей навчання є психологічні.

Подано матеріал який дозволяє зробити висновок, що в основі принципів навчання лежать закони та закономірності дидактичного процесу: закономірність мети навчання, закономірність змісту навчання, закономірність якості навчання, закономірність методів навчання, закономірність управління навчання, закономірність стимулювання навчання. Основні вимоги кожного принципу навчання віддзеркалюються в правилах дидактичної діяльності. У статті поняття дидактичні правила трактується як конкретні вказівки педагогові про те, як слід діяти у стандартних навчальних ситуаціях. Зазначається, що правила, з одного боку, впливають із принципів навчання, а з іншого є узагальненням багатовікового досвіду навчальної діяльності.

У статті деталізовано інформацію про те, що незнання принципів не скасовує їх існування та дії і робить дидактичний процес не науковим, суперечливим, непослідовним, несистемним, й, відповідно, неефективним. Власне, тим і пояснюється наявність багатьох недоліків в організації та проведенні цього процесу в певних освітньо-виховних системах.

Зазначено, що у сучасній дидактиці є кілька варіантів класифікації принципів навчання. У різних авторів вони відрізняються, перш за все, кількістю. Досвід сучасної дидактичної діяльності свідчить, що цей перелік має залишатися відкритим. Ті зміни, які відбуваються в нашому суспільстві, в системі освіти світи інших країн, в різних галузях соціально-гуманітарних наук (психології, соціології, політології, фізіології), в загальній педагогіці сприяють подальшому розвитку загальної дидактики та її вдосконаленню.

Ключові слова: засади, дидактичні засади, принципи, закономірності, принципи навчання, закономірності навчання, культура мовлення, освітній процес.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Щоб розвивати україномовну особистість молодшого школяра, замало лише одних теоретичних знань з сучасної української мови. Майбутньому учителеві потрібно вміти використовувати здобуті знання на практиці в освітньо-виховному процесі з дітьми, здійснюючи оптимальне поєднання методів та прийомів роботи, а також не забувати про дидактичні закономірності та принципи, яким підпорядковується педагогічний процес.

Мета дослідження: проаналізувати загальні закономірності навчального процесу та обґрунтувати ефективність принципів навчання в основі яких лежать дидактичні закони та закономірності, що сприятимуть формуванню у майбутніх вчителів правильності й культури мовлення.

Завдання дослідження: здійснити аналіз науково-теоретичної та методичного підґрунтя щодо загальних закономірностей та принципів навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців; сформулювати вмотивовану пам'ятку для викладачів ЗВО та студентів – майбутніх педагогів щодо удосконалення культури мовлення.

Методи, використані у дослідженні, адекватні меті й поставленим завданням: теоретичний аналіз наукових джерел, бесіда із студентами, узагальнення основних положень педагогічної теорії і практики щодо реалізації в практичній діяльності дидактичних засад з удосконалення культури мовлення студентів педагогічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Варто розпочати з матеріалу про закономірності навчання – чітко зафіксовані об'єкти, між якими встановлено зв'язок.

Розглянемо загальні закономірності навчального процесу:

– закономірність мети навчання залежить від рівнів і темпів розвитку, потреб і можливостей суспільства, рівня розвитку і можливостей педагогічної науки та практики;

– закономірність змісту навчання залежить від суспільних потреб і цілей навчання, темпів суспільного і науково-технічного прогресу, рівня розвитку теорії та практики навчання, матеріально-технічних і економічних можливостей навчальних закладів;

– закономірність якості навчання залежить від продуктивності попереднього етапу і досягнутих на ньому результатів, характеру та обсягу матеріалу, що вивчається, організаційно-педагогічного впливу суб'єктів учіння, часу навчання;

– закономірність методів навчання залежить від знань і навичок у застосуванні методів, мети і змісту навчання, віку суб'єктів учіння, здібностей учнів, матеріально-технічного забезпечення, організації навчального процесу;

– закономірність управління навчання залежить від інтенсивності зворотніх зв'язків у системі навчання, обґрунтованості коригувальних впливів;

– закономірність стимулювання навчання залежить від мотивів навчання, суспільних, економічних і педагогічних стимулів.

Окрім загальних закономірностей, майбутньому вчителю потрібно бути обізнаним і з частковими закономірностями, а саме: дидактичні (змістовно-процесуальні) закономірності; гносеологічні закономірності навчання; психологічні закономірності навчання; кібернетичні закономірності навчання; соціологічні закономірності навчання; організаційні закономірності навчання.

Дидактичні (змістовно-процесуальні) закономірності. Результати навчання залежать від: тривалості та змісту навчання; усвідомлення учителем цілей навчання; способів, методів та засобів навчання; обсягу виучуваного матеріалу; майстерності учителя та обсягу практичної діяльності учнів. Продуктивність засвоєння обсягу

знань та умінь залежить від: обсягу виучуваного матеріалу або обсягу виконуваних дій; трудності та складності виучуваного матеріалу; засвоєння заданого обсягу знань та умінь; характеру навчальної ситуації, яка створюється учителем; кількості часу, відведеного на практичне засвоєння теоретичного матеріалу.

Гносеологічні закономірності навчання. Результати навчання залежать від: уміння учнів учитися; уміння вводити предмет, що вивчається, в ті зв'язки, носієм яких є якість виучуваного об'єкта; регулярності та систематичності виконання учнями домашніх завдань. Продуктивність засвоєння обсягу знань та умінь залежить від: обсягу навчальної (пізнавальної) діяльності учнів; рівні проблемності навчання, участі учнів у розв'язанні проблем; практичного застосування знань та умінь, одержаних у процесі навчання.

Складовою частиною основних закономірностей навчання є психологічні. Майбутній вчитель повинен не лише їх знати, а й керуватися ними у роботі з дітьми.

Психологічні закономірності навчання. Результати навчання залежать від: здібностей учнів до конкретних знань, умінь від їх індивідуальних нахилів; здатності, ставлення до учіння; навчальних можливостей учнів; кількості опрацьованих завдань, у процесі яких потрібно теоретичні знання використовувати на практиці; працездатності учнів і бажанні пізнати, оволодіти словом. Продуктивність засвоєння обсягу знань та умінь залежить від: формування та розвитку пізнавального інтересу до навчальної діяльності; наявності пізнавальної активності в навчальному процесі; рівня, сили, інтенсивності та особливостей мислення у процесі засвоєння знань; рівня розвитку пам'яті, стійкості запам'ятовування вивченого матеріалу; сформованості навичок і умінь.

Серед *кібернетичних, соціологічних та організаційних закономірностей* майбутньому вчителю слід виділити для себе ті знання, які допоможуть ефективно сформувати правильність мовлення.

Пам'ятка для викладачів ЗВО та майбутніх вчителів щодо підвищення ефективності правильності мовлення:

- навчитися управляти освітнім процесом;
- постійно контролювати роботу класу (аудиторії);
- запроваджувати в освітній процес різноманітні форми навчання (парні, групові, колективні на базі групових) з метою встановлення пізнавальних контактів, інтенсивності взаємонавчання, організації інтелектуальних змагань;
- поважати всіх, кого навчаєте, не ставитися зневажливо до жодного учня (студента);
- власним прикладом працездатності заохочувати до роботи тих, кого навчаєте;
- не проводити занять з одного предмета більше двох годин, щоб уникнути розумової стомленості студентів (учнів).

Здійснюючи організацію освітнього процесу в закладі освіти, педагог має бути обізнаним зі спільними та відмінними підходами науковців до визначення принципів навчання. На нашу думку, матеріал про принципи навчання доречно викласти окремо для більш усвідомленого майбутніми фахівцями його сприйняття та запровадження в індивідуальну систему керування ними (принципами) в освітньому процесі.

На думку В. Оконя, «принципи навчання – це найбільш суперечлива галузь дидактики. В її межах наявні протилежні думки, які часто суперечать одна одній» [6, с. 77]. На сьогодні загальне визначення принципів навчання ще остаточно не склалося – не з'ясовані вихідні засади для обґрунтування принципів навчання; не опрацьовані наукові основи системи принципів навчання, їх підпорядкованості,

ієрархії. Власне, це є причиною того, що в різних підручниках із педагогіки та відповідних фундаментальних працях із дидактики кількість принципів навчання, їх ієрархія та формулювання значно різняться. Автори, по-перше, дотримуються різних концепцій і джерел під час їх виведення та, по-друге, по-різному розуміють дидактичне поняття «принципи навчання».

Наприклад, основними джерелами виведення принципів навчання для одних є досвід навчальної діяльності, для інших – теорія пізнання, або закономірності функціонування психіки людини, або закономірності навчання. Напевно, кожний погляд має свої обґрунтування та право на існування. На нашу думку, в основі принципів навчання лежать закони та закономірності дидактичного процесу. Хоча між ними немає безпосередньої жорсткої залежності, вони слугують методологічною і теоретичною підвалиною для опрацювання та обґрунтування принципів навчання. Безумовно, ці залежності настільки різноманітні, що, наприклад, із однієї закономірності виводиться не один, а декілька принципів навчання. А іноді – навпаки, з кількох закономірностей процесу навчання формується один принцип навчання. Це свідчить про те, що на їх обґрунтування значно впливають не тільки власне педагогічні закономірності, а й соціальні, філософські, педагогічні, гносеологічні та інші. Тому під час обґрунтування принципів навчання необхідно брати до уваги також досвід навчання різних дидактичних систем, логічні основи теорії пізнання, закономірності функціонування психіки людини, рівень розвитку науки і техніки, тощо.

У загальній дидактиці під принципами навчання слід розуміти конкретні рекомендації про шляхи досягнення цілей навчання на основі його пізнаних закономірностей [3]. Ці рекомендації стосуються:

- регулювання різноманітних змістових стосунків учасників дидактичного процесу;
- з'ясування провідних тенденцій навчання на сучасному етапі формування національної системи освіти;
- розв'язання суперечностей процесу навчання й умов досягнення успіхів в освітньо-виховному процесі;
- визначення основних положень, на які спираються під час викладання навчальних дисциплін;
- визначення змісту, методів і форм навчальної діяльності тощо.

Отже, принципи навчання – це спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей [1].

Основні вимоги кожного принципу навчання віддзеркалюються в правилах дидактичної діяльності. Дидактичні правила – це конкретні вказівки педагогові про те, як слід діяти у стандартних навчальних ситуаціях. Таким чином, вони забезпечують діалектний зв'язок між теорією і конкретною методикою навчання. Цей перехід має бути творчим, бо навчальна діяльність не терпить шаблону й одноманітності. Тому знання основних дидактичних правил є обов'язковими, але їх використання на практиці – справа індивідуальна, творча і вимагає інноваційного ставлення до них. Правила, з одного боку, впливають з принципів навчання, а з іншого є узагальненням багатовікового досвіду освітньої діяльності. На думку К. Ушинського, всі ці правила можуть мати короткий виклад – на сторінку, або ж складати багатотомне видання. Вчений переконалий у тому, що основою для дотримання правил не є їх чітке бездумне дотримання, а знання наукових засад з яких вони визначаються.

Незнання принципів не скасовує їх існування та дії і робить дидактичний процес не науковим, суперечливим, непослідовним, несистемним, й, відповідно, неефективним. Власне, тим і пояснюється наявність багатьох недоліків в організації та проведенні цього процесу в певних освітньо-виховних системах.

У сучасній дидактиці є кілька варіантів класифікації принципів навчання, які спираються на класичні підходи. У різних авторів вони відрізняються, перш за все, кількістю. Розглянемо окремі з них.

Я. Коменським було визначено шість принципів навчання: наочність, свідомість, системність, послідовність, доступність, міцність засвоєних знань [4].

Інакше систематизував їх А. Дістерверг. Намагаючись розкрити більш конкретно дидактичні принципи і правила, він розкривав їх у вигляді вимог до: а) змісту навчання; б) вчителя; в) учня.

К. Ушинський виокремив такі дидактичні принципи: своєчасність, поступовість, органічність, постійність, стійкість засвоєних знань, самостійність учнів, відсутність надмірної напруженості та надмірної легкості, правильність, свідомість і активність навчання, наочність, послідовність, міцність знань і навичок.

Ч. Купісевич у книзі «Основи загальної дидактики» наводить сім принципів навчання: систематичність, зв'язок теорії з практикою, наочність, свідомість і активність учнів у процесі навчання, постійне подолання труднощів і стабільність результатів викладання, принцип оперативності знань, принцип міцності знань [5].

В. Оконь додає до них ще такі принципи: ефективність, доступність, поєднання індивідуального підходу і колективізму в навчанні, різнобічність та мотивація [6].

Автори підручника «Педагогіка» під редакцією П. Підкасистого [7] на основі аналізу дитячих робіт Ю. Бабанського, В. Загвязінського і М. Скаткіна виокремлюють такі принципи навчання в сучасних закладах освіти: принцип розвивального і виховного характеру навчання; науковості змісту і методів процесу навчання; систематичності і послідовності в опануванні досягнень науки, культури, досвіду діяльності; свідомості, творчої активності та самостійності учнів; наочності; єдності конкретного і абстрактного, раціонального і емоційного, репродуктивного і продуктивного; доступності навчання; міцності результатів навчання й розвитку пізнавальних сил учнів; зв'язку навчання з життям; раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи.

І. Підласий загально визначеними вважає принципи свідомості й активності, наочності, систематичності й послідовності, міцності, науковості, доступності, зв'язку теорії з практикою [8].

У таблиці подано спільні та відмінні підходи науковців до визначення принципів навчання, зведений матеріал якої доводить, що з однієї закономірності вичленується декілька принципів, а з принципів – закономірності: педагогічні, психологічні, гносеологічні.

Не можна не погодитися з тим, що всі названі принципи науковців є принципами, тому що між ними є названі закономірності психологічного і гносеологічного спрямування, зокрема: пізнавальна активність, розвивальний характер навчання, працездатність, що є або результатом навчання, або продуктивністю засвоєних знань.

Як правило, всі принципи – від Я. Коменського, бо майже в кожного науковця-педагога вони повторюються і рекомендуються до виконання [4]. Спираючись на підходи видатних вчених-класиків, у сучасних педагогів є усі можливості збагачувати їх ідеями, відповідно до вимог суспільства в якому функціонують заклади освіти, де зусилля педагога спрямовані на успішну реалізацію процесу формування особи-

стості студента (учня), одним з важливих компонентів якого є культура мовлення. Саме культура мовлення є потужним «двигуном» реалізації багатьох дидактичних принципів: свідомості, систематичності, послідовності, доступності, науковості та ін. крізь приму практичної діяльності педагога,

Таблиця

Спільні та відмінні підходи науковців до визначення принципів навчання

№ з/п	ППП науковця	Спільні підходи	Відмінні підходи
	Коменський Я.	<ul style="list-style-type: none"> – наочність, – свідомість, – систематичність, – послідовність, – доступність, – міцність знань. 	
	Ушинський К.	<ul style="list-style-type: none"> – наочність, – свідомість, – послідовність, – міцність. 	<ul style="list-style-type: none"> – своєчасність, – самостійність, – правильність, – активність, – поступовість, – органічність.
	Купісевич Ч.	<ul style="list-style-type: none"> – наочність, – систематичність, – свідомість, – міцність, – активність. 	<ul style="list-style-type: none"> – зв'язок теорії з практикою, – постійне подолання, труднощів, – стабільність результатів, – оперативність.
	Оконь В.	<ul style="list-style-type: none"> – доступність. 	<ul style="list-style-type: none"> – ефективність, – поєднання індивідуального та колективного у навчанні, – різнобічність та мотивація.
	Бабанський Ю., Загвязінський В., Скаткін В.	<ul style="list-style-type: none"> – наочність, – свідомість, – систематичність, – послідовність, – самостійність, – міцність, – постійне подолання труднощів, – поєднання індивідуального і колективного у навчанні. 	<ul style="list-style-type: none"> – розвивальне навчання, – науковість, – єдність конкретного і абстрактного, раціонального і емоційного, – доступність.
	Підласий І.	<ul style="list-style-type: none"> – свідомість, – наочність, – систематичність, – послідовність, – активність, – міцність, – науковість, – доступність 	

Культура мовлення педагога, студентів виявляється в мовленнєвій діяльності. Вченими культура мовлення розглядається як володіння унормованим літературним мовленням в усній і писемній формах на всіх мовних рівнях, здатність використовувати мовні засоби, оптимальні для конкретної ситуації мовлення [11, с. 24].

Складовими культури мовлення є: граматична правильність, лексичне багатство; виразність, образність, логічність, доступність, чистота. Педагогічне мовлення має на меті забезпечувати:

- продуктивне спілкування, взаємодію між педагогом та вихованцями;
- позитивний вплив викладача на свідомість, почуття студентів з метою формування їх переконань та мотивів діяльності;
- повноцінне сприйняття, усвідомлення й закріплення знань у процесі навчання;
- раціональну організацію навчальної та практичної діяльності викладача [8].

Влучно і точно оцінив сили культури мовлення педагога, краси його слова В. Сухомлинський, який зазначав «Як без скрипки немає музики, без фарби і пензля – живопису, без мармуру й різця – скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» [10, с. 160].

Культура мовлення педагога реалізується на двох рівнях:

- 1) дотримання мовних норм у щоденному усному й писемному спілкуванні;
- 2) мовленнєва майстерність, яка виявляється в умінні вибрати із наявних мовних варіантів той, що є найбільш доцільним [11, с. 24].

Студенти педагогічних спеціальностей здатні підвищувати власну культуру мовлення різними шляхами, зокрема:

- слухати і аналізувати мовлення ведучих телебачення (новини, аналітичні та освітні програми тощо);
- розповідати голосно тексти різних жанрів, твори українських письменників (можна перед дзеркалом або слухачем);
- аналізувати мовні засоби, майстерність подачі інформації, невербальні засоби комунікації тощо;
- заучувати напам'ять приказки, прислів'я, окремі вислови та ін.;
- здійснювати мовний самоконтроль;
- вивчати і дотримуватись мовленнєвого етикету, збагачувати словниковий запас, спрямований на покращення майбутньої професійної діяльності.

Культура мовлення і слова захоплює студентів (учнів) лише тоді, коли воно прийняте почуттями. Це аксіоматичне положення педагогічної риторики має важливий додатковий смисл. Це почуття має бути глибоко пережитим самим педагогом, звіреним із його життєвим досвідом, обов'язково шляхетним і високим, – інакше воно не буде сприйматися як найдорогоцінніше духовне багатство [2, с. 63].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Досвід сучасної дидактичної діяльності засвідчує, що цей перелік має залишатися відкритим. Ті зміни, які відбуваються в нашому суспільстві, в системі освіти інших країн, в різних галузях соціально-гуманітарних наук (психології, соціології, політології, фізіології та ін.), в загальній педагогіці сприяють подальшому розвитку дидактики та вдосконаленню її компонентів. Особливо це диктується сучасним досвідом запровадження особистісно орієнтованого навчання в контексті гуманістичної педагогіки, педагогіки співробітництва, педагогіки партнерства.

Матеріали проведеного дослідження можуть бути використані викладачами ЗВО, студентами при підготовці до навчальних занять та під час проходження пе-

дагогічної практики, вчителями закладів загальної середньої освіти у практичній роботі. Теоретичний аспект дасть можливість глибше усвідомити закономірності та принципи процесу навчання, розширити уявлення щодо правил їх застосування на практиці й скласти основу для пошуку шляхів удосконалення культури мовлення студентів педагогічних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бабанський Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. Москва : Педагогика, 1997. 254 с.
2. Баранюк І. Г. Василь Сухомлинський про засади педагогічної впливовості слова вчителя. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер. : Педагогічні науки. 2011. Вип. 99. С. 58-65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2011_99_10.
3. Загвязінський В. І. Теорія навчання : сучасна інтерпретація : навч. посібник для вузів. Москва : Академія, 2006. С. 9.
4. Коменський Я.-А. Велика дидактика / Избр. пед. соч. : в 2-х т., Т. 1. Москва : Педагогика, 1985. Т. 1. С. 260-303.
5. Куписевич Ч. Основи общей дидактики. Москва : Высшая школа, 1990. 368 с.
6. Оконь В. Введение в общую дидактику / пер. с польского. Москва : Высшая школа, 1990. 381 с.
7. Підкасистий П. І. Педагогіка : навчальний посібник для студентів педагогічних вузів і педагогічних коледжів. Москва : Педагогічне товариство Росії, 1998. 640 с.
8. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2-х кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. Москва : Владос, 1999. 574 с.
9. Різуненко Н. Г. Мовлення викладача в професійно-педагогічному спілкуванні. «Компоненти педагогічної майстерності викладача». ІНТЕРНЕТ-МЕТОДРАДА, як інструмент відкритого ефективного співробітництва з проблем методики викладання у ВНЗ I-II рівнів акредитації», травень 2015. URL: <http://acup.poltava.ua/wp-content/uploads/2015/03/Rizunenko.pdf>
10. Сухомлинський В. О. Слово про слово. Вибр. твори : в 5-ти т. Т. 5. Київ : Радянська школа, 1977. С. 160-169.
11. Хома О. М., Хома Т. В. Культура мовлення як складова культури особистості. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, V(51). Issue, 112, 2017. P. 24-27. URL: www.seanewdim.com

REFERENCES:

1. Babanskyi, Yu. K. (1997). *Optymyzatsyia protsessa obuchenyia. Obshchedydaktycheskyi aspekt* [Optimization of the training process. Obshchedydaktycheskyi aspekt]. Moskva : Pedahohyka [in Russian].
2. Baraniuk, I. H. (2011). *Vasyl Sukhomlynskyi pro zasady pedahohichnoi vplyvovosti slova vchytelia* [Vasyl Sukhomlynskyi on the principles of pedagogical influence of the teacher's word]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka – Scientific notes of Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko*. Ser. : Pedahohichni nauky, issue 99, 58-65. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2011_99_10 [in Ukrainian].
3. Zahviazinskyi, V.I. (2006). *Teoriia navchannia : suchasna interpretatsiia : navch. posibnyk dlia vuziv* [Theory of learning : modern interpretation : textbook manual for universities]. Moskva : Academy [in Ukrainian].

4. Komenskyi, Ya.-A. (1985). Velyka dydaktyka [Great didactics]. Izbr. ped. soch. : v 2-h t. T. 1. Moskva : Pedahohyka [in Russian].
5. Kupisevych, Ch. (1990). Osnovi obshchei dydaktyky [Fundamentals of general didactics]. Moskva : Vysshaya shkola [in Ukrainian].
6. Okon, V. (1990). Vvedenye v obshchuiu dydaktyku [Introduced into general didactics] / per. s polskogo. Moskva : Vysshaya shkola [in Russian].
7. Pidkasytyi, P. I. (1998). Pedahohika [Pedagogy] : navchalnyi posibnyk dlia studentiv pedahohichnykh vuziv i pedahohichnykh koledzhiv. Moskva : PedagogIchne tovaristvo Rosiyi [in Russian].
8. Podlasui, Y. P. (1999). Pedahohyka [Pedagogy]. Novyy kurs : ucheb. dlya stud. ped. vuzov : v 2-h kn. Kn. 1. Obschie osnovy. Protsess obucheniya. Moskva : Vlados [in Russian].
9. Rizunenko, N. H. (2015). Movlennia vykladacha v profesiino-pedahohichnomu spilkuvani. «Komponenty pedahohichnoi maisternosti vykladacha». INTERNET-METODRADA, yak instrument vidkrytoho efektyvnoho spivrobotnytstva z problem metodyky vykladannia u VNZ I-II rivniv akredytatsii», traven. URL: <http://acup.poltava.ua/wp-content/uploads/2015/03/Rizunenko.pdf> [in Ukrainian].
10. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Slovo pro slovo. Vybr. Tvory : v 5-ty vol. Vol. 5. Kyiv : Radianska shkola [in Ukrainian].
11. Khoma, O. M., Khoma, T. V. (2017). Kultura movlennia yak skladova kultury osobystosti [Speech culture as a component of personality culture]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, V(51), issue 112, 24-27. URL: www.seanewdim.com [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.12
UDC 37.014.5–025.25

HETEROGENEITY PHENOMENON IN THE SPHERE OF EDUCATION

Tatiana Tutova

Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer at the Department
of Pedagogy and Methods of Teaching Ukrainian
and Foreign Languages,
National Pedagogical Dragomanov University,
Pyrohova str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-8821-9693>
e-mail: terry_1@ukr.net

Abstract. *The article deals with defining the essence of the heterogeneity phenomenon in the educational area and heterogeneity as a psychological and pedagogical issue in the context of the New Ukrainian School. Deep analysis of the phenomenon of heterogeneity in the philosophical, psychological, pedagogical and sociological literature is achieved. Peculiarities and problems of the educational concern of the New Ukrainian school are outlined.*

Heterogeneity is considered as a basis consisting of different in nature or origin phenomenon. The term «heterogeneous» means another one composed of inhomogeneous elements. The phenomenon of heterogeneity in education is considered as differences between people in gender, age, social status, ethnicity, religion, health or disability, specific personality traits, and so on.

The contemporary understanding of heterogeneity in educational environment assumes characteristics of educational process subjects on the basis of the following criteria: ethnicity and language, national traditions, culture, mentality, etc.; beliefs (traditional or non – traditional religious views and beliefs); health state, psychophysical peculiarities, social status of a student and his family; intellectual and creative potential; social and emotional characteristics; subcultural attitudes; and today selected into heterogeneous groups of students, among whom are: children of refugees and migrants; children from the families with different religious confessions, disable children or children with psychophysical development peculiarities; children from the families with different status of social not well – being; children gifted in intellectual and creative spheres of activities; children with social and emotional exclusivity who have difficulties in studies, teenagers and youth, who belong to different youth subcultures.

The study of heterogeneity's phenomenon in the educational field expands the range of future teacher's training in the context New Ukrainian School, which includes, firstly, diagnosis and consideration of individual characteristics of students according the criteria of heterogeneity, secondly, creating conditions for those features development, thirdly, adaptation of educational process participants, regardless their capabilities, equal interaction in social environment.

Key words: *training, educational space, heterogeneous groups, New Ukrainian School, evidences of heterogeneity.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.12

УДК 37.014.5–025.25

ФЕНОМЕН ГЕТЕРОГЕННОСТІ В УМОВАХ ЄДИНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Тугова Т. Б.

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та
методик навчання
української та іноземної мов,
Національний педагогічний університет імені
М. П. Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-8821-9693>
e-mail: terry_1@ukr.net

Анотація. Стаття присвячена визначенню сутності феномену гетерогенності в освітній площині та гетерогенності як психолого-педагогічної проблеми в контексті нової української школи. Здійснено ретельний аналіз феномену гетерогенності в філософській, психологічній, педагогічній та соціологічній літературі.

Гетерогенність розглянуто як основу, що складається з різних за своєю природою або походженням феноменів. Термін «гетерогенний» означає інший або відмінний, складений з неоднорідних елементів. Феномен гетерогенності в освітній площині розглядається як відмінності, які існують між людьми щодо статі, віку, соціального статусу, етнонаціональної приналежності, релігії, здоров'я або інвалідності, специфічних рис особистості тощо.

Сучасне розуміння гетерогенності в освітньому просторі характеризує суб'єктів освітнього процесу на основі критеріїв: етнічна приналежність та обумовлена нею мова, національні традиції, культура, ментальність та ін.; релігійні вірування (традиційні або нетрадиційні релігійні погляди та переконання); стан здоров'я, психофізичні особливості; соціальний статус учня та його родини; інтелектуальний та творчий потенціал; соціально-емоційні характеристики; субкультурні установки та виділено в гетерогенні групи учнів, серед яких: діти мігрантів, біженців та переселенців; діти з сімей представників різних релігійних конфесій; діти з інвалідністю або діти з особливостями психофізичного розвитку; діти з сімей із різним статусом соціального неблагополуччя; діти, обдаровані в інтелектуальній та творчій сферах діяльності; діти з соціально-емоційною винятковістю, які мають труднощі в навчанні; підлітки та молодь, що належать до різної молодіжної субкультури.

Дослідження феномену гетерогенності в освітній площині розширює спектр підготовки майбутніх педагогів в контексті Нової української школи, що включає, по-перше, діагностику та облік індивідуальних особливостей учнів за критеріями гетерогенності, по-друге, створення умов для розвитку цих особливостей і, по-третє, адаптацію усіх учасників освітнього процесу, незалежно від їх можливостей та взаємодії в соціумі на рівних умовах.

Ключові слова: підготовка, освітній простір, гетерогенні групи, нова українська школа, ознаки гетерогенності.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Зміни у сучасному інноваційному світі, пов'язані з глобалізацією економічних і соціально-політичних процесів, зумовили зміну освітньої парадигми в XXI столітті. Нерозривний зв'язок якості освіти та якості життя в суспільстві дозволяє розглядати освіту як один із засобів розширення можливостей дітей і дорослих, які є активними перетворювачами своїх соціумів. Навчання ж охоплює усі цінності, що дають людям можливість навчитися, «жити разом» у такому світі, який характеризується плюралізмом та різноманіттям.

Серед змін, що відбуваються в сучасному світі та зумовлюють зміну освітньої парадигми, слід виокремити такі, як: глобалізація економічних, соціальних, політичних процесів в усьому світі; інформатизація – розквіт інновацій та інноваційних технологій в усіх сферах життя, а особливо в освітньому просторі; проблема толерантності та культурного плюралізму в усьому світі; міжетнічні конфлікти; революція гідності, анексія Криму, військові дії на Сході України та інше.

Сучасні умови розвитку українського суспільства, прийняття освітньої реформи «Нова українська школа» (НУШ) та впровадження інклюзивної освіти в початкову ланку дає змогу зосередити увагу на підготовці майбутніх вчителів початкової школи до майбутньої різнохарактерної та різнопланової професійної діяльності, зокрема до педагогічній взаємодії з різними групами учнів, що мають особливі освітні потреби – обдарованими дітьми, дітьми з особливостями психофізичного розвитку, дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, дітьми з емоційною винятковістю (гіперактивними, агресивними та ін.), дітьми з соціально неблагополучних сімей і сімей мігрантів, переселенців тощо – а значить вимагає змістовного дослідження питання різнорідності (гетерогенності) в сучасній освітній площині та опанування вчителем початкової школи сучасними інструментами педагогічної праці.

Мета дослідження. Дослідити та обґрунтувати феномен гетерогенності в умовах єдиного європейського освітнього простору спираючись на сучасні освітні дослідження.

Завдання роботи. Дослідити феномен гетерогенності в освітній площині та гетерогенності як психолого-педагогічної проблеми.

Методи дослідження. Для виконання поставлених у роботі завдань було використано аналіз та порівняння для вивчення стану досліджуваної проблеми в контексті сучасних психолого-педагогічних теорій, методичній та спеціальній літературі, синтез та конкретизація для обґрунтування феномену гетерогенності в освітній площині.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж розкрити саму проблематику гетерогенності в освітньому просторі, доречно розкрити сутність поняття «гетерогенність» як феномену. Слід зауважити, що гетерогенність є об'єктом вивчення багатьох наук, зокрема філософії, соціології, психології, педагогіки, політології, різних галузей медицини, фізики та хімії.

Етимологія слова «гетерогенність» досить складна й неоднозначна. З'являється цей термін на зламі XX століття в науковій літературі вперше. Проте слово «гетерогенність» активно розглядалось в філософських школах і в давні часи.

Поняття «гетерогенність» (від грец. *έτερος* – інший + *γένω* – рід) – різнорідність, інородність; наявність неоднакових частин в структурі, в складі будь-чого [2].

Гетерогенність (грец. *heterogenes* – різнорідний, що належить до іншого роду) – різнорідність елементів, які неможливо включити в деяке ціле, об'єднати в межах одного родового поняття. Гетерогенність представляє собою протилежність гомогенності – співвідношенні різних елементів в межах заданої структури і можливості

їх зведення до деякого універсального еквіваленту. Для еквіваленту гетерогенності, як правило, вживаються синонімічні терміни «різноманітність», «багатоманітність» та «різнорідність».

Наука, що досліджує явище гетерогенності – гетерологія (від грец. heteros – інший, logos – вчення, мова), яка являє собою неklasичну теорію філософії, яка досліджує становлення, різнорідність та множинність явищ та речей.

Варто зазначити, що гетерологія – це наука або вчення не лише про умови можливості знання, а й про Іншого, про відмінності і множинність, тобто це «іманентна і перманентна форма дійсності, що реалізується як наукове чи дискурсивне досвідне дослідження» [3, с. 90].

Отже, гетерогенність (від грец. різнорідність) – основа, що складається з різних за своєю природою або походженням частин. Протилежною властивістю є гомогенність (однорідність). Відповідно термін «гетерогенний» розуміється як той, що належить до іншого роду, складений з неоднорідних елементів.

На зламі ХХ століття в науковій літературі вперше з'являється цей термін. Проте слово «гетерогенність» активно розглядалось у філософських школах і в давні часи. Слід зазначити, що сьогодні гетерогенність – в загальному та глибокому розумінні – все більше концентрується в осередку людського буття, пронизуючи всі вирішальні події життя та свідомості людей.

Суттєве уточнення в поняття «гетерогенність» вносить принцип психології особистості австрійського психолога А. Адлера – «не розглядати здібності дитини мислити та розмірковувати ізольовано, а вивчати їх тільки в контексті її психіки як єдиного цілого».

Відомий психолог Р. Бернс зауважував, що «людське існування це буття індивіда як цілісного створіння в усіх різноманітних формах, видів та характеристик його прояву. Саме цілісність виражається в першу чергу в тому, що людина це єднання трьох початків: психічного, біологічного та соціального, тобто людина – це біопсихосоціальний феномен, а отже має гетерогенну природу». Цілісне формування людини завжди залежить від основних факторів соціального середовища, природних здібностей, внутрішнього «Я» [1, с. 68].

Необхідно зауважити, що гетерогенність виступає предметом дослідження у соціології. На думку зарубіжного вченого Т. Керімова, гетерогенність як фактичність та як проблема вперше може бути зрозуміла в дійсній загальності, як основний предмет соціально-філософських роздумів.

Особливої уваги заслуговують висновки професора Т. Керімова в тому, що на його думку гетерогенність можна розглядати в трьох основних складових [3, с. 14-16]:

– по-перше, саме відмінність стає основним структуроутворюючим фактором сучасного соціального життя, а саме ідея відмінностей (буття, змісту, істин) набуває вирішального екзистенціального значення в людській свідомості та бутті;

– по-друге, відбувається зміна соціокультурної парадигми: чітко вибудована навколо владного центру ієрархії суспільства, традиційно зрозуміла істина як критерій та властивість комунікації, лінійна структура суспільства втрачає свою очевидність;

– по-третє, слід зазначити, що поступове ствердження значущості питання про відмінності призводить до культурного та історичного релятивізму, а саме до відносності людських знань. Де останній виступає сьогодні як суспільна думка, політична мотивація і як парадигма соціально-гуманітарних наук.

Проблема гетерогенності в сучасному світі вже на протязі декількох десятиліть залишається однією з найскладніших в соціальній політиці та практиці. Саме пробле-

ми національного, релігійного, політичного та соціального плюралізму та різноманіття є широко обговорюваними темами в політичних, громадських та академічних колах різних країн світу. Актуальність проблеми засвідчують матеріали Всесвітньої конференції ЮНЕСКО 1994 року, конгрес Генеральної асамблеї ООН 2006 року, Всегерманської комісії ЮНЕСКО 2010 року та Конвенція ООН прийнята ЄС в 2010 р.

Слід зазначити, що різноманіття або багатоманіття в різних країнах сприймається по-різному. Як зауважує група зарубіжних науковців, а саме Груманн О., Певзнер М.Н., гетерогенність людей – це не «добре» і «не погано». Це даність, існуюча в кожному суспільстві, і тільки у тому випадку, якщо відмінності вибудовуються в ієрархію, якщо їх починають ділити на хороші і погані, якщо вони стають політикою групи або сприймаються як перешкода, тоді вони стають проблемою. І навіть якщо комфортніша гомогенність, у більшості сфер життєдіяльності особистість стикаємося з гетерогенністю і повинні констатувати, що гетерогенність і плюралізм сьогодні є у всьому світі актуальними політичними, економічними та соціокультурними імперативами [4].

Для відповіді на питання, які ознаки багатоманіття, а отже гетерогенності (різноманітності або різноманіття) в колективах, групах, спільнотах представимо декілька важливих характеристик різноманіття, які були виокремлені низкою науковців в праці «Менеджмент багатоманіття» М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, І.А. Донина, В.В. Стадник, У. Альгерміссен [4, с. 11-12; 5]:

– первинні ознаки багатоманіття – «вроджені» відмінності або ті, які мають стійкий вплив на людину на протязі усього його життя. До первинних відмінностей відносяться вік, стать, національність, фізичні можливості, раса та сексуальна орієнтація. Ці характеристики є ключовими елементами для формування іміджу та світогляду індивіда;

– вторинні ознаки багатоманіття – «набуті» відмінності, ті що набуваються та можуть змінюватися впродовж життя індивіда. Вони менш впливові ніж первинні, але чинять серйозний вплив на самосвідомість і світогляд людини, а також на сприйняття її соціумом. Наприклад, стиль спілкування, мова, віросповідання, соціальний статус, стиль роботи, вихованість та інші.

У своїй праці «Поза расою і гендера» відомий дослідник феномену багатоманіття Р. Томас, що є першопроходцем теорії менеджменту різноманіття, вивчає гетерогенні колективи співробітників без опори на класичні відмітні ознаки: раса та стать. Автор зауважує, що «різноманітність включає безліч ознак. Не можна обмежуватися тільки двома ознаками, ще є такі ознаки, як вік, індивідуальні та корпоративні цінності, освіта, функції та індивідуальні особливості особи. Слід обернути також увагу на життєвий стиль, батьківщину, комунікація, соціальний статус, керованість і некерованість» [8, с. 56].

Науковець Р. Томас розділив відмітні ознаки на дві категорії: видимі ознаки, такі як вік або раса та ознаки, які не так легко побачити: освіта, життєвий стиль, досвід, вихованість, сексуальна орієнтація, життєві та моральні цінності та інші. Згідно концепції науковця, різноманіття включає не лише відмінність, але й схожість. Автор вказує на два рівні, на яких може досліджуватися різноманіття. Це індивідуальні ознаки на мікрорівні і загальні риси людей на макрорівні [8, с. 36-45].

Сучасне розуміння багатоманіття (гетерогенності) в освітньому середовищі, на думку науковців проекту «Темпус 4» припускає характеристику суб'єктів освітнього процесу на основі наступних критеріїв: етнічна приналежність та обумовлена нею мова, національні традиції, культура, ментальність та інше; релігійні вірування (тра-

диційні або нетрадиційні релігійні погляди та переконання); стан здоров'я, психофізичні особливості; соціальний статус учня та його родини; інтелектуальний та творчий потенціал; соціально-емоційні характеристики; субкультурні установки [4].

Отже, феномен гетерогенності або багатоманіття в освітній площині – це відмінності, які існують між людьми щодо статі, віку, соціального статусу, етнопонаціональної приналежності, релігії, здоров'я або інвалідності, специфічних ознак особистості та іншого.

Освітнє середовище в усі періоди розвитку суспільства виступає найважливішим фактором навчально-виховного процесу, що в свою чергу набуває все більш яскраво виражених рис багатоманіття, різноманіття, неоднорідності – гетерогенності в повному прояві цього явища. Прийняття освітньої реформи НУШ та впровадження інклюзивної освіти акцентує увагу на суб'єктах освітнього процесу, з якими педагоги педагогічно взаємодіють та вибудовують партнерські стосунки, а саме різними (гетерогенними) категоріями учнів, які мають особливі освітні потреби.

Таким чином, метою освіти в суспільстві, що змінюється, стає створення умов для самореалізації кожної особистості, гетерогенної за своєю природою та приналежної до тієї чи іншої гетерогенної групи.

Гетерогенна група – це група учнів з особливими освітніми потребами, які мають видимі (вік, стать, раса) та невидимі ознаки (освіта, інтелектуальні здібності, життєвий досвід, вихованість, національність, віросповідання, життєві та моральні принципи, сексуальна орієнтація та інше), об'єднані спільним критерієм (етнічна та релігійна приналежність; стан здоров'я, психофізіологічні особливості; соціальний статус; інтелектуальний та творчий потенціал; соціально-емоційні характеристики; субкультурні установки), знаходячись у взаємозалежності один від одного та потребують додаткової підтримки в освітньому процесі [6, с. 98-99].

Визначення самореалізації особистості має на увазі якісну характеристику взаємозв'язаних індивідуальних особистісних властивостей із способами діяльності, які зумовили б успіх у сучасному світі. Якісна характеристика висвітлює той початковий стан можливостей, здібностей та потреб особистості у самореалізації, яка визначає мету діяльності педагога з наповнення навчання соціально ціннісним змістом і новими способами взаємодії. Усвідомлення самої людини як унікальної і неповторної індивідуальності, готової взяти на себе відповідальність за те, що вона є рушійною силою розвитку суспільства, набуває особливого значення і робить її причетною до соціального розвитку, який вирізняється своєю різноманітністю, а отже гетерогенністю.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Таким чином, визначення та дослідження феномену гетерогенності в освітній площині сприяє результативній підготовці майбутніх педагогів в контексті Нової української школи, що включає діагностику та облік індивідуальних особливостей учнів за критеріями гетерогенності, по-друге, із створенням умов для розвитку цих особливостей і, по-третє, з адаптацією усіх, незалежно від їх можливостей, в соціумі на рівних умовах.

Подальшу роботу ми вбачаємо у визначенні гетерогенної компетентності вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бернс Р. С. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. А. И. Филатов, Ю. А. Харьков. Москва : Академия, 2004. 422 с.
2. Гетерогенність. Вікіпедія : вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B5%D1%82%D0%B5%D1%80%D%BE%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D%96%D1%81%D1%82%D1%8C> (дата звернення : 4.03 2020).
3. Керимов Т. Х. Социальная гетерология. Екатеринбург : Изд-во Урал, 2012. 115 с.
4. Менеджмент многообразия в гетерогенных организациях : учебное пособие / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, В. В. Стадник, У. Альгермиссен. Хмельницкий : ФОП А. С. Гонга, 2016. 354 с.
5. Педагогика многообразия : учебное пособие. Херсон : ОЛДИ-ПЛУС, 2016. 420 с.
6. Тутова Т. Б. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2020. 315 с.
7. Matviienko O., Tutova T. Criteria, Indicators and Levels Future Primary School Teacher's Readiness to Collaboration with Heterogeneous Groups of Students. *Scientific journal «Intellectual Archive»*. Ontario, Canada/Volume 8, Number 2, April/June 2019, PP. 190-201.
8. Thomas R. R. Jr. Beyond Race and Gender. Unleashing the Power of Your Total Work Force by Managing Diversity, New York. 1991.

REFERENCES:

1. Berns, P. C. (2004). Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie [Self-concept development and upbringing]. Moscow : Academy [in Russian].
2. Heterohennist. Vikipediia : vilna entsyklopediia. [Heterogeneity. Wikipedia : free encyclopedia]. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B5%D1%82%D0%B5%D1%80%D%BE%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D%96%D1%81%D1%82%D1%8C> [in Ukrainian].
3. Kerimov, T. H. (2012). Sotsialnaya geterologiya [Social heterology] Ekaterinburg : Izdatelskiy «Ural» [in Ukrainian].
4. Menedzhment mnogoobraziya v geterogennyih organizatsiyah [Diversity management in heterogeneous organizations]. (2016). Pevzner, M. N., Petryakov, P. A., Stadnik, V. V., Algermissen, U. Hmelnitskiy : FOP A. S. Gonta [in Russian].
5. Pedagogika mnogoobraziya [Pedagogy of diversity]. (2019). Kherson : OLDI-PLJUS [in Russian].
6. Tutova, T. B. (2020). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do pedahohichnoi vzaiemodii z heterohennymy hrupamy uchniv [Future Primary School Teachers Training for Pedagogical Interaction with Heterogeneous Groups of Students]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
7. Matviienko O., Tutova T. (2019). Criteria, Indicators and Levels Future Primary School Teacher's Readiness to Collaboration with Heterogeneous Groups of Students. *Scientific journal «Intellectual Archive»*. Ontario, Canada/Volume 8, Number 2, April/June, 190-201 [in English].
8. Thomas, R. R. (1991). Jr. Beyond Race and Gender. Unleashing the Power of Your Total Work Force by Managing Diversity, New York [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.13
UDC 373.3.021.33:81'243

**PECULIARITIES
OF FOREIGN
LANGUAGE
COMMUNICATIVE
COMPETENCE
FORMATION
IN CHILDREN
OF MIDDLE
PRESCHOOL AGE**

Hanna Tsvietkova

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department
of Pedagogy and Psychology
of Preschool Education,
National Pedagogical Dragomanov University
Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-1556-4856>
e-mail: tsvetkova1271@gmail.com*

Nadiia Konovalova

*Student of the department of Pedagogy
and Psychology of Preschool Education,
National Pedagogical Dragomanov University
Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-0813-368X>
e-mail: Zarubanadiia@gmail.com*

Abstract. *In this article are concluded that foreign language communicative competence is an integrative personal quality expressed in the knowledge, abilities and skills, value attitude to foreign language speech activity, other personal qualities which help to overcome language barriers and communicative verbal and non-verbal in real situations with native speakers according to the sociocultural peculiarities of the second language. It was found that the structural elements of the foreign language communicative competence are: the linguistic competency as a body of knowledge expressed in the lexical, phonetic and grammatical components; the speech competence as the ability to use linguistic knowledge in a real communication situations; the socio-cultural competence as a body of knowledge of the non-verbal language, ethnic and social benchmarks, behavioral standards and patterns of native speakers, etiquette, national culture, the knowledge of form of the language according to speech situation and the ability to use this knowledge in a real situation of communication; the axiological competence as an understanding of the importance and benefits of foreign language proficiency, the formation of a desire to communicate in foreign language, respect for cultures and nations of the world.*

Peculiarities of foreign language communicative competence formation in children of middle preschool age are revealed. It has been found that the second language acquisition in the middle preschool age has the advantages related to motivation. At this age the best opportunities can be realized, teachers can use a variety of levels and types of motivation. In the middle preschool age a need for experience and information is an motivation. It was proved that the first two components determine the formation of a bilingual personality, the formation of the third and fourth components of the foreign language communicative competence determines the formation of a bicultural personality. All these components are characterized in a certain logical sequence, reflect the structure of foreign language communicative competence of children of middle preschool age in harmonious combination. The main peculiarity of the foreign language communicative competence formation in the children of the middle preschool age is determined: such formation should takes place by language acquisition that in the

framework of pedagogical science was reflected in the immersion method of studying languages or «natural» method.

Key worlds: foreign language communicative competence, linguistic competency, speech competence, axiological competence, socio-cultural competence, children of the middle preschool age.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.2(1).2022.13

УДК 373.3.021.33:81'243

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СЕРЕДЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Цветкова Г. Г.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри
педагогіки і психології дошкільної освіти
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-1556-4856>
e-mail: tsvetkova1271@gmail.com

Коновалова Н. О.

студентка кафедри педагогіки і психології
дошкільної освіти
спеціальності «Дошкільна освіта»
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-0813-368X>
e-mail: Zarubanadiia@gmail.com

Анотація. У статті зроблено висновок про те, що іншомовна комунікативна компетентність – це інтегрована якість особистості, яка виражається у мовних знаннях, навичках і уміннях, ціннісному відношенні до іншомовної мовленнєвої діяльності, інших якостях особистості, які сприяють подоланню мовленнєвих бар'єрів та здійсненню реальної вербальної та невербальної комунікації з носіями мови відповідно до соціокультурних особливостей другої мови. З'ясовано, що структурними елементами іншомовної комунікативної компетентності є: мовна компетенція як сукупність знань, що виражаються в лексичній, фонетичній та граматичній складових; мовленнєва компетентність як здатність використання мовних знань у реальних комунікаційних ситуаціях; соціокультурна компетентність як сукупності знань про невербальну мову, про етнічні та соціальні еталони, стандарти, стереотипи поведінки носіїв мов, етикет, національну культуру та її надбання, знання про форму мови відповідно до мовленнєвої ситуації та здатність використовувати ці знання в реальних мовленнєвих ситуаціях; аксіологічна компетентність як розуміння важливості та переваг володіння іноземними мовами, сформованість бажання вести іншомовну комунікацію, повага до культури та націй світу.

Розкрито особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку. З'ясовано, що оволодіння другою мовою в середньому дошкільному віці має переваги, пов'язані з мотивацією. Це вік в якому реалізуються найкращі можливості, педагогам можна використовувати різноманітні рівні та типи мотивації. У середньому

дошкільному віці такою мотивацією є потреба в отриманні знань, інформації. Доведено, що перші дві складові визначають формування двомовної особистості, сформованість також третьої та четвертої складової ІКК визначає формування бікультурної особистості. Усі ці компоненти, схарактеризовані в певній логічній послідовності, відображають структуру іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в гармонійному їх поєднанні. Визначено головну особливість формування у діти середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності: таке формування повинно відбуватися шляхом оволодіння мовою, що в рамках педагогічної науки відобразилася в імерсійному методі вивчення мов, методи «занурення», «натуральному» чи «природньому» методи.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, мовна компетенція, мовленнєва компетентність, аксіологічна компетентність, соціокультурна компетентність, діти середнього дошкільного віку.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Глобалізація сучасного світу, і, відповідно, інтеграція усіх сфер суспільних відносин ставить перед педагогікою нові виклики. Її метою є розвиток і формування таких особистостей, які будуть здатні до повноцінної конкуренції в умовах міжнаціоналізації людського життя. Першочерговим елементом конкурентоздатності підростаючого покоління є володіння провідними мовами міжнародного спілкування (англійська, іспанська, китайська та ін.). Ця істина вже стала аксіомою у багатьох країнах світу, її значущість розуміють також педагоги і батьки України, які неухильно починають навчати дітей іноземним мовам вже змалечку. І це, звичайно, має неабияку раціональність, особливо з огляду на той факт, що сенситивним періодом для оволодіння мовами є дошкільний вік.

На сьогоднішній день відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти в редакції від 12 січня 2021 року вивчення іноземних мов є варіативною складовою змісту дошкільної освіти. З огляду на це, наразі в Україні застосовується безліч методик вивчення дітьми дошкільного віку іноземних мов, які різняться в залежності від типу закладу дошкільної освіти та мають різні за якістю результати, часто не забезпечують дітям достатній рівень володіння іншомовною комунікативною компетентністю, що, як правило, обмежується формуванням незначного обсягу іншомовної компетентності, не включає формування соціально-культурного аспекту та не сприяє формуванню в дитині мовної особистості у межах іноземної мови, яка вивчається.

Останнім часом прогресивні заклади дошкільної освіти впроваджують у якості засобу формування іншомовної комунікативної компетентності дітей дошкільного віку білінгвальне середовище. Побудова такого середовища є надзвичайно відповідальним процесом. Задля того, щоб білінгвальне середовище могло ефективно сприяти формуванню у дітей іншомовної комунікативної компетентності, воно повинно враховувати безліч аспектів як загальних – щодо особливостей розвитку дітей певного віку, так і спеціальних, які стосуються властивостей та видів білінгвізму, принципів та етапів його формування тощо.

Проблемами дитячого білінгвізму та білінгвального середовища, його ефективності як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей займалися А. Анісімова, В. Баранова, К. Бейкер, Н. Вершкова, Л. Блумфільд, А. Богуш, В. Венцель, Є. Верещагин, Л. Виготський, Х. Водс, А. Дібольд, Е. Єфремова, С. Жаботинська, Х. Зартер, А. Зоргенфрей, Л. Казанцева, Я. Камінський, Дж. Комінс, В. Кушнерик, В. Леопольд, І. Луценко, В. Ляпунова, Є. Мацнева, С. Молчанов, В. Мовчанюк, А-М. Ніколаєва, М. Овсяннікова, У. Панфільд, І. Попова, Т. Попова, Є. Протасова,

Н. Родина, Дж. Сондерс, К. Стрюк, К. Ушинський, Е. Хардинг, Е. Хауген, А. Холодова, О. Хорошковська, С. Цуйтлин, Г. Чиршева, М. Шварцц, І. Щеглова та ін.

Узагальнення теоретичних підходів до проблематики формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку, а також експериментальне апробування запропонованої на основі цих узагальнень методики, яка б сприяла підвищенню якості іншомовної комунікативної компетентності дітей на етапі переходу від дошкільного етапу до школи, визначає актуальність даного дослідження.

Мета та завдання проаналізувати сутність та зміст поняття «іншомовна комунікативна компетентність»; уточнити його структуру; розкрити особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку.

Методи дослідження. Під час теоретичного дослідження обраної проблеми було використано аналіз і синтез – з метою виявлення сутності досліджуваного феномену; метод термінологічного аналізу, пов'язаний із визначенням категоріального статусу іншомовної комунікативної компетентності в системі психолого-педагогічних дефініцій; абстрагування, ідеалізація, формалізація та узагальнення – для систематизації й формулювання висновків, визначення напрямів подальшого дослідження проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Визначення змісту поняття іншомовної комунікативної компетентності в науці виявляється складним здебільшого через існування різних поглядів на це поняття, тлумачення, яке в науковій літературі виявляється досить неоднозначно. В першу чергу існують розбіжності у запропонованій термінології та у змістовому навантаженні термінологічних понять, а також в їх структурній будові.

Так, у зв'язку з тим, що в науковій літературі часто по відношенню до комунікативної вживають поняття компетенція та/або компетентність, – вартує уваги дослідження щодо розмежування зазначених понять.

Зокрема, певні науковці ототожнюють поняття компетенція та компетентність або використовують лише поняття компетенція (І. Скоробенко, Б. Грудинін). Інші наполягають на тому, що поняття компетенція і компетентність не є рівнозначними. Аналіз наукової літератури дозволив виокремити низку критерій для розмежування даних понять.

Зважаючи на зазначене, в науковій літературі можна також зустріти безліч визначень іншомовної комунікативної компетентності/компетенції, що залежить від того, що вкладають ті чи інші науковці в поняття компетенції та комунікації, комунікативної компетентності/компетенції. Відповідно існують і різні підходи до визначення структурних елементів іншомовної комунікативної компетентності/компетенції.

Так, Т. Марчій-Дмитраш виділяє у її складі мовну, мовленнєву, соціокультурну компетенції, Н. Таюрська – лінгвістичну (мовну), соціолінгвістичну, дискурсивну (мовленнєву), соціокультурну, соціальну, стратегічну (компенсаторну), Я. Шишигіна – мовну, соціокультурну, стратегічну, соціальну компетенції, Т. Шкваріна – мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенції.

Наразі більшість науковців виділяють у складі комунікативної компетентності й, зокрема, іншомовної комунікативної компетентності, мовну та мовленнєву компетентність/компетенції, проте зміст, який закладається в ці поняття є різним. Вперше термін мовна компетенція (linguistic competence) ввів Н. Холмський, розуміючи під ним потенційне знання мови та протиставляючи йому поняття мовної активності.

Відповідно до трактування І. Гусленко мовна компетенція включає лексичну, граматичну, фонетичну та орфографічну компетенції, «що означає володіння відповідними мовними знаннями, а також сформованість необхідних мовленнєвих

навичок, тобто *оперування* мовними знаннями. Мовленнєва компетенція – сформованість мовленнєвих вмінь (здатність здійснювати мовленнєву діяльність) у аудіюванні, говорінні, читанні та письмі» [7, с. 51].

«Мовна (лінгвістична) компетенція дошкільника об'єднає фонетичну, лексичну та граматичну компетенції. Мовленнєва компетенція інтегрує компетенції в аудіюванні та говорінні, вміння адекватно та доречно користуватися мовою у конкретних ситуаціях спілкування» [12, с. 8]. Подібно цьому Н. Лопатинська зазначає, що «мовна компетенція включає мовні знання (фонетичні, лексичні, граматичні), мовленнєва – аудіювання, говоріння, читання і письмо» [13, с. 187].

А. Богуш стверджує, що «мовна компетенція – це засвоєння та усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови. Мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й правильно використовувати мову на практиці (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), послуговуватися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи) та інтонаційними засобами виразності мовлення» [5, с. 75].

Т. Піроженко розуміє під мовною компетенцією «вільне висловлювання своїх бажань, намірів, а також пояснення змісту і складу своїх дій за допомогою мовленнєвих і немовленнєвих засобів» [13, с. 191].

Цікавим є розуміння співвідношення понять «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність» та «мовленнєва діяльність» М. Орап, яка розуміє під першою – об'єктивні знання про мову, мовну систему; під другою – суб'єктивне утворення, що «відображає рівень знань про закономірності утворення із даної системи мови зв'язних висловлювань для формулювання думки» [16, с. 86] і включає в себе мовну компетентність; а під третьою – застосування мовленнєвої компетентності на практиці.

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що мовленнєва компетентність – «це здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів» [1, с. 18]. Мовленнєва компетентність об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники та засвідчує їх взаємозалежність і взаємозумовленість.

З наведених вище визначень не має змоги провести чітку межу між мовною та мовленнєвою компетентністю/компетенцією. Деякі науковці розмежовують зазначені поняття як знання та їх використання на практиці, інші в поняття мовної компетенції/компетентності включають діяльнісний елемент чи повністю посиляються на нього.

На нашу думку, вирішення питання змістового наповнення понять мовної та мовленнєвої компетентності слід шукати в поняттях мова та мовлення. Так, «мова – це специфічно людський засіб спілкування, що існує об'єктивно в духовному житті людського суспільства і становить собою систему знаків, які функціонують як засоби такого спілкування. Мовлення – це процес використання людиною мови для спілкування. Мовлення є формою актуального існування мови» [14, с. 99-100].

Аналіз наукових поглядів на означену проблему дає підстави для висновку, що по відношенню до мовної слід використовувати термін компетенція та вкладати в її зміст знання мови (лексику, граматику, фонетику), а під мовленнєвою компетентністю як мовною компетенцією в дії – актуалізацію зазначених знань, практичне використання їх під час здійснення комунікації (аудіювання, говоріння, чи-

тання та письмо). Отже, мовленнєва компетентність є більш широким поняттям і включає поняття мовна компетенція. Таким чином, побудована диференціація понять мовленнєвої компетентності та мовної компетенції вбачається логічною зокрема під час оволодіння дітьми середнього дошкільного віку іноземною мовою. Так, діти, зокрема зазначеного віку, можуть володіти певними знаннями, наприклад, якнайчастіше лексичними чи граматичними, але при виникненні реальної мовленнєвої ситуації, бути не в змозі використовувати ці знання на практиці. Така ситуація є надзвичайно поширена і пов'язана з оволодінням граматичними і лексичними знаннями в штучних мовленнєвих ситуаціях. У такому випадку вважаємо, що варто говорити про наявність у дітей середнього дошкільного віку певного обсягу мовної компетенції, але відсутність мовленнєвої компетентності.

Щодо дітей середнього дошкільного віку варто зазначити, що у зміст мовної компетенції окрім знань, отриманих шляхом цілеспрямованого навчання, також входить мовленнєвий досвід, який набувається ними під час повсякденного спілкування та діяльності іноземною мовою і формується шляхом узагальнення мовленнєвого досвіду та формування власних уявлень про іноземну мову, її структуру і правила. Найвищим рівнем оволодіння мовленнєвим досвідом є мовленнєве чуття.

Вважаємо, що до складу мовленнєвої компетентності також входить дискурсивна компетентність як «здатність логічно пов'язувати речення з метою продукування зв'язних відрізків мовлення» [10, с. 271].

Мовна компетенція та мовленнєва компетентність забезпечують розуміння та продукування граматично правильних висловів. Разом з тим, як зазначав Х. Багіроков «кожна мова має свій спосіб концептуалізації оточуючої дійсності. ...кожна мова має особливе мовленнєве забарвлення світу, і мовна особистість зобов'язана організувати зміст висловлювань у відповідності із цією картиною» [22, с. 184].

У зв'язку із зазначеним, обов'язковим елементом іншомовної комунікативної компетентності є соціокультурна компетентність як знання та здатність застосовувати у реальних комунікативних ситуаціях соціокультурного компоненту іноземної мови, та соціолінгвістична компетентність як володіння та здатність використовувати на практиці знання, необхідні для забезпечення соціального аспекту використання мови як то лінгвістичних маркерів соціальних стосунків, рівнів ввічливості, діалектів і акцентів як маркерів приналежності до певної соціальної групи [11, с. 62]. У зв'язку із близькістю і перехрещенням змісту зазначених компетентностей вважаємо доцільним погодитися з науковими поглядами, які об'єднують ці дві компетентності в одну – соціокультурну.

Зазначені вище компетентності є основними базовими компонентами іншомовної комунікативної компетентності.

Беручи до уваги переведений вище аналіз, вважаємо, що **іншомовна комунікативна компетентність** – інтегрована якість особистості, яка виражається у мовних знаннях, навичках і уміннях, ціннісному відношенні до іншомовної мовленнєвої діяльності, інших якостях особистості, які сприяють подоланню мовленнєвих бар'єрів і здійсненню реальної вербальної та невербальної комунікації з носіями мови відповідно до соціокультурних особливостей другої мови.

Структурними елементами іншомовної комунікативної компетентності вважаємо такі:

– мовну компетенцію як сукупність знань, що виражаються в лексичній, фонетичній та граматичній складових;

- мовленнєву компетентність як здатності використання мовних знань у реальних комунікаційних ситуаціях;
- соціокультурну компетентність як сукупності знань про невербальну мову, про етнічні та соціальні еталони, стандарти, стереотипи поведінки носіїв мов, етикет, національну культуру та її надбання, знання про форму мови відповідно до мовленнєвої ситуації та здатність використовувати ці знання в реальних мовленнєвих ситуаціях.
- аксіологічну компетентність як розуміння важливості та переваг володіння іноземними мовами, сформованість бажання вести іншомовну комунікацію, повага до культур та націй світу.

Перші дві складові визначають формування двомовної особистості, сформованість також третьої та четвертої складової іншомовної комунікативної компетентності визначає формування бікультурної особистості. Запорукою формування іншомовної комунікативної компетентності є сформованість усіх її елементів.

Розкриємо особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку.

Відповідно до п. 4 ст. 4 Закону України «Про дошкільну освіту» до категорії середнього дошкільного віку потрапляють діти від чотирьох до п'яти років. Аналіз наукової літератури дав змогу дійти висновку, що формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей цієї вікової категорії протягом тривалого часу викликало чимало дискусій. Перш за все, спричиняло полеміку питання шкідливості раннього оволодіння другою мовою.

Тривалий час починаючи з 30-их рр. і до 60-их рр. ХХ століття поширеними були думки щодо негативного впливу двомовства на розвиток дитини. Їх підтримували Л. Блумфілд, І. Вайсгербер, І. Епштейн, Е. Ленц, А. Любарська, Д. Саєр, І. Срезневський та ін. [20, с. 8-10; 15, с. 36-37; 2, с. 98]. Зокрема наголошувалося на згубній дії формування іншомовної комунікативної компетентності на інтелектуальну активність, соціально-моральний та інтелектуальний розвиток, провокування роздвоєнь особистості, моральної деградації, розумового відставання, зниження IQ, гальмування розвитку інших здібностей, а головне – перенавантаження дитячого мозку. Наразі зазначені погляди спростовуються сучасною наукою, оскільки встановлено, що їх виникнення було пов'язано з певними політичними факторами, недосконалістю тестів, зокрема у контексті соціально-економічного рівня життя досліджуваних дітей і, відповідно, існуючими у них можливостями розвитку, а також з тим, що проведені експерименти здебільшого ґрунтувались «на особистісній інтуїції і не є достовірними» [20, с. 8-11]. Крім того, оскільки тести на розумовий розвиток проводилися лише однією мовою, не можна говорити про їх об'єктивність у незбалансованих білінгвів, коли мова тестів є слабшою, скоріше вони діагностували володіння дитиною другою мовою, ніж її когнітивний розвиток [3, с. 179-180; 15, с. 37]. Також неоднозначним виявлялося питання змістовного навантаження поняття «розум», адже перевірки піддавалися лише академічні знання, в той час зміст розуму є значно ширшим і має включати соціальний розум, музикальний розум, військовий розум, ринковий розум, розум спостереження, політичний розум» [3, с. 179]. Перевіряючи рівень IQ, піддавався оцінці лише конвергентний тип мислення (тобто звичне мислення, в рамках якого завдання вирішуються поетапно), в той час як у білінгвів значно розвинений дивергентний тип мислення (тобто творче мислення, коли на основі вивчення проблеми виникає велика кількість варіантів її вирішення, часто нетипових), який не піддається перевіркам тестами IQ [15, с. 40].

Наразі негативний вплив формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку відхиляють більшість науковців. Їх погляди здебільшого стосуються визначення такого впливу на розвиток дитина як нейтрального чи позитивного. Хоча не можна не відзначити існування й в наш час думок щодо негативних наслідків формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку, які посилюються на згубний вплив двомовства щодо швидкості добору слів, але навряд це має значення при явних перевагах володіння іншомовною комунікативною компетентністю в сучасних умовах, адже даний факт не впливає ні на розумовий розвиток, ні на ментальне перевантаження [3, с. 181-182]. В свою чергу щодо природності для мозку процесу оволодіння декількома мовами наголошують А. Алхазішвілі, В. Пенфілд і Л. Робертс, Н. Сегаловиц та ін. [21, с. 37-38], щодо однакового розумового і мовленнєвого розвитку дітей білінгвів і монолінгвів виступали С. Арсенін, Дж. Дарсі, В. Леопольд, Р. Пинтер [15, с. 38]. У вітчизняній науці Л. Виготський перший наголосив на можливості позитивного впливу формування двомовства на рівень розвитку людини і її мислення, метолінгвістичну обізнаність. Ці висновки мали вплив не лише на вітчизняну наукову думку, але були позитивно сприйняті й в інших країнах: Канаді, Німеччині, Франції [15, с. 38-39; 12, с. 34]. Все більше науковців схильні вважати, що двомовство надає людині певні когнітивні переваги (С. Бен-Зеев, В. Ламберт, Л. Риккярделлі, Д. Сперл, Є. Хамраєва та ін.) [15, с. 40-46]. Разом із тим треба розуміти, що в силу різноманітності обсягу володіння іншомовною комунікативною компетентністю, не кожна дитина-білінгв буде мати розумові переваги над монолінгвом. З цього приводу визначальною є «теорія порогів» Дж. Камінса, відповідно до якої у відношенні оволодіння двома мовами існують два пороги – верхній і нижній. За першого, дитина оволодіває мовленнєвою компетентністю, яка відповідає її віковій нормі, лише в одній мові, і тоді двомовство носить нейтральний характер по відношенню до когнітивного розвитку дитини. Коли ж досягається верхній поріг, достатньої згідно з віковими нормами мовленнєвої компетентності в обох мовах, можна говорити про існування у таких дітей-білінгвів переваг у когнітивному розвитку [20, с. 13; 2, с. 189-191]. До таких переваг можна віднести гнучкість мислення, інтелектуальну активність, схильність до нешаблонного мислення, розвиток творчого, оригінального та конвергентного мислення [20, с. 11-12; 3, с. 189]. «Білінгви мають переваги в певних вимірах мислення, особливо відхиленого мислення, креативності, ранньої метолінгвістичної здатності й комунікативної чутливості. Білінгви усвідомлюють свої мови у ранньому віці, відмежовуючи форму від значення, і готові читати раніше за монолінгвів, можуть мати унікальне розуміння світу, відмінне від тих, які мають монолінгви будь-якої мови» [3, с. 205]. Крім того білінгви мають значні переваги в метолінгвістичних здібностях, вони краще виявляють граматичну правильність чи неправильність мови, власні й чужі помилки в мовленні, мають більш розвинуті метакомунікативні здатності, можуть зрозуміло пояснити певні мовленнєві явища [20, с. 67-68]. Діти білінгви краще вирішують математичні завдання через кращу здатність «фокусувати увагу й ігнорувати хибні сигнали... успішніше виконують завдання, які потребують ретельної обробки інформації» [12, с. 34].

До того ж наукові експерименти показали певні об'єктивні переваги білінгвального мозку порівняно з монолінгвальним, зокрема більша густина сірої речовини, кількість і щільність нейронних зв'язків, двостороннє включення мозку під час мовленнєвої обробки; при цьому ці зміни стосуються лише мозку білінгвів, які ово-

лодівали іншомовною комунікативною компетентністю у ранньому віці [3, с. 186-187; 15, с. 45-46; 12, с. 35].

Важливим для нашого дослідження є висновки експериментів щодо позитивного розумового розвитку дітей-білінгвів, які відвідували білінгвальні заклади дошкільної освіти порівняно з мономовними дітьми [12, с. 34].

Не знайшла підтвердження й думка про те, що діти, які оволодівають двома комунікативними компетентностями в ранньому віці, мають менший словниковий запас в кожній з мов, а отже, і побоювання, що формування іншомовної комунікативної компетентності завадить подальшому повноцінному оволодінню ще несформованою рідною мовою. Як показують дослідження в сукупності словниковий запас дитини-білінгва дорівнює словниковому запасу дитини-монолінгва, а той випереджає його [8, с. 468-469].

Отже, можна дійти висновку, що формування іншомовної комунікативної компетентності надає когнітивні переваги дітям середнього дошкільного віку, коли сформоване двомовство є збалансованим. Це твердження є достатньо загальним, оскільки на когнітивний розвиток може впливати безліч інших чинників (соціальне становище, індивідуальні задатки тощо), що може здвигати переваги в когнітивному сенсі як в сторону білінгвів, так і в сторону монолінгвів. Однозначним є висновок, що формування іншомовної комунікативної компетентності не несе жодної загрози для ментального розвитку дітей середнього дошкільного віку та переважання, і його не слід остерігатися. Разом з тим, оволодіння дітьми цього віку другою мовою має безліч переваг, окрім когнітивних.

Зокрема оволодіння другою мовою в середньому дошкільному віці також має переваги, пов'язані з мотивацією. Деякі науковці наголошують, що найвищого рівня двомовства можна досягти у будь-якому віці, тим не менш «є час, коли можна реалізувати кращі можливості, використавши різноманітні рівні та типи мотивації [3, с. 173]. У середньому дошкільному віці такою мотивацією є потреба в отриманні знань, інформації, у дітей старшого віку під час вивчення другої мови у форматі занять-уроків мотивація, як правило, не є високою.

Разом із тим, серед науковців ставлення до питання доцільності формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності окрім впливу на когнітивний розвиток також залежить від підходу до такого формування.

Зокрема класики педагогічної думки, серед яких можна назвати Я. Коменського та К. Ушинського, притримувалися негативних поглядів на навчання іноземним мовам в дошкільному віці. Так, Я. Коменський наголошував, що третю мову – латинську – потрібно починати вивчати в 6-7 років, а К. Ушинський рекомендував починати вивчення іноземних мов не раніше ніж стане помітно, що «рідна мова пустила глибоке коріння в духовну природу дитини», що може відбутися індивідуально як в 7-8 років, так і в 10-12 років [19, с. 139]. Низка пострадянських науковців (Н. Гальськова, А. Леонт'єв, Є. Негневицька, З. Нікітенко) стверджували, що навчання іноземній мові повинно починатися разом «з готовністю дитини до свідомого навчання, сформованістю мовленнєвих механізмів рідної мови, зі сприйнятливостю до нової мови, що визначається 5-6 роками» [15, с. 6]. І. Срезневській, наголошуючи на неприродності та недоцільності раннього вивчення другої мови, обґрунтовував це тим, що «не можна силувати пам'ять (тобто навчати механічно), якщо розум ще не готовий до такого навчання» [2, с. 98].

Інші дослідники оптимальним віком формування у дітей іншомовної комунікативної компетентності вважають дошкільний вік і пропонують починати навчання

другої мови з 3 років. Так Д. Писарев зазначав, що «маленькі діти від 3 до 10 років з дивовижною швидкістю запам'ятовують слова й мовні звороти. У цьому віці вони можуть за пів року навчитися розмовляти іноземною мовою». В. Пенфільд наголошував, що «пластичність кори головного мозку (стосовно засвоєння мов) в підлітковому віці зникає, тому необхідно починати навчання другої мови якомога раніше. Змалку дитина надзвичайно легко оволодіває мовою природнім шляхом, як засобом пізнання навколишнього світу», а згідно Е. Пулгрема дошкільне дитинство найбільш сприятливе для вивчення мов через те, що в цей час інтенсивно функціонує природній механізм засвоєння мови [19, с. 138-139]. М. Монтесорі називає сенситивним періодом для вивчення другої мови вік від 3 до 7 років [18, с. 50].

Разом з тим, К. Бейкер зазначає, що «немовлята є біологічно готовими оволодівати, зберігати і відокремлювати дві або більше мов від народження й надалі... Дитячий білінгвізм є нормальним і природним, існує очевидність, що він є корисним у багатьох випадках: когнітивно, культурно, комунікативно, для більших досягнень у навчальному плані, а також, щоб збільшити шанси на працевлаштування і просування службовими сходами діти мають перевагу у вивченні наступних мов: третьої, четвертої» [3, с. 122, 145]. З цим погоджуються В. Панфільд, який рекомендував починати вивчати другу мову якомога раніше зазначаючи, що «дитина вчить мови в дитинстві як засіб вивчення світу, а не як самоціль. Здатність засвоювати другу мову зберігається до 10 років» [6, с. 33]. Крім того, К. Бейкер називає пізній вік оволодіння другою мовою, як одну із причин невдач у оволодінні нею на рівні носія [3, с. 149], а С. Жаботинська, погоджуючись з цим твердженням, стверджує, що навіть після багатьох років постійного застосування другої мови, що була засвоєна у пізньому віці, її продукування викликає мозкове напруження [9, с. 13-14]. Л. Виготський зазначав, що «більш сприятливим для формування білінгвізму є ранній вік, так як саме в цей період у дитини є здатність «природнього» оволодіння мовою» [15, с. 21]. А. Богуш, досліджуючи україно-російський білінгвізм, також висловлює думку, що принцип «одна людина – одна мова» є доцільним у вивченні другої мови з народження [4, с. 13-14]. На користь вивчення другої мови в дошкільному віці за імерсійною моделлю також виступали Н. Вершкова, М. Овсяннікова. С. Жаботинська визначає, що сенситивним періодом для оволодіння фонетикою мови є вік до 5-6 років, коли вухо дитини розрізняє звуки будь-якої мови; для оволодіння граматику – 11-12 років; для засвоєння лексики вікової межі не існує [9, с. 12].

Очевидно, що негативні погляди науковців на оволодіння дітьми другою мовою в дошкільному, і зокрема середньому дошкільному віці, спровоковані формуванням іншомовної комунікативної компетентності шляхом довільного вивчення. Дійсно вивчення другої мови в середньому дошкільному віці виявляється неможливим через довільність цієї діяльності, що суперечить психологічним особливостям особистісного розвитку дитини у цьому віці.

Для середніх дошкільників єдиним доцільним способом формування іншомовної комунікативної компетентності є оволодіння мовою. Так, про перевагу природнього оволодіння мовою в дитячому віці, оскільки він (вік) дає можливість оволодіти мовою несвідомо і ненавмисно, зазначав Л. Виготський [15, с. 21]. А. Зоргенфрей також розділяв подібну точку зору, вказуючи, що «для раннього дитинства найбільш сприятливим способом оволодіння мовою є «неорганізоване двомовство», а при навчанні другої мови в більш старшому віці – «організоване»» [15, с. 21]. В. Панфільдом визначено два способи оволодіння мовою: материнський метод та шкільний метод. Відповідно до проведеного експерименту перший з них найуспішніший

до 10 років, в 10 років обидва методи показують гарні результати, а після 10 років – актуальним є шкільний метод. З огляду на зазначене рекомендується застосування в закладах дошкільної освіти саме материнського методу вивчення другої мови [6, с. 32-33]. Аналогічної точки зору притримується К. Бейкер, який виділяє формальне вивчення і неформальне оволодіння мовою: «освіта в закладі дошкільної освіти може дати дитині можливість вивчати другу мову без формального навчання цією мовою. Оволодіння другою мовою є більш природним в освітньому оточенні, яке розвиває комунікативну компетенцію менш формальним чином. Саме дитяча потреба розуміти людей сприяє розвитку двох мов» [3, с. 121-122]. В той час, коли неформальне одночасне з першою мовою оволодіння другою мовою майже завжди призводить до позитивних результатів, формальне послідовне вивчення мови не завжди гарантує успіх у оволодінні мовою на належному рівні, чому є декілька причин, зокрема «акцент на читанні й письмі, а не на автентичній комунікації; низька здатність вчити другу мову; нестача мотивації або інтересу, нестача здатності практикувати навички другої мови; спроба вивчати мову занадто пізно, тобто вважають, що легше вивчати мову тоді, коли особа є молодшою, а не старшою» [3, с. 149-150]. В англійському словнику Прикладної лінгвістики спосіб, яким дитина оволодіває рідною мовою, визнаний найкращим і для оволодіння другою мовою, тобто оптимальним є «занурити дітей в більш багате оточуюче середовище на другій мові, ніж за звичайної ситуації навчання другій мові» [20, с. 66]. Є. Протасова та Н. Родіна зазначають, що здатність оволодіння мовою природним шляхом зберігається до 5-8 років, з 7 років в засвоєнні мови починають брати участь інші ділянки і якості мозку, з 12 до 18 років здатність оволодівати мовою поступово згасає і з'являється таке поняття як «схильність до мов», якою після 18 років володіє лише невеликий відсоток людей [17, с. 9-10].

Отже, узагальнюючи погляди науковців, можна визначити головну особливість формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності – таке формування повинно відбуватися шляхом оволодіння мовою, що в рамках педагогічної науки відобразилася в імерсійному методі вивчення мов, методі «занурення», «натуральному» чи «природньому» методі.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Ґрунтовний теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо сутності та змісту поняття іншомовної комунікативної компетентності дозволяє дійти висновку, що **іншомовна комунікативна компетентність** – це інтегрована якість особистості, яка виражається у мовних знаннях, навичках і уміннях, ціннісному ставленні до іншомовної мовленнєвої діяльності, інших якостях особистості, які сприяють подоланню мовленнєвих бар'єрів та здійсненню реальної вербальної та невербальної комунікації з носіями мови відповідно до соціокультурних особливостей другої мови.

З'ясовано, що структурними елементами іншомовної комунікативної компетентності є:

- мовна компетенція як сукупність знань, що виражаються в лексичній, фонетичній та граматичній складових;
- мовленнєва компетентність як здатність використання мовних знань у реальних комунікаційних ситуаціях;
- соціокультурна компетентність як сукупності знань про невербальну мову, про етнічні та соціальні еталони, стандарти, стереотипи поведінки носіїв мов, етикет, національну культуру та її надбання, знання про форму мови відповідно до

мовленнєвої ситуації та здатність використовувати ці знання в реальних мовленнєвих ситуаціях;

– аксіологічна компетентність як розуміння важливості та переваг володіння іноземними мовами, сформованість бажання вести іншомовну комунікацію, повага до культур та націй світу.

Доведено, що перші дві складові визначають формування двомовної особистості, сформованість також третьої та четвертої складової іншомовної комунікативної компетентності, яка у свою чергу визначає формування бікультурної особистості. Усі ці компоненти, схарактеризовані в певній логічній послідовності, відображають структуру іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в гармонійному їх поєднанні.

Розкрито особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку. З'ясовано, що оволодіння другою мовою в середньому дошкільному віці також має переваги, пов'язані з мотивацією. Це вік в якому реалізуються найкращі можливості, педагогам можна використовувати різноманітні рівні та типи мотивації. У середньому дошкільному віці такою мотивацією є потреба в отриманні знань, інформації. А у дітей старшого віку під час вивчення другої мови у форматі уроків мотивація до вивчення другої мови, як правило, не є високою. Більш того, аргументовано доведено, що здатність оволодіння мовою природним шляхом зберігається до 5-8 років, з 7 років у засвоєнні мови починають брати участь інші ділянки і якості мозку, з 12 до 18 років здатність оволодівати мовою поступово згасає і з'являється таке поняття як «схильність до мов», якою після 18 років володіє лише невеликий відсоток людей.

Отже, можна визначити головну особливість формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності: таке формування повинно відбуватися шляхом оволодіння мовою, що в рамках педагогічної науки відобразилася в імерсійному методі вивчення мов, методі «занурення», «натуральному» чи «природньому» методі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>.
2. Баранова В. В. Розвиток мовлення двомовної дитини третього року життя у двомовних сім'ях. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету К. Д. Ушинського*. 2018. № 3 (122), С. 97-102. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4009/1/18.pdf>.
3. Бейкер К. Основи білінгвальної освіти і білінгвізму. Дніпро : Ліра, 2016. 645 с.
4. Богущ А. М. Навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот : програма та навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 136 с.
5. Богущ А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / ред. А. М. Богущ. Київ : Вища шк., 2007. 542 с.
6. Верещагин Е. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма). Москва – Берлин : Директ-Медиа, 2014. 162 с.
7. Гусленко І. Ю. Конспект лекцій з дисципліни «Методика навчання іноземних мов» : для студентів 5 курсу ф-ту «Референт-перекладач», які навчаються за спец. 035 Філологія (Переклад). Харків : Вид-во НУА, 2018. 64 с.

8. Ефремова А. К. Эффективность иммерсионной билингвальной модели при обучении детей дошкольного возраста. *Молодой ученый*. 2020. № 50 (340). С. 468-470.
9. Жаботинська С. А. Домінантність української мови в умовах білінгвізму : нейрокогнітивні чинники. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Іноземна філологія*. 2018. № 87. С. 5-19.
10. Іванчук Г. Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4 (58). С. 267-274.
11. Канюк О. До питання формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2013. Вип. 27. С. 60-64.
12. Кулікова І. А. Англійська мова для дітей дошкільного віку : програма та медичні рекомендації / ред. О. В. Низковської. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 48 с.
13. Лопатинська Н. А. Мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції у студентів вищих навчальних закладів як складники фахової культури майбутнього корекційного педагога. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 5(2). С. 187-197.
14. Максименко С. Д. Загальна психологія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 272 с.
15. Николаева А-М. Ю. Формирование билингвальной образовательно-развивающей среды на дошкольном этапе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2017. 223 с.
16. Орап М. Мовленнєва компетентність і мовленнєва діяльність сучасної молоді. *Освіта регіону : політологія, психологія, комунікація*. 2010. № 1. С. 84-89.
17. Протасова Е., Родина Н. Многоязычие в детском возрасте. Санкт-Петербург : Златоуст, 2013. 276 с.
18. Топольський В. О. До питання про деякі сучасні методи навчання дітей дошкільного віку іншомовного спілкування. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № III (21). С. 50-53.
19. Чернякова О. І. Розвиток мовлення дошкільників в умовах двомовності. *Молодий вчений*. 2015. № 2(17), С. 137-140. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2015/2/206.pdf>
20. Чиршева Г. Н. Возрастная билингвология : учебник и практикум для вузов. Москва : Юрайт, 2019. 166 с.
21. Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. 488 с.
22. Щеглова И. В. Билингвизм – понятие с интерпретационной активностью. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017. № 9(75). С. 183-186. URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2017_9-2_49.pdf

REFERENCES:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic component of preschool education] (n.d.). *Mon.gov.ua*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> [in Ukrainian].
2. Baranova, V. V. (2018). Rozvytok movlennia dvomovnoi dytyny tretoho roku zhyttia u dvomovnykh simiakh [Speech development of three-years old children born in bilingual families]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu K.D. Ushynskoho – Scientific bulletin of south Ukrainian national pedagogical university named after K. D. Ushynsky*, 3(122), 97-102. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4009/1/18.pdf>. [in Ukrainian].
3. Beiker, K. (2016). Osnovy bilinhvalnoi osvity i bilinhvizmu [Foundations of Bilingual Education and Bilingualism]. Dnipro : Lira [in Ukrainian].

4. Bohush, A. M. (2016). Navchannia ditei ukrainskoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh natsionalnykh spilnot [Teaching Ukrainian language in the kindergarten of national minorities] : prohrama ta navchalno-metodychnyi posibnyk. Ternopil : Mandrivets, [in Ukrainian].
5. Bohush, A. M., & Havrysh N. V. (2007). Doshkilna linhvodydaktyka : Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy [Pre-school linguadidctics : Theory and methodic of studying of children in the mother tongue] : pidruchnyk. A. M. Bohush (Ed.). Kyiv : Vyshcha shk. [in Ukrainian].
6. Vereschagin, E. (2014). Psihologicheskaya i metodicheskaya harakteristika dvuyazyichiya (Bilingvizma) [Psychological and methodological characteristics of bilingualism (Bilingualism)]. Moskva – Berlin : Direkt-Media [in Russian].
7. Huslenko, I. Yu. (2018). Konspekt leksi z dystsypliny «Metodyka navchannia inozemnykh mov» [Lecture notes on a discipline «Methods of teaching foreign languages»] : dlia studentiv 5 kursu f-tu «Referent-perekladach», yaki navchaiutsia za spets. 035 Filolohiia (Pereklad). Kharkiv : Vyd-vo NUA [in Ukrainian].
8. Efremova, A. K. (2020). Effektivnost immersionnoy bilingvalnoy modeli pri obuchenii detey doshkolnogo vozrasta [The effectiveness if immersion bilingual model during education of pre-school children]. *Molodoy uchenyy – Young scientist*, 50 (340), 468-470 [in Russian].
9. Zhabotynska, S. A. (2018). Dominantnist ukrainskoi movy v umovakh bilinhvizmu : neirokohnityvni chynnyky [Dominance of Ukrainian in the bilingual setting : neurocognitive factors]. *Visnyk KhNU im. V. N. Karazina. Inozemna filolohiia – Bulletin of KhNU named after V.N. Karazina. Foreign philology*, 87, 5-19 [in Ukrainian].
10. Ivanchuk, H. (2016). Inshomovna komunikatyvna kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy [Foreign language communicative competence as part of professional competence of future foreign language teachers]. *Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences : theory, history, innovative technologies*, 4(58), 267-274 [in Ukrainian].
11. Kaniuk, O. (2013). Do pytannia formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii maibutnykh fakhivtsiv VNZ [To the issues of forming the foreign language communicative competence of students]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu – Scientific bulletin of National University of Uzghorod*, 27, 60-64 [in Ukrainian].
12. Kulikova, I. A. (2015). Anhliiska mova dlia ditei doshkilnogo viku [English for the children of pre-school age] : prohrama ta medychni rekomendatsii. O. V. Nyzkovska (Ed.). Ternopil : Mandrivets, 48 [in Ukrainian].
13. Lopatynska, N. A. (2015). Movna, movlennieva ta komunikatyvna kompetentsii u studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv yak skladnyky fakhovoi kultury maibutnoho korektsiinoho pedahoha [Linguistic and communicative competence in university students as a component of future correction teacher]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity – Actual problems of the correctional education*, 5(2), 187-197 [in Ukrainian].
14. Maksymenko, S. D. (2020). Zahalna psykholohiia [General Psychology] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Tsentр uchbovoi literatury [in Ukrainian].
15. Nikolaeva, A-M. Yu. (2017). Formirovanie bilingvalnoy obrazovatelno-razvivayushey sredy na doshkolnom etape obucheniya inostrannomu yaziku [Educative and Developing Environment formation at pre-school stage of foreign language education]. *Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
16. Orap, M. (2010). Movlennieva kompetentnist i movlennieva diialnist suchasnoi molodi [Language competence and speech activity of today's youth]. *Osvita rehionu : politolohiia, psykholohiia, komunikatsiia – Education of the region : palynology, psychology, communication*, 1, 84-89 [in Ukrainian].
17. Protasova, E., Rodina, N. (2013). Mnogoyazyichie v detskom vozraste [Multilingualism in childhood]. Sankt-Peterburg : Zlatoust [in Russian].
18. Topolskyi, V. O. (2015). Do pytannia pro deiaki suchasni metody navchannia ditei doshkilnogo viku inshomovnoho spilkuvannia [On the problem of some modern teaching methods foreign language communication for preschool children]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(21), 50-53 [in Ukrainian].

19. Cherniakova, O. I. (2015). Rozvytok movlennia doshkilnykiv v umovakh dvomovnosti [Language development of the pre-school children in condition of bilingualism]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 2(17), 137-140. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2015/2/206.pdf> [in Ukrainian].

20. Chirsheva, G. N. (2019). *Vozrastnaya bilingvologiya [Age bilinguistic] : uchebnik i praktikum dlya vuzov*. Moskva : Yurayt [in Russian].

21. Chirsheva, G. N. (2015). *Detskiy bilingvizm : odnovremennoe usvoenie dvuh yazyikov [Early childhood bilingualism : the simultaneous acquisition of two languages]*. Sankt-Peterburg : Zlatoust [in Russian].

22. Scheglova, I. V. (2017). Bilingvizm – ponyatie s interpretatsionnoy aktivnostyu [Bilingualism – notion with interpretative activity]. *Filologicheskie nauki. Voprosyi teorii i praktiki – Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 9(75), 183-186. URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2017_9-2_49.pdf [in Russian].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- ДОВБНЯ
Софія
Олегівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: s.o.dovbnya@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-2882-4680
- ЗДОРЕНКО
Петро
Григорович** учитель трудового навчання Дерев'янської гімназії, Обухівська міська рада Київської області (Київська область, Україна)
e-mail: pzdorenko@ukr.net
- КОМОГОРОВА
Марина
Іванівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики навчання української та іноземних мов, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: mkomogorova@ukr.net
orcid.org/0000-0002-6829-811X
- КОНОВАЛОВА
Надія
Олександрівна** студентка кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти спеціальності «Дошкільна освіта», Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: Zarubanadiia@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0813-368X
- КУЛШ
Ольга
Валеріївна** студентка кафедри педагогіки та методики початкового навчання спеціальності «Початкова освіта», Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: olgavasianovytch724@gmail.com
- МАТВІЄНКО
Олена
Валеріївна** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкового навчання, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: lmatvienko70@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5746-4864
- МІРОШНИЧЕНКО
Оксана
Василівна** старший викладач кафедри педагогіки і методики навчання української та іноземної мов, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: oksanamiro1970@ukr.net
orcid.org/0000-0003-1634-4855
- ОЛЕФІРЕНКО
Тарас
Олексійович** кандидат педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: olephirenko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3278-8125

- ОТЧЕНКО
Галина
Володимирівна** асистент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: galliya565@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0063-8632
- ПОПОВА
Людмила
Миколаївна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки та методики навчання української та іноземних мов,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: liudmila-pln@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2611-2786
- СЕМЕРЕНКО
Ганна
Василівна** кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри
педагогіки та методик навчання української та іноземної мов,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: semerenkoav@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1143-7326
- СНЯТКОВА
Тетяна
Миколаївна** аспірант кафедри спеціальної психології і медицини факультету
спеціальної і інклюзивної освіти,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: snyatkova74@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3374-3532
- СТУПАК
Оксана
Юріївна** доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології
дошкільної освіти,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: stupak.oksana.ua@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6732-4569
- ТЕЛЕЦЬКА
Людмила
Іванівна** кандидат біологічних наук, професор кафедри
педагогіки та методики початкового навчання,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: teletskaya@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4059-0653
- ТОВКАЧ
Ірина
Євгенівна** кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри
педагогіки і психології дошкільної освіти,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: i.tovkach03@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9398-6398
- ТОПІХА
Віра
Андріївна** кандидат філологічних наук, доцент кафедри
педагогіки та методики навчання української та іноземної мов,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: topihaveraa@ukr.net
orcid.org/orcid.org/0000-0003-3289-9092

**ТУТОВА
Тетяна
Броніславівна** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та методик навчання української та іноземної мов, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: terry_1@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8821-9693

**ЦВЕТКОВА
Ганна Георгіївна** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: tsvetkova1271@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1556-4856

AUTORS

- Sopfiia DOVBNIA** Ph.D (Canddate of Sciences (Pedagogy)), Associate professor of The Department of Education and Psychology of Pre-school Education, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: s.o.dovbnia@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-2882-4680
- Petro ZDORENKO** Teacher of Labor Education Derevianska gymnasium, Obukhiv City Council of Kyiv Region (Kyiv region, Ukraine)
e-mail: pzdorenko@ukr.net
- Maryna KOMOGOROVA** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department pedagogy and methods of teaching Ukrainian and foreign languages, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: mkomogorova@ukr.net
orcid.org/0000-0002-6829-811X
- Nadiia KONOVALOVA** Student of the department of Pedagogy and Psychology of Pre-school Education, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: Zarubanadiia@gmail.com
orcid.org//0000-0002-0813-368X
- Olga KULISH** Student of the department of pedagogy and methods of primary education of the majoring in «Primary Education», National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: olgavasianovytch724@gmail.com
- Olena MATVIHENKO** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Head of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: lmatvienko70@gmail.com
orcid.org/ 0000-0002-5746-4864
- Oksana MIROSHNICHENKO** Senior Lecturer Department of Pedagogy and Teaching Methods of Ukrainian and Foreign Languages, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: oksanamiro1970@ukr.net **orcid.org/0000-0003-1634-4855**
- Taras OLEFIRENKO** Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, dean of the pedagogical faculty, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
orcid.org/ 0000-0002-3278-8125
e-mail: olephirenko@gmail.com
- Halyna OTCHENKO** Assistant of the Department of Pedagogy and Psychology of Pre-school Education, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: galliya565@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0063-8632
- Lyudmila POPOVA** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of pedagogy and methods of Ukrainian and foreign languages teaching, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: liudmila-pln@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2611-2786

- Hanna SEMERENKO** Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Ukrainian and Foreign Languages Teaching, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: semerenkoav@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1143-7326
- Tatyana SNYATKOVA** Postgraduate Student of Department of Special Psychology and Medicine of faculty of Special and Inclusive Education, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: snyatkova74@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3374-3532
- Oksana STUPAK** Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: stupak.oksana.ua@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6732-4569
- Ludmila TELETSKA** Candidate of Biological Sciences (PhD), Professor of the department of pedagogy and methods of primary education, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: teletskaya@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4059-0653
- Iryna TOVKACH** Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: i.tovkach03@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9398-6398
- Vera TOPIKHA** Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Methods of Teaching Ukrainian and Foreign Languages, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: topihaveraa@ukr.net
orcid.org/orcid.org/0000-0003-3289-9092
- Tatiana TUTOVA** Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Pedagogy and Methods of Teaching Ukrainian and Foreign Languages, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: terry_1@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8821-9693
- Hanna TSVIETKOVA** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Pre-school Education, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: tsvetkova1271@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1556-4856

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ ТА ПОДАННЯ РУКОПISY ДО НАУКОВОГО ВИДАННЯ

«ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР»
«EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE»

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ 24701-14641 Р від 16.02.2021 року*

*Редакція здійснює присвоєння кожному опублікованому матеріалу міжнародного
цифрового ідентифікатора DOI (Digital Object Identifier)*

Засновником наукового видання є НПУ імені М.П. Драгоманова та співзасновником ГО «Українська асоціація педагогів і психологів дошкільної, початкової та позашкільної освіти».

Цільовою аудиторією Журналу є: доктори та кандидати наук, молоді науковці (докторанти, аспіранти, здобувачі, магістранти), фахівці – практики, які активно займаються науковими дослідженнями в галузі освіти.

Тематичні розділи журналу:

1. Загальна педагогіка та історія педагогіки.
2. Теорія і методика навчання (з галузей знань)
3. Корекційна педагогіка.
4. Теорія і методика професійної освіти.
5. Соціальна педагогіка.
6. Теорія і методика управління освітою.
7. Теорія і методика виховання.
8. Дошкільна педагогіка.
9. Педагогіка вищої школи.
10. Інформаційно-комунікативні технології в освіті.

Редакційна колегія журналу «ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР» звертає особливу увагу усіх авторів рукописів відповідально поставитися до написання анотації / Abstract, оскільки воно є візитною карткою кожного авторського доробку. Резюме повинно включати: актуальність, мету, методи та результати дослідження (тобто бути «мініатюрою» рукопису автора). Варто уникати речень типу: «Було проаналізовано проблему», «Було розглянуто...», «Було розкрито сутність». Рекомендовано будувати більшість речень за зразком: «Виявлено ...», «Встановлено ...», «З'ясовано ...», «Оцінено вплив ...», «Охарактеризовано закономірності ...» тощо.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ РУКОПISY

До друку приймаються статті, що мають наукову і практичну цінність та не опубліковані раніше в інших наукових виданнях. Автор / автори несуть персональну відповідальність за оригінальність тексту статті, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних та географічних назв, та інших відомостей, а також за якість і зміст англomовного блоку й за відсутність в матеріалах даних, які не підлягають відкритій публікації.

Мова рукопису: українська, російська, англійська.

ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ

- електронний варіант рукопису статті зберігати у форматі *.**RTF**, підготовлений у текстовому редакторі **Microsoft Word**;
- обсяг статті – **10-20** сторінок;
- формат аркуша – A4 (210x297), орієнтація сторінки – «**книжна**»;
- шрифт **Times New Roman**, кегль **14**;
- інтервал між рядками – **1,5 пт.**, відступ першого рядка (абзац) – **1,25 см.**;
- параметри сторінки: ліве – **3 см.**, праве – **1,5 см.**, верхнє, нижнє – **2 см.**;
- у тексті не допускається вирівнювання **пропусками**;
- у тексті використовується **дефіс «-»**, який не відділяється пропусками та **тире «-»**;
- лапки « »». Якщо є цитата в цитаті або в цитаті міститься слово в лапках, то зовнішні лапки – « », а внутрішні – “ ”.
- ініціали відділяються від прізвищ **нерозривним пробілом** (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл);
- графіки, рисунки, фотографії слід вставляти в текст статті у відповідному масштабі **як об'єкт**. Положення об'єкта – «**в тексті**»;
- рисунки, створені у вбудованому у Microsoft Word редакторі рисунків, слід подавати як **згруповані об'єкти**.

СТРУКТУРА СТАТТІ:

рядок 1 – індекс **УДК** (Times New Roman, вирівнювання по лівому краю);

рядок 2 – назва **тематичного** розділу (вирівнювання по лівому краю);

рядок 3 – пустий рядок;

рядок 4 – назва статті (вирівнювання по центру, напівжирний шрифт, великі літери) може містити **не більше 10 слів** без скорочень, має розкривати сутність проблеми та бути цікавою широкому загалу науковців;

рядок 5 – прізвище, ініціали автора (-ів) статті (не більше трьох осіб); науковий ступінь, вчене звання (за наявністю), посада із зазначенням кафедри / лабораторії / відділення (вирівнювання по центру);

рядок 6 – місце роботи / навчання, адреса роботи / навчання, ORCID-код, електронна адреса автора (вирівнювання по центру); якщо автор не має ORCID-коду, його можна отримати за посиланням <https://orcid.org/>;

рядок 7 – пустий рядок;

абзац 1 – **розширена** анотація (1800 знаків без пробілів, міжрядковий інтервал – 1 см., абзацний виступ – 1, 25 см.) та **ключові слова** (мінімум 5 слів), написані **мовою статті**;

пустий рядок;

абзац 2 – **назва статті** (напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри, місце роботи / навчання, адреса роботи / навчання, ORCID-код, електронна адреса автора, **розширена анотація** (1800 – 2000 знаків без пробілів) та **ключові слова** (5 – 10 слів), написані **англійською мовою**. Переклад англійською мовою повинен бути достовірним (не машинним / не комп'ютерним).

У випадку, якщо стаття не українською мовою, обов'язково подаються: назва статті (напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора / авторів, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри / лабораторії,

місце роботи / навчання) адреса роботи / навчання, ORCID-код, електронна адреса автора, розширена анотація (1800 – 2000 знаків без пробілів) та ключові слова (5 – 10 слів) – українською мовою.

Структурні елементи тексту статті (з обов'язковим зазначенням в тексті):

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження / Introduction and current state of the research problem.

Важливо у вступній частині чітко сформулювати понятійний апарат, щоб уникнути його неоднозначного трактування. У вступі також викладаються особливості сучасного стану дослідження проблеми.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, де указати започаткування розв'язання цієї проблеми, на які опирається автор, а також обов'язкове виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячено статтю.

Редакція підтримує статті, у яких аналізуються результати досліджень наукових шкіл Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, з посиланням на них.

Мета і завдання дослідження / The purpose and objectives of the study.

Мета статті має чітко показувати предмет дослідження та бути конкретною (мета має бути одна!); далі – завдання (мінімум – 2-3).

Висловлюється головна ідея поданої публікації, яка суттєво відрізняється від сучасних уявлень про проблему, доповнює або поглиблює уже відомі підходи; звертається увага на введення до наукового обігу нових фактів, висновків, рекомендацій, закономірностей або уточнення відомих раніше, але недостатньо вивчених.

Методи дослідження / Research methods (можуть бути викладені у результатах дослідження).

Методи дослідження передбачають опис їх основного змісту, характеристик і показників, які вони фіксують, та одиниць вимірювання.

Увага! Сюди також входить інформація щодо організації дослідження, якісних та кількісних характеристик вибірки тощо. Якщо Ви досліджуєте, наприклад, рівні сформованості певного явища, обов'язково необхідно подати його характеристику. Цей пункт має містити вичерпну інформацію щодо процедури організації та проведення дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження / The statement of the main material research (може мати як теоретичну, так й емпіричну частини) здійснюється відповідно до завдань із повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Висновки і перспективи подальших досліджень / Conclusions and perspectives of further researches у цьому напрямку.

Текст статті має бути уважно **вчитаний і перевірений**. Статті друкуються в авторській редакції, тому відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ОПИС ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

Список використаних джерел / References розміщується після тексту статті в порядку згадування; друкується через 1,5 інтервал, 14 кеглем, шрифтом Times New Roman і оформляється згідно з вимогами міждержавного стандарту ДСТУ 8302:2015.

References оформлюється за міжнародним бібліографічним стандартом **APA (American Psychological Association (APA) Style)**.

Транслітерація здійснюється незалежно від мови оригіналу відповідно Постанови кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. № 55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» (для української мови) та вимог наказу ФМС Росії від 3 лютого 2010 р. №26 (для російської мови). Для автоматизації процесу транслітерації та складання бібліографічних посилань рекомендується використовувати online-сервіси:

- для україномовних джерел – <http://ukrlit.org/transliteratsiia#source=0JrQuNGX0LI=>;
- словник – <http://www.slovnyk.ua/services/translit.php>;
- для російськомовних джерел – <https://translate.meta.ua/translit/>;
- для інших мов застосовуються регіональні сервіси;
- для англomовних джерел транслітерація не застосовується
- для складання бібліографічних посилань <https://www.citethisforme.com>;
<https://vak.in.ua>

Посилання на джерела в тексті подаються в квадратних дужках [2, с. 25; 5, с. 33-34], у яких перша цифра вказує порядковий номер джерела в списку літератури, а друга – відповідну сторінку в цьому джерелі; одне джерело (без сторінок) відокремлюється від іншого крапкою з комою або дефісом [3; 4; 6; 8-10].

ПОРЯДОК ПОДАННЯ МАТЕРІАЛІВ:

Для опублікування статті необхідно надіслати електронною поштою до редакції збірника наступні матеріали:

- **наукову статтю**, оформлену відповідно вказаним вимогам у форматі *.RTF (додаток 1);
- **інформаційну довідку** про автора / авторів (додаток 2).

Приклад підпису файлів: **Іванов_стаття, Іванов_довідка.**

Редакційна колегія Журналу здійснює перевірку надісланих матеріалів на унікальність, з використанням відповідного програмного забезпечення та рецензування. У разі позитивного рішення, авторам адресується повідомлення про прийняття статті до друку та реквізити для оплати публікаційного внеску. В іншому випадку – повідомлення про необхідність доопрацювання або відхилення рукопису.

Статті аспірантів і магістрантів подаються з рецензією наукового керівника чи кафедри з рекомендацією до друку, завіреною печаткою закладу освіти або установи.

Редакція залишає за собою право на редагування текстів, зберігаючи при тому головні висновки та авторську стилістику.

УМОВИ ОПЛАТИ:

Публікація статей у науковому журналі здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб.

Після підтвердження про прийняття статті до друку автор надсилає відскановану квитанцію про сплату публікаційного внеску на електронну адресу редакції: **ESS.journal.21@gmail.com**

Приклад підпису файлу: **Іванов_квитанція.**

Рукописи, що не відповідають зазначеним вимогам, розглядатися не будуть.

КОНТАКТНА ІНФОРМАЦІЯ

Редакція наукового журналу «Освітньо-науковий простір»: вул. Тургенєвська, 8/14, НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна, 01054

Графік роботи: Пн.-Пт. 9.00 – 17.00 (крім святкових днів)

Контактний телефон: +38 (050)-698-01-84

E-mail: ESS.journal.21@gmail.com

Web: <https://ess.npu.edu.ua/>

Будемо раді бачити Вас серед авторів нашого журналу!

*Редакційна колегія наукового журналу
«ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР»
«EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE» (ESS)*

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

УДК 373.3:37.015.31:57.081.1

Теорія і методика виховання

УЧАСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРИРОДООХОРОННІЙ РОБОТІ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Попова Т. В.

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0931-1947-1074>
e-mail: turbar@gmail.com
© Попова Т. В., 2021

Анотація. Мовою статті (зі збереженням всіх структурних елементів тексту статті).

Обсяг: 1800 знаків без пробілів (250-300 слів).

Ключові слова: 5-10 ключових слів чи словосполучень, жодне з яких не дублює назву статті.

PARTICIPATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN ENVIRONMENTAL WORK AS IMPORTANT CONDITIONS FOR FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE

Tatiana Popova

Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity,
National Pedagogical Dragomanov University,
Pyrohova str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0931-1947-1074>
e-mail: turbar@gmail.com
© Popova T., 2021

Abstract. Англійською мовою (зі збереженням всіх структурних елементів тексту статті).

Обсяг: 1800 – 2000 знаків без пробілів (250-300 слів).

Key words: 5-10 ключових слів чи словосполучень, жодне з яких не дублює назву статті.

Текст статті: Наявність екологічної кризи, яка охопила всю планету, свідчить про те, що сучасне суспільство характеризується недосконалістю екологічних компетентностей. Для вирішення цієї проблеми...

Список використаних джерел:

1. Ванцовська О. А. Формування екологічної компетентності дітей в умовах дошкільного навчального закладу. *Таврійський вісник освіти*. 2011. № 1. С. 47-54.
2. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва : Издательский центр «Академия», 1998. 54 с.

References¹:

1. Vantsovska, O. A. (2011). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti ditei v umovakh doshkilnoho navchalnoho zakladu [Formation of ecological competence of children in the conditions of preschool educational institution]. *Tavriiskyi visnyk osvity – Taurian Bulletin of Education*. Vol. 1. P. 47-54 [in Ukrainian].
2. Polat, E. S. (1998). Novyye pedagogicheskie i informatsionnyie tehnologii v sisteme obrazovaniya [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moskva : Izdatelskiy tsentr «Akademiya». P. 154 [in Russian].

¹ Оформлення за міжнародним бібліографічним стандартом APA (American Psychological Association) style

Додаток 2

ІНФОРМАЦІЙНА ДОВІДКА ПРО АВТОРА / АВТОРІВ

Інформація про автора / авторів	Українською мовою	Англійською мовою
Прізвище, ім'я, по батькові (повністю)		
Науковий ступінь		
Учене звання		
Посада		
Кафедра (без скорочень)		
Місце роботи, місто: заклад вищої освіти або наукової установи (без скорочень)		
Адреса надсилання видання (відділення «Нової пошти»)		
Електронна адреса		
Номер контактного телефону		
ID у системі наукової ідентифікації (за наявності – вказати, за відсутності – можна зареєструватись)		
ORCID (http://orcid.org/) (вказати обов'язково)		
Назва (тема) статті		
Назва тематичного розділу журналу		

Наукове видання / Scientific publication

ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР
EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE

Науковий журнал / Scientific Journal

Випуск 2 (1 – 2022) / Issue 2 (1 – 2022)

Засновник і видавець / Founder and publisher:

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова /
National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine)

Співзасновник / Co-founder:

ГО «Українська асоціація педагогів і психологів дошкільної,
початкової та позашкільної освіти» /
NGO «Ukrainian Association of Teachers and Psychologists of Preschool,
Primary and Extracurricular Education»

Виходить з 2021 р.

Періодичність / Frequency:

2 рази на рік / 2 times a year

Адреса редакції / Editorial office address:

01054, вул. Тургенєвська, 8/14, педагогічний факультет,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ (Україна) /
01054, Turgenyevska Street 8/14, Pedagogical Faculty,
National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine)

Контакти / Contacts:

тел./tel.: +38 (50) 698-01-84
e-mail: ESS.journal.21@gmail.com; web: <https://ess.npu.edu.ua/>

Редагування та коректура / Literary editor

Бібліографічне редагування / Bibliographic editor

Раїса Шулигіна / Raisa Shulyhina

Комп'ютерний дизайн / Computer design

Олена Щербина / Olena Shcherbyna

Підписано до друку 15.11.2022. Формат 60x84 1/8.
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура PT Serif.
Умовн. друк. аркушів – 18,6. Обл.-вид. аркушів – 12,45. Тираж 300 прим.

Видавець і виготовлювач: ТОВ «Видавництво Ліра-К»

Свідоцтво № 3981, серія ДК.

03142, м. Київ, вул. В. Стуса, 22/1

тел./факс (044) 247-93-37; (050) 462-95-48

Сайт: lira-k.com.ua, редакція: zv_lira@ukr.net