

МАТЕРІАЛИ  
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**«ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ЗДОБУТКИ,  
ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ»**

(12-13 травня 2023 р.)

Вінниця  
2023

УДК 378:37.013(062.552)  
П 24

П 24 **Педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи.** Матеріали науково-практичної конференції (м. Вінниця, 12-13 травня 2023 р.). – Одеса: Видавництво «Молодий вчений», 2023. – 48 с.  
ISBN 978-617-8074-44-9

У збірнику представлені матеріали науково-практичної конференції «Педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи». Розглядаються загальні питання теорії і методики навчання, корекційної педагогіки, теорії і методики професійної освіти та інше.

Збірник призначений для науковців, викладачів, аспірантів та студентів, які цікавляться педагогічною наукою, а також для широкого кола читачів.

УДК 378:37.013(062.552)

ISBN 978-617-8074-44-9

© Колектив авторів, 2023  
© Видавництво «Молодий вчений», 2023

## ЗМІСТ

### ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

**Дутка Т.І.**

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ  
ЗАСОБАМИ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ..... 5

**Івашенко А.В.**

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ  
ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ..... 8

**Olena Pysarchyk, Anna Nyradymka**

FEEDBACK AND ERROR CORRECTION  
IN TEACHING SPEAKING SKILLS TO ESL STUDENTS ..... 13

**Савчук Ю.Ф.**

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ  
УЧНЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ  
ЗАСОБАМИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ..... 17

**Харченко Є.Ю.**

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З МЕДІАТЕКСТОМ У ШКОЛІ  
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ..... 19

### КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

**Дармограй І.В.**

АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ КОРЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ  
З РОЗВИТКУ МИСЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ  
НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ..... 24

**Новіцька Л.Ф.**

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ  
З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ..... 29

### ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**Буданова І.О.**

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ  
В ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ..... 34

**Буковська І.Ю.**

ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ  
ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ  
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗВО ..... 39

**Бусько О.П.**

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У СТУДЕНТІВ  
ПЕРШОГО КУРСУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПЕЙЗАЖНОГО ЖИВОПИСУ ..... 44

## ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Дутка Т.І.

*студентка,*

*Маріупольський державний університет*

### **ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ**

Керуючись «Національною Доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті» необхідно відмітити, що основним пріоритетом її розвитку являється впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяють удосконаленню навчально-виховного процесу, забезпечують її ефективність та доступність, готують молоде покоління до життєдіяльності у суспільному інформаційному просторі.

На початку ХХІ століття, кожен учень вже володіє навиками роботи із смартфоном, комп'ютером, планшетом, мультимедійною дошкою, застосовує Інтернет для розваг, навчання, дозвілля тощо. Прийшло так зване «покоління Z» (digital natives), що здатне оперувати сучасними комп'ютерними технологіями без значних проблем. Дані засоби стали буденними компонентами навчального процесу, зокрема на уроках іноземної мови та важливими засобами розвитку та формування іншомовної комунікативної компетентності.

Одним із важливих компонентів комунікативної компетентності є оволодіння лексичними навичками, або ж лексичною компетентністю. Власне, саме знання лексики безпосередньо забезпечує ефективність спілкування між людьми. Лексичні навички необхідно віднести до одного із важливих компонентів змісту навчання іноземної мови, а їх формування досліджувати як мету навчання відповідного лексичного матеріалу. Формування лексичної компетенції учнів основної школи ґрунтується на удосконаленні та закріпленні лексичних навичок, котрі вони здобули раніше, а також активне їх використання у спілкуванні.

Лексична компетенція – це певна здатність людини до коректного оформлення власних висловлювань та розуміння мовлення інших, що ґрунтується на динамічній і складній взаємодії відповідних знань, навичок та лексичної усвідомленості. Таким чином, лексична компетенція в себе включає лексичні навички, знання та загальну мовну усвідомленість (language awareness) чи здатність їх застосування в усіх видах мовленнєвої діяльності.

До лексичних компонентів відносять: фразові ідіоми, сталі вирази, фразові дієслова, колокації тощо. Граматичний елемент утворюється із артиклів, допоміжних дієслів, сполучників, особових займенників, запитальних слів, тощо.

Формуючи лексичну компетенцію учнів основної школи вже традиційно виділяють три такі головні етапи: орієнтовно-підготовчий, тренувальний та ситуативно-варіативний. Відповідний процес формування лексичної компетенції учнів основної школи можна зробити більш інтерактивним та інформативним, використовуючи різні вебтехнології. Даний крок зумовлений поширенням використання інформаційних технологій під часу процесу навчання. Завдяки даному процесу, навчання стає доступним, цікавим та простим.

Використовуючи сучасні веб технології, вчитель підсилює бажання учнів засвоювати знання та навички, стимулює інтерес до вивчення іноземної мови. Найбільшою популярністю з поміж великої кількості веб-технологій користуються саме електронні додатки. Доцільність застосування електронних додатків у процесі навчання іншомовної лексики обумовлена їх навчальними спеціальними функціями, які дають змогу покращити сприймання, запам'ятовування та збереження лексичних одиниць у пам'яті учнів. З використанням інтерактивних вправ, що в себе включають електронні додатки, учні мають певну можливість тренувати використання лексичних одиниць у мові.

Електронний застосунок (додаток) – це користувацька програма, що надає змогу вирішувати певні конкретні прикладні задачі користувача. До функціональних можливостей електронних додатків слід віднести наявність флеш-карток, інтерактивних вправ, ігор, що сприяє більш кращому засвоєнню лексичних одиниць. Більшість

електронних мобільних додатків стали результативними засобами навчання у процесі оволодіння іншомовною лексичною компетенцією, зважаючи на власну практичність, простий та зрозумілий інтерфейс, популярність та інтерактивність серед користувачів [1].

Перевагами використання вказаних вище застосунків на мобільних пристроях (мобільних телефонах, ноутбуках, планшетах, нетбуках) є: їх мультифункціональність (зворотній зв'язок, наочність, звукові ефекти, що тим самим мотивує до навчання; доступність (можливість застосування кожним учнем в класі та вдома); їх мотиваційний потенціал.

Таким чином, використання технічних засобів у процесі навчання іноземної мови, а саме електронних мобільних застосунків, дає можливість занурювати учнів основної школи в іншомовне мовленнєве середовище, що слугує досить вагомим чинником у формуванні лексичної іншомовної компетенції; використовувати диференційований підхід до навчання лексичного матеріалу; посилювати зацікавленість учнів, що вивчають іноземну мову; урізноманітнити та інтенсифікувати навчальний процес. Враховуючи всі переваги запропонованих додатків, їх запровадження буде доцільним на всіх етапах вивчення іншомовної лексики учнями основної школи. Це може бути підтверджено тим, що більшість видів вправ у даних додатках відповідають психологічним та віковим особливостям учнів, і найголовніше, їхньому рівню знань іноземної мови. Мобільні пристрої ні в якому разі не замінюють традиційні методи навчання, а лише доповнюють та покращують їх. Вони стали важливим освітнім інструментом у сучасному освітньому просторі та вимагають від вчителів володіння відповідними знаннями, які в умовах нашого інформаційного суспільства набувають нового значення та змісту.

### **Список використаних джерел:**

1. Liu P.L. Learning English through actions: a study of mobile-assisted language learning. *Interactive Learning Environments*. 2015. Vol. 23(2). P. 158–171.

**Іващенко А.В.**

*студентка,*

*Науковий керівник: Вишнівська Н.В.*

*кандидат педагогічних наук,*

*Київський університет імені Бориса Грінченка*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Україна зараз знаходиться в активній стадії переходу від індустріальної стадії розвитку до інформаційного суспільства, що зумовлює процес цифровізації в усіх сферах життя суспільства, зокрема в сфері освіти. Відповідно до рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» навички використання цифрових ресурсів та технологій в житті та навчанні були визнані базовими на одній ланці з вмінням читати, писати та рахувати [2, с. 16].

Державна стратегія розвитку освіти зреагувала на необхідність реорганізувати освітній процес, зробивши його таким, який відповідає новим викликам та необхідностям суспільства, які розвивається в цифровому аспекті. Таким чином, в 2018 році набули чинності Державний стандарт початкової освіти, а також принципово нова освітня програма «Нова українська школа», відповідно до яких навчання в школі, зокрема в молодшій має ґрунтуватись на компетентнісному підході. Було складено перелік ключових та предметних компетентностей, які мають почати формуватися у початковій школі під час навчального процесу. Одною із десяти ключових компетентностей визначили інформаційно-комунікаційну компетентність, яка передбачає впевнене застосування ІКТ-технологій для пошуку, вивчення, обробки та обміну інформацією як в навчанні на даному етапі, так і в подальшому житті, вміння працювати з цифровими пристроями, керуватись правилами безпеки, розуміння та використання правил етики роботи з інформацією: дотримуватись правил авторського права, знати та розуміти, що таке інтелектуальна власність і т. д. [4, с. 11].



У рамці цифрової компетентності 2.0 поняття «цифрова компетентність» була розглянута як впевнене та ґрунтовне користування засобами інформаційно-комунікаційних технологіями в таких сферах, як робота, навчання, дозвілля, залучення та діяльність у житті суспільства, що є життєво-необхідними для щоденного соціально-економічного життя [7, с. 5].

Відповідно до вище зазначеного, можемо стверджувати, що цифрова компетентність – це комбінація знань, умінь і навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій задля покращення якості власного життя в будь якій сфері, а також для соціалізації та виконання ролі активного сегменту інформаційного суспільства. Основою цифрової компетентності можна вважати вміння використовувати цифрові ресурси та технології задля навчання та розвитку, а також для виконання професійної діяльності.

У своїй роботі В. Гринько зазначав, що цифровою технологією можна назвати ту технологію, яка призначена для створення, створення, передачі та збереження інформаційних повідомлень, а також передбачає їх кодування за допомогою цифр: зазвичай використовуючи двійкову систему кодування. Також науковець вважає, що будь-яка технологія, яка була створена та реалізується за допомогою комп'ютера чи комп'ютерних технологій є цифровою, до них можна віднести: веб сторінки, веб-сайти, комп'ютерні ігри, додатки, програми, соціальні мережі, тощо [1, с. 111].

Тобто, можемо стверджувати, що цифровою технологією можна назвати будь-яку технологію, що дозволяє працювати з інформацією за допомогою цифрових (електронних) пристроїв: зберігати, приймати, передавати, кодувати та декодувати інформацію відповідно до потреб. Перевагами таких технологій є швидкість та дальність передачі інформації, надійність зберігання, мобільність використання (не обов'язково мати комп'ютер, щоб ними користуватись, можна працювати з телефону, або планшету).

В словнику іншомовних слів зазначено, що ресурс – це засіб, джерело, можливість, якими можна скористатись в разі необхідності [5]. Відповідно до цього, цифровий ресурс – це будь-який цифровий (електронний) засіб, цифрове джерело, яке можна використати у разі необхідності роботи з інформацією.

В. Гринько вважає, що цифровий ресурс – це сукупність електронних інформаційних об'єктів (тобто документів, відомостей, інструкцій, інформаційних матеріалів та моделей), які знаходяться в певних системах на запам'ятовуючих пристроях і викликаються в разі потреби [1, с. 111].

Отже, можемо вважати, що цифровий ресурс – це будь-який цифровий засіб чи джерело, що включає в себе сукупність інформаційних матеріалів, які зберігаються на запам'ятовуючих пристроях і можуть бути покликані для перегляду, опрацювання чи обміну у разі потреби. Цифрові ресурси є складовою частиною цифрових технологій.

Ті цифрові технології та ресурси, які використовуються в навчанні називаються цифровими освітніми технологіями та ресурсами. В ході цифровізації освіти в останні роки з'явилося багато наукових праць, що представляють різні аспекти впровадження цифрових освітніх ресурсів (ЦОР) в процес навчання. Методологічні та методичні основи створення й застосування електронних засобів навчання вивчають: В. Биков, Ю. Жук, В. Лапінський, Н. Морзе; проблеми використання ЦОР на уроках в молодшій школі досліджували В. Андрієвської, Г. Лаврентьевої, С. Литвинової, О. Мельник, Н. Олефіренко; А. Коломієць, В. Коткова, В. Шакотько розробляють теоретико-методичні засади формування готовності вчителів початкових класів до впровадження ЦОР в освітній процес [6, с. 143].

Відповідно до концепції НУШ, навчання має базуватись на принципах компетентнісного підходу, тобто в дітей має формуватись практична навичка використання своїх знань, умінь та навичок. Формування компетентності в здобувача початкової освіти ґрунтується на вже сформованій даній компетентності вчителя, що навчає здобувачів освіти. Цифрова компетентність педагогічного працівника складається з п'яти основних напрямків:

1. Вчитель в цифровому суспільстві, що включає в себе такі напрямки як: цифрове суспільство, електронне врядування, електронна школа, електронне навчання, безпека в цифровому суспільстві.

2. Професійний розвиток, що складається з: професійної комунікації, професійної співпраці, рефлексії розвитку цифрової компетентності, неперервного професійного розвитку.

3. Використання та аналіз цифрових ресурсів, що складається з таких напрямків: добір цифрових ресурсів, створення та модифікація цифрових освітніх ресурсів, управління та спільне використання цифрових освітніх ресурсів, захист цифрових ресурсів.

4. Навчання та оцінювання учнів, що складається з: організації та управління освітнім процесом учнів, інтерактивного та активного навчання учнів, організації їхньої співпраці, індивідуалізація навчання та диференціація, інклюзивне навчання, аналізу та інтерпретації цифрових даних, забезпечення зворотного зв'язку і оцінювання учнів, організації самоконтролю учнів.

5. Розвиток цифрової компетентності учнів, що включає в себе: інформаційну компетентність та медіа грамотність, відповідальне використання цифрових технологій та сервісів, вирішення проблем за допомогою цифрових технологій та сервісів [3, с. 5].

Отже, можемо зробити висновки, задля якісного введення цифрових ресурсів в освітній процес в початковій школі необхідно мати компетентнісних вчителів, що знають як користуватись цифровими ресурсами та вміють їх використовувати в освітньому процесі.

### Список використаних джерел:

1. Гринько В.О. Концептуальні засади проєктування цифрових освітніх технологій у навчанні майбутніх учителів початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2019. № 11. С. 107–119. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.11.2019.197213>

2. Гущина Н.І. Розвиток цифрової компетентності вчителів початкових класів в умовах проєктної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2019. 243 с.

3. Морзе Н., Базелюк О., Воротникова І., Дементієвська Н., Захар О., Нанаєва Т., Пасічник О., Чернікова Л. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (проєкт). *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Спецвип. С. 1–53. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILEA=&2\\_S21STR=oeemu\\_2019\\_spetsvip](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILEA=&2_S21STR=oeemu_2019_spetsvip)

4. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. *Урядовий портал*. 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf>

5. Словник іншомовних слів. URL: <https://www.jnsn.com.ua/cgi-bin/book/sis.pl>

6. Шиман О.І. Електронні освітні ресурси як засіб упровадження цифрових інструментів навчання в початкову школу. *Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнар. участю) (Дніпро, 20 листопада 2020 р.) Дніпро : Акцент, 2020. С. 143–146.

7. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. DOI: 10.2791/11517

**Olena Pysarchyk**

*Teacher;*

**Anna Nypadymka**

*Teacher,*

*National Technical University of Ukraine*

*«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»*

## **FEEDBACK AND ERROR CORRECTION IN TEACHING SPEAKING SKILLS TO ESL STUDENTS**

**Introduction.** It seems unattainable to have perfect knowledge of any foreign language in particular without knowledge of the strategies and techniques intended to minimize common errors in language learning. Both learning and speaking are accompanied by mistakes by default. Even in our native tongue, we occasionally make mistakes, correct ourselves, and choose the best option. Among the primary goals of the speaking activities is to help students gain proficiency in the target language. The issue of whether the teacher should correct errors arises in speaking lessons, where the focus is on fluent speech, rather than flawless one. Error correction and feedback are the key components of successful language acquisition when teaching ESL. While feedback is more about evaluation and offers constructive and adverse remarks, it may appear that error correction and feedback are the same things. Feedback allows teachers to engage with their students and support the development of their language skills, while correction simply tells them where they went wrong and what the correct answer is.

In order for students to acquire language and master speaking skills, feedback is crucial. Similar to this, Scrivener (2005) says that examining the errors that were made reveals the student's proficiency level and helps to develop the program for succeeding language classes [5]. There is no doubt that error correction and feedback have positive effects on speaking activities. According to Ahlem A. & Spada N. (2006), communicative activities with corrective feedback are more beneficial than those without, namely prompts and recasts [1]. The difficulty for the teacher is to choose which errors they want to correct among all the types of errors. Scrivener

(2005) points out the most common types of mistakes made by students such as grammatical, phonological, and semantic, as well as mistakes in intonation and rhythm. Sometimes grammar is fine, but the context in which it is delivered makes it entirely inappropriate [5]. Proficiency level and activity goal are two factors that the teacher should take into account while providing corrective feedback. Error correction should not be overwhelming to the students, but rather the emphasis should be on the activity's goal and overall fluency. If the task is aimed at improving fluency, the language-focused feedback is not necessary. The teacher should correct any mistakes if doing so is necessary to achieve the lesson's objectives or if the meaning of what was said is not obvious [2].

Making the decision to use error correction can be difficult for ESL teachers. If speech error correction is required, it can be challenging to know when or how to correct students' speech errors in language lessons. It is important to take into account the learner's age, personal differences, perception of error correction, and language skills when correcting mistakes and providing feedback. In this vein, Kozikoğlu (2014) states that error correction in speaking is a difficult matter due to individual variances in vocabulary, pronunciation, individual language level, and kinds of errors [3]. According to Kozikoğlu (2014) oral language error correction requires careful and effective supervision as students may respond differently to the teacher's feedback [3]. In the speaking classroom, the teacher should pay attention to when and how to correct errors and give feedback. When a student is in the middle of speaking or presenting an opinion on a specific subject, the teacher shouldn't interrupt or push a student to finish his speech, thus listen to the end, keep corrections to a minimum, and then point out the mistakes. After noticing the error, the teacher should give an explanation and encourage learners by providing constructive feedback along with the correction.

When it comes to the ideal method for mistake correction, there is no commonly accepted technique. The teacher must select the most appropriate method for spoken error correction, considering a number of factors, such as the learner's experience and the situation specifically. Lyster & Ranta (1997) distinguish six common oral error correction strategies, such as explicit correction, recast, clarification request, metalinguistic feedback, elicitation, and repetition. Explicit correction refers to the teacher clearly stating what was incorrect and providing the correct forms. Recasts include rephrasing all

or a piece of a student's statement while leaving out the mistake. Recasts are often implicit, however, some are more obvious than others since they may concentrate on a single word while others refer to the grammatical or lexical change of utterance. Clarification is used when a student's speech has been misunderstood by the teacher, and the teacher asks for clarification, signifying to the student that either their speech is in some other way poorly structured and needs to be repeated or reformulated. Metalinguistic feedback may include remarks, details, or questions regarding how well-structured the student's statement was without directly saying the correct form. Such feedback may give the word or phrase definition if the error is lexical errors, or include questions that relate to the error's nature if the error is grammatical. Elicitation is the method of error correction when the teacher gets the correct form from a student by asking simple yes/no questions, pausing to let students finish the teacher's statement, or asking them to reformulate the utterance. Repetition refers to emphasizing the student's mistake, by repeating it while varying intonation [4].

Additional ways to correct errors while speaking might include gestures and expressions, direct correction, delayed correction, peer correction, and self-correction. In peer correction and self-correction students are required to collaborate and correct each other's mistakes. Through peer and self-correction, students can gain freedom and a better understanding of their own learning needs. As one of the error correction techniques worth to be looked at in details, Scievenner (2005) describes the 'chain'. If a student makes a mistake, the teacher asks another student to correct it, if they fail ask another student to help and so on. The aim of chain error correction, is to include as many participants as possible in thinking about the mistake and finding a solution, creating an environment of curiosity and support [5]. Teachers can also give the entire class general feedback. In this strategy, every student participates and helps to correct errors as a group. Thus, the teacher can give feedback to students according to the situation and their needs, encouraging them to develop their language skills, and creating an atmosphere of confidence and collaboration.

Conclusion. In ESL lessons, students will definitely make mistakes and this will be time-consuming if the teacher attempts to correct all of them. Finding appropriate error correction methods and minimizing errors should help students strive toward language proficiency. There are several ways to

give corrective feedback to students, such as explicit correction, recast, clarification request, metalinguistic feedback, elicitation, repetition, chain, peer and self-correction and general feedback. The choice is determined by a variety of aspects, including the objective of the activity, the age of students, and their level of language proficiency. As the result, error correction and personalized feedback boost motivation, increase students' self-esteem and establish positive relationships with students.

### References:

1. Ammar, A. (2006). One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 543–574. DOI: 10.1017/S0272263106060268
2. Bikowski D. (2013, November 6). Teaching today's learners: oral error correction and writing effective assessment [Webinar]. *Shaping the way we teach English webinar course. American English*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=CLOI1yVm9e8>
3. Kozikoğlu, İ. (2014). Error Correction and Giving Feedback in Teaching Speaking Skills. *Emerging Researchers' Conference*.
4. Lyster R. & Ranta L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*. 19. DOI: 10.1017/S0272263197001034
5. Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*.



**Савчук Ю.Ф.**

*старший вчитель, вчитель початкових класів,  
Кодаківська гімназія*

## **ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ**

За твердженням Д. Халперн, «освіта, розрахована на перспективу, має будуватися на основі двох нерозлучних принципів: вміння швидко орієнтуватися в стрімко зростаючому потоці інформації і знаходити потрібне, і уміння осмислити і застосувати отриману інформацію» [3]. Критичне мислення – це спосіб пізнання світу через безупинний процес аналізу та самоаналізу, самопізнання і самовдосконалення. Також, це система суджень, що допомагає розглядати події, робити висновки і давати оцінку подіям, аналізувати їх. Ось чому все більше уваги в сучасній освіті приділяється розвитку критичного мислення. Ось чому критичне мислення є одним із найнеобхідніших навичок успішного майбутнього.

Людству слід розвивати здатність критично аналізувати величезну кількість інформації, вміти розрізнити головне і другорядне. Та понад усе – формувати з багатьох дрібних шматочків інформації цілісну картину всього світу [4].

Нові вимоги ставлять за практично значущу мету діяльності вчителя не управління процесом засвоєння учнями знань, а педагогічний супровід формування компетентної особистості. Технологія формування та розвитку критичного мислення допомагає учню не тільки засвоїти певний обсяг знань, а й сприяє розвитку його особистісних якостей, допомагає виявити у собі і розвинути те, що йому органічно притаманне. Процес творчої переробки інформації, пов'язаної з її усвідомленням, переосмисленням та творчим опрацюванням ідей варто починати з постановки проблеми і закінчувати прийняттям рішення з даної проблеми. Вчитель допомагає учням робити колективні висновки, дає можливість доводити правоту власних висновків у дискусії з іншими або змінювати свою позицію на основі фактів й аргументів, заохочує учнів до формування оригінальних точок зору, коректно застосовувати отримані результати

до проблем і приймати зважені рішення, сприяє формуванню комунікативної, інформаційної, соціальної компетентності [5].

На уроці створюється особлива атмосфера взаємодовіри та взаємоповаги. Використовуються стилі спілкування на основі партнерства та захоплення спільною творчою діяльністю. Вчитель не навчає, виховує чи розвиває, а співпрацює з учнями, навчаючись і самовдосконалюючись разом з ними [1]. Отже, освітня технологія розвитку критичного мислення в процесі навчання дитини – це сукупність різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають учнів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення одержаних знань.

Учні, які навчаються за даною методикою:

- сприймають думки інших критично, мають здатність прислухатися до думок інших, оцінювати й аналізувати їх;
- аргументовано повідомляють про прийняте рішення на основі свого життєвого досвіду, набувають життєвої компетентності;
- небайдужі у сприйнятті подій;
- виявляють вміння проникати у суть проблеми;
- вміють вести дискусію, здатні до діалогу, тобто вислухати думку інших та переконливо доводити свою позицію [2].

Не викликає сумніву той факт, що для того, щоб навчити дітей критично мислити, вчитель повинен сам вміти це робити. Критично мислити і вміння формувати критичність мислення в учнів є показником рівня професійної компетентності педагога. Від того, як педагог зможе показати для учнів переваги критичного мислення, забезпечити сприймання, запам'ятовування, розуміння, осмислення залежить продуктивність діяльності учнів, а, отже, і ефективність самого процесу навчання.

### Список використаних джерел:

1. Пометун О.І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2.
2. Липман М. Критичне мислення: чим воно може бути? *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 27.
3. Халперн Д. Психологія критичного мислення. СПб. : Питер, 2000.
4. Ю. Ной Харарі. 21 урок 21 століття. Київ : BookChef, 2018.
5. Нікітін Ю.О., Грицай С.М., Вознюк А.В., Драновська С.В., Кириченко О.М. Сучасний вимір та стратегії розвитку особистісно-професійної компетентності педагога : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / За заг. ред. (м. Київ, 15 березня 2019 року). Суми : НВВ КЗ СОШПО, 2019. 273 с.

**Харченко Є.Ю.**

*студентка,*

*Сумський державний педагогічний університет*

*імені А.С.Макаренка*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З МЕДІАТЕКСТОМ У ШКОЛІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ**

Сучасна дитина оточена величезною кількістю засобів масової комунікації. Порівняно з раніше існуючим освітнім простором, де джерелом знань традиційно були вчитель, підручник, навчальне кіно та телебачення, спектр освітніх засобів (засобів – носіїв освіти) сьогодні значно розширився, він поповнився наявністю нових освітніх технологій – мультимедіа.

Засоби мультимедіа щодня присутні в житті дитини, мають великий вплив на формування її уявлень про світ, розвивають її морально та естетично. Але школярі часто залишаються віч-на-віч із медіа, оскільки школа, по суті, не виховує культуру взаємодії із засобами масової комунікації. Внаслідок цього перед сучасною освітою постає важливе завдання навчити підростаюче покоління розуміти медіаінформацію, мати уявлення про її механізми і наслідки впливу на глядачів, читачів і слухачів, тобто мати медіакомпетентність.

З'явившись у 90-х роках ХХ століття в англomовній науковій літературі, термін «медіатекст» швидко поширився як у міжнародних академічних колах, так і в національних медіадискурсах. Швидко закріплення концепції медіатексту в науковій свідомості було зумовлене зростаючим інтересом дослідників до вивчення проблем медіа-мови, особливостей функціонування мови у сфері масової комунікації [1].

Велику увагу даній проблематиці приділяли такі відомі вчені, як Т. Ван Дейк, М. Монтгомері, А. Белл, Н. Фейєрклаф, Р. Фаулер, які розглядали тексти масової інформації з погляду різних шкіл і напрямів. Увагу вчених привертало найширше коло питань: це і визначення функціонально-стильового статусу мови ЗМІ, і способи опису різних типів медіатекстів, і вплив на медіа-мову соціокультурних факторів, і лінгвомедійні технології впливу.

Виділяють такі ознаки медіатекстів:

– усередненість мовної норми та відмова від індивідуальних, унікальних засобів вираження;

– особливий тип автора медіатексту, наслідком є такі якості, як нова, віртуальна за своєю сутністю, реальність фактів, ідей, думок соціально-політичного, світоглядного характеру, документальність, емоційність медіа-мови;

– специфічна текстова модальність, для якого характерно відкрите та безпосереднє вираження авторських думок, почуттів, оцінок, стосунків до подій та фактів [14, с. 219].

Розвиток медіакомпетентності сучасного підростаючого покоління покладено на медіаосвіту. Медіаосвіта – це спільна діяльність вчителя та учня з формування в останнього вміння вичерпувати смисли з медіатекстів та створювати власні смисли нових медіатекстів на основі отриманих знань [3, с. 156].

Медіаосвіта допомагає краще підготувати учнів до розуміння ролі та місця кіно, телебачення, відео в житті суспільства, сформувані критичне ставлення до медіапродукції, познайомити з мовою різних аудіо-візуальних засобів, навчити аналізувати та інтерпретувати медіатексти.

Аналіз медіатексту є методом дослідження тексту, що містить інформацію, викладену в будь-якому вигляді та жанрі медіа [4, с. 234] (телепередачі, фільми, матеріалі в пресі, інтернет-сайті тощо), шляхом розгляду окремих його сторін, складових частин, художньої своєрідності з метою розвитку в аудиторії самостійних суджень, критичного мислення, естетичного смаку.

Специфіка медіатекстів (текстів, створених засобами та на матеріалі медіа) полягає в тому, що вони несуть у собі «не тільки об'єктивний факт, а й суб'єктивне його відтворення, в процесі якого відбиваються почуття художника-автора, його ставлення до цього факту, оцінка, тлумачення.

Інтерпретація медіатексту – невід'ємний компонент повноцінного аналізу. У гуманітарних науках під інтерпретацією розуміється «фундаментальний метод роботи з текстами як знаковими системами» [10, с. 25]. У контексті аналізу медіаповідомлень інтерпретація – це процес перекладу повідомлення, вираженого у мові медіа, на мову сприйняття індивідом.

Інтерпретація медіатексту передбачає:

1. Вміння аналізувати його, спираючись на широкі знання.
2. Інтерпретацію авторської позиції з погляду згоди чи незгоди з нею.
3. Оцінка соціальної значущості твору.
4. Вміння співвіднести емоційне сприйняття з понятійним судженням, переносячи це судження інші види і жанри медіа творів.
5. Вміння трактувати назву медіатексту як образне узагальнення [9].

Існує кілька способів навчальної діяльності під час роботи з медіатекстами у школі (відбивають шість рівнів мислення по С. Блуму) [16, с. 285]:

1. Репродуктивний. Передбачає переказ медіатексту учнем безпосередньо після перегляду аудиторії чи самостійно з метою передачі його змісту слухачам.

2. Асоціативний. Відображає сприйняття медіатексту через особисті емоції, спогади, переживання.

3. Пояснювальний. Акцентує увагу на складних для розуміння моментах медіатексту, сприяє формуванню суджень про медіатекст загалом або про його частину.

4. Аналітичний. Включає аналіз структури медіатексту, мовних та художніх особливостей, точок зору творців та медіаспоживачів:

- критиків,
- глядачів;
- музичного та звукового супроводу медіатексту.

5. Класифікаційний. Визначає місце твору в історичному, економічному, соціальному, політичному контекстах, його жанр, етичні та естетичні норми (наявність та доречність насильства, відвертих сцен тощо), психофізіологічний рівень (вплив «емоційного маятника»: чергування емоційного комфорту з шоківим станом) [18].

6. Оцінний. Передбачає виявлення учнем переваг медіатексту на основі особистісних, моральних чи формальних критеріїв.

Виходячи з цього, робота з медіатекстом у школі передбачає такі етапи.

1. Вступне слово ведучого (вчителя чи задалегідь підготовленого учня). Ведучий повідомляє коротку інформацію про творців медіатексту:

2. Колективний перегляд медіатексту або його фрагменту.

3. Обговорення медіатексту з метою занурення в авторський задум через розбивку медіатексту на великі сюжетні блоки.

4. Виявлення ступеня впливу медіатексту на аудиторію через аналіз епізодів, що викликали яскравий емоційний відгук.

5. Обґрунтування особистих відносин кожного учня до тієї чи іншої позиції творця медіатексту та відображення його у творчій роботі (відгук, есе, рецензія, реферат).

6. Обговорення різних точок зору професіоналів на цей медіатекст.

Таким чином, можна упевнено говорити, що поетапний аналіз та інтерпретація медіатексту, різноманітність способів навчальної діяльності та технологічних прийомів, використаних для цього, призведуть до того, що медіаосвіта в рамках школи сприятиме:

- художньому розвитку дітей;
- вдосконалення їхньої емоційної сфери;
- розвитку різноманітних форм мислення (образного, асоціативного, творчого, логічного);
- вдосконалення комунікативних якостей та навичок усного мовлення.

### Список використаних джерел:

1. Бондаренко Н.В. Медіатекст як ресурс осучаснення й збагачення змісту підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. 2021. № 27. С. 15–26.

2. Бондаренко Н.В., Косянчук С.В. Дидактико-методичні засади сучасного уроку української мови у старшій школі. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*. 2017. № 1. С. 81–89.

3. Василюк С., Алексейчик О., Проценко О. Модель упровадження медіаосвіти в систему роботи дошкільного навчального закладу. Матеріали обласної науково-практичної конференції «Практична медіаосвіта: навчання основ медіаграмотності» (29 листопада 2017 року, м. Харків). Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2017. С. 7–8.

4. Засєкіна Т. Інтеграція знань засобами навчальної книги. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. № 25. С. 57–64.

5. Іванов В.Ф. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів. *Інформаційне суспільство*. 2012. № 16. С. 41–52.

6. Наливайко Ю.Ю. Особливості співвідношення понять «текст» – «медіатекст» при вивченні української мови в засобах масової інформації. *Соціальні комунікації*. 2013. № 2. С. 93–96.

7. Олефіренко Н., Остапенко Л. Специфіка інфомедійної підготовки молодших школярів : Тези доповідей IV-ої Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми педагогічної освіти: реалії, нові ідеї та перспективи». Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2022. 228 с.

8. Шуляр В. Медіаосвіта: стратегія і тактика співпраці медіапедагогів і бібліотекарів. Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи : зб. ст. П'ятої міжнародної науково-методичної конференції. Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2017.

## **КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА**

**Дармограй І.В.**

*вчитель вищої категорії,  
Новоушицька спеціальна школа*

### **АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ КОРЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ З РОЗВИТКУ МИСЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

Корекція порушень мовлення – це виправлення недоліків мовлення. Використовуються також терміни «усунення», «подалання мовленнєвих порушень».

При логопедичній роботі з дітьми із загальним недорозвитком мовлення великого значення має своєчасне виявлення відхилень в мовленнєвому розвитку.

Оскільки мовлення і мислення пов'язані між собою у своєму розвитку, то корекційну роботу мисленнєвої діяльності у дітей із загальним недорозвитком мовлення молодшого шкільного віку проводять синхронно із розвитком мовлення. Доцільно весь матеріал подавати з поступовим ускладненням в тісному зв'язку із попередньо пройденими етапами [1, с. 43].

При проведенні занять з дітьми із загальним недорозвитком мовлення першого рівня потрібно враховувати, що заняття можуть проводитися, як індивідуально, так і в групі дітей, не більше трьох чоловік. Провідною формою занять є ігри, які є найбільш ефективні для учнів молодшого віку, що надають емоційного забарвлення навчальному матеріалу, насиченому різноманітними вербальними та невербальними завданнями. Необхідне також заохочення, спонукання будь-яких мовленнєвих проявів дитини. Ефективне багаторазове повторення одного і того ж матеріалу сприяє мовленнєвому наслідуванню, активізації лексичного запасу слів та запам'ятовуванню мовного матеріалу. Обов'язковим є наявність правильного мовленнєвого зразка [4, с. 58].



Завдання повинні бути спрямовані на розрізнення деяких граматичних форм слів близьких за звучанням і слів подібних за предметною ситуацією. Наприклад: горшок – порошок; несуть – везуть; миє – вмиває.

Необхідно зосередити увагу дітей на граматичному зв'язку підмета і присудка, а лише потім розширювати об'єм речень. Також слід приділяти увагу правильному відтворенню інтонації, ритміки слова.

Поступово розширюють центри умінь побудови складнопідрядних і складносурядних речень, складання нескладних розповідей, коротких оповідань, заучування віршованих творів. Велике значення приділяється звуковимові та словозміні [2, с. 147].

Більшість дітей із загальним недорозвитком мовлення (особливо з першим рівнем розвитку мовлення) через неможливість повноцінного спілкування важко вступають в контакт. На початку корекційних занять важливо «ввійти в довіру» до дитини, зняти психічне напруження, створити дружню атмосферу. Лише після цього заволодіти увагою дитини та розпочинати роботу.

Під час корекційних занять з дітьми із загальним недорозвитком мовлення слід орієнтуватися на рівень мовленнєвого розвитку, її вік та компенсаторні можливості.

На заняттях при використанні вправ на розвиток мисленнєвої діяльності потрібно враховувати опорні знання дитини, використовувати наявні вміння та навички. Бажано, щоб мета кожного заняття була пов'язана з щоденними побутовими діями дитини (навички самообслуговування, гра, спілкування з однолітками тощо) [4, с. 71]. Наведемо вправи на розвиток мислення у дітей із загальним недорозвитком мовлення молодшого шкільного віку.

1. Відгадування загадок (на вибір учителя). Загадки стимулюють пошук аналогій між тим, про що йдеться у загадці, і образами, які виникають в уяві. Учні вчать співвідносити умови загадки, доводити і спростовувати свої судження.

2. Вправа «Три веселі звуки». Учитель вимовляє пару слів, а учні мають знайти відмінності у їх вимові і сказати, якими звуками вони відрізняються. Пари слів з трьох літер: лук – жук, лук – луг, рак – мак, кит – кіт.

3. Завдання на усвідомлення понять. Тест дає змогу оцінити рівень володіння учнями загальними поняттями. Розмір: великий – малий

(більший – менший). Кількість: багато – мало (більший – менший); порожній – повний. Форма: трикутник; квадрат; коло; прямокутник; овал. Просторові відношення: високо – низько (вище – нижче); близько – далеко (ближче – далі); ліворуч – праворуч.

Часові співвідношення: ранок – вечір; день – ніч; пори року: зима, весна, літо, осінь; вчора – сьогодні – завтра; рано – пізно (раніше – пізніше).

4. Гра «У саду» (на городі). Учні розглядають картинки із зображенням овочів, фруктів, ягід. Потім ведучий збирає картинки, обирає одну, не показуючи її. Після цього учні ставлять запитання вчителю для того, щоб дізнатись, яку рослину він вибрав. Учень, який відгадує, стає ведучим, гра повторюється.

5. Аналіз ситуації. Чи буває таке? Вчитель описує ситуацію, в якій персонаж виконує певну дію. Наприклад: Заєць бігає по полю. Учням потрібно уявити цю ситуацію і сказати, чи буває таке. Якщо відповідь правильна, учень ставить запитання іншому учню. Якщо ж відповідь неправильна – він пропускає свою чергу відповідати. За правильну відповідь учень може отримувати бал. Виграє той учень, у якого буде найбільше балів. Вигадуючи ситуації, потрібно чергувати реальні ситуації з нереальними. Наприклад: лисиця сховалася на дереві. У чайнику вариться суп.

6. «Добери малюнок». У кожного учня на парті 6 малюнків: морква, кулька, апельсин, дівчинка, цуценя, паркан (огорожа). Вчитель називає слово, яке є ознакою одного з предметів. Учні мають показати відповідну картинку або дві, якщо ознака властива кільком предметам. Наприклад, ознака «веселий» може стосуватися й цуценяти, й дівчинки. Один з учнів повинен назвати предмет, поставити запитання до нього, вказати ознаку, наприклад: морква (яка?) соковита, апельсин (який?) соковитий.

7. Гра «Так – ні». Учні заздалегідь домовляються, про що йтиметься: про предмети в класі, меблі, овочі, птахів тощо. Один учень виходить з класу, а інші загадують якийсь предмет. Учень заходить до класу і запитує про предмет так, щоб клас міг відповісти словом «так» чи «ні». План постановки запитань може бути записаним на дошці. Наприклад: Він знаходиться у (класі, вдома, на городі). Він потрібен (для письма, малювання). Якщо учень відгадує слово, наступний учень продовжує придумувати слова.

8. Гра «Дослідник». Вчитель й учні – «дослідники». Обирають предмет для обстеження. Учні по черзі визначають властивості, ознаки предмета і на їх основі порівнюють його з іншими предметами. Учням потрібно назвати предмет, сказати, навіщо він потрібен, які його особливі ознаки (колір, форма, розмір, який він на дотик, смак, з чого виготовлений, на що схожий). Виграє учень, який назве найбільше суттєвих ознак.

9. Завдання на порівняння ознак. Матеріал: пари слів, що мають подібні і відмінні ознаки: кульбаба і ромашка; ялинка і береза; кіт і собака; тварини і люди; тварини і рослини. Інструкція: вказати, чим подібні і чим відрізняються (далі зачитують пари слів).

10. Гра «Збери малюнок». Роздають розрізані набори листівок, невеликих малюнків. З розрізаних частин учні збирають цілу картинку. Вправу можна проводити у вигляді змагання: хто першим правильно складе малюнок, той і переможець. Учні обмінюються малюнками. Завдання виконується парами.

11. Гра «Назви два предмети». Учні думають і називають, що між ними спільного: чим схожі і чим відрізняються. Пари для порівняння: літак – метелик, м'яч – кавун, вовк – собака, місто – село, береза – ромашка.

Чи важко було виконувати завдання? Що було легше виконувати: знаходити спільне чи відмінне? Як ви вважаєте, чому?

12. Гра «Навпаки». Вчитель називає слово учні повинні знайти інше, протилежне значенням. Той, хто правильно добирає слово отримує бал (фішку, фантик). Виграє той, хто набирає найбільшу кількість балів.

Слова: шум (тиша), ранок (вечір), день (ніч), холод (спека), хоробрість (боягузтво), втрата (знахідка), брехня (правда), праця (бездіяльність), сонце (місяць), зима (літо), щастя (сльози), відпочинок (робота), верх (низ).

13. Гра «Прості фігурки». Учням пропонують прості фігурки: трикутник, квадрат, овал, прямокутник. (Можна намалювати на дошці.) А потім пропонують набір картинок із зображенням різних предметів. Учні називають ті предмети, які схожі на першу фігуру, потім – на другу тощо.

14. Вправа «Як бути кмітливим».

– Скільки пальців на одній руці? А на двох? А на скількох руках 10 пальців?

– На одній нозі півень важить 4 кг. Скільки він важитиме на 2 ногах? [6, с. 37].

Важливою є попередня діагностика, як активного так і пасивного словника дитини – це значно полегшить підбір лексичного та наочного матеріалу, що сприятиме активізації мисленневих функцій дитини. Адже відомо, що розвиток мислення нерозривно пов'язаний з розвитком мовлення. Тому поступове збільшення семантичного поля під час корекційних занять полегшить сприймання і засвоєння нового матеріалу [3, с. 24].

Враховуючи те, що дітям із загальним недорозвитком мовлення молодшого шкільного віку важко сприймати мовленнєвий матеріал, у вправах на розвиток мисленнєвої діяльності повинен мати місце великий обсяг наочного матеріалу: іграшки, малюнки, відео- та аудіо записи тощо.

Слід враховувати, що ці діти швидко втомлюються, їм важко довгий час утримувати увагу. Тому своєчасна зміна діяльності допомагає їм довше залишатися активними, свідомо сприймати та засвоювати матеріал.

Отже, розробка корекційних занять з розвитку мисленнєвої діяльності для молодших школярів із загальним недорозвитком мовлення потребує врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, щоб робота була максимально ефективною.

### **Список використаних джерел:**

1. Рібцун Ю.В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. для пед. працівників, які працюють з учнями з особл. осв. потр. Львів : Світ, 2020. 264 с.
2. Рібцун Ю.В. Сходінками правильного мовлення : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 240 с.
3. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. 160 с.
4. Тищенко В., Рібцун Ю. Як навчити дитину правильно розмовляти. Література ЛТД, 2006. 128 с.
5. Шеремет М.К. Логопедія : [підручник] / За ред. М.К. Шеремет. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 375 с.
6. Шкільник С.Я. 100 розвивальних логопедичних ігор і вправ. Харків : Веста «Ранок», 2008. 54 с.

**Новіцька Л.Ф.**

*вчитель початкових класів вищої категорії, старший вчитель,  
Новоушицька спеціальна школа Хмельницької обласної ради*

## **ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

У наш час, коли реформується сучасна освіта – нова українська школа зорієнтована на перспективу розвитку духовного й інтелектуального потенціалу української нації, кожен учень з порушеннями слуху має здобути міцні та якісні знання і риси сучасної, інтелектуально розвинутої людини. У Державному стандарті початкової школи зазначено, що до ключових компетентностей належить вільне володіння державною мовою [4, п. 7(1)]. Безперечно фундамент таких знань закладається в початковій школі, і ґрунтуватися ця робота повинна на діяльнісно-проблемному підході до організації освітнього процесу, метою якого має бути головним чином підвищення культури мовлення та грамотності школярів з особливими освітніми потребами [2, с. 9].

Розвиток мовлення молодших школярів з порушеннями слуху є одним із важливих завдань не тільки уроків української мови в початкових класах спеціальних шкіл. Корекційна робота ведеться систематично як на кожному уроці, так і на спеціальних корекційних заняттях та в позаурочний час. Тільки в спеціальному закладі можна досягнути бажаних результатів, тому що тут весь навчально-виховний процес підпорядкований корекційній меті. Результативність роботи в спеціальному закладі полягає в розробленій цілісній системі розвитку та корекції мовлення учнів початкових класів із порушеннями слуху в умовах спеціального навчання.

Особливості мовлення дітей із порушеннями слуху пов'язані зі станом слухової функції, а саме з її зниженням. Початковий період навчання в школі є дуже складним і водночас відповідальним в усіх аспектах навчання. Діти з порушеннями слуху потребують особливої уваги, спеціальної методики викладання навчальних предметів, застосування специфічних прийомів і методів, направлених на

попередження й подолання негативних вторинних наслідків порушення слухової функції [8, с. 11].

Недосконалість слухової функції не тільки робить неможливим або значно ускладнює сприйняття звукових сигналів із навколишнього середовища, а й негативно позначається на можливості розрізнення звуків мовлення. Ускладнюється процес формування звукових образів слів, їх впізнавання та розпізнавання. Це, в свою чергу, заважає правильному встановленню зв'язків між звуковими образами та відповідними явищами дійсності, а відтак погано засвоюються школярами з порушеннями слуху значення слів [1, с. 7]. Діти не знають, або плутають значення слів, не можуть їх диференціювати, недостатньо розвинений у них лексичний словник або він пасивний.

Діти з порушеннями слуху погано розуміють мовлення – як усне, так і писемне, як на рівні окремих слів, так і словосполучень, речень, текстів. Неповноцінне слухове сприймання не дає змоги проконтролювати власну вимову й усвідомити звуко-буквений склад слів у мовленні інших. Це зумовлює специфічність фонематичних уявлень у свідомості дитини з особливими освітніми потребами, призводить до недорозвинення граматичної сторони мовленнєвого розвитку. Воно має свій прояв у так званих аграматизмах на письмі і під час говоріння. Такі порушення проявляються у неправильному використанні закінчень, суфіксів, префіксів, прийменників. Аграматизми у мовленні дітей з порушеннями слуху виникають також через несформованість синтаксичних зв'язків слів у словосполученнях та реченнях. Часто помилковою виявляється синтаксична побудова речень, що має такі прояви: пропуски окремих членів речення, неправильна послідовність слів, неправильне вживання сполучників тощо. Спостерігається специфічне неправильне ритміко-інтонаційне оформлення мовлення, що виявляється у недотриманні питальної, окличної інтонацій, логічних наголосів, монотонному промовлянні [7, с. 36].

Для формування та розвитку мовлення, а також вчасного попередження й корекції недоліків мовлення учнів початкових класів із порушеннями слуху використовуємо наступні напрями роботи, а також систему спеціальних вправ, розроблених науковцями.

### ***Засвоєння звуко-буквеного складу слів***

1. Спеціальні вправи для корекції звуко-буквеного складу слів.

2. Спостереження за мовленням вчителя, однокласника тощо.
  3. Складання слів із букв: заданої структури, із заданими буквами.
  4. Дописування пропущених букв у словах.
  5. Утворення нових слів із букв даного слова.
  6. Називання малюнків на заданий звук.
  7. Змагання на запам'ятовування слів та правильне їх відтворення.
  8. Складання слів за схемами, в яких позначена кількість складів, наголос.
  9. Виправлення помилок у словах.
  10. Звуковий аналіз слів:
    - сприймання звуків із зосередженням уваги на звучанні й артикуляції;
    - впізнавання та виділення звука у мовленнєвому матеріалі різного обсягу;
    - зіставлення зорових, слухових й тактильних вражень звуків;
    - визначення позиції звука у слові;
    - добір лексем із заданим звуком з опорою на малюнки та без них.
  11. Здійснення звукового синтезу:
    - утворення складів із заданих звуків з наступним промовлянням;
    - заміна твердого на м'який приголосний у складі, дзвінкого на глухий і навпаки з наступним промовлянням пари складів;
    - додавання звуку до заданого складу із наступним промовлянням;
    - утворення слів через додавання звуку до заданого слова;
- утворення слів із даних звуків; утворення слів шляхом додавання складів;
- робота з утворення слів із складовими таблицями;
  - складання графічних моделей слів; добір слів до заданих моделей.
- Формування ритміко-інтонаційного оформлення мовлення***
1. Сприймання зразків монологічних висловлювань, що промовляються з дотриманням пауз, логічних наголосів, мелодики й темпу.
  2. Читання з дотриманням правильного інтонуювання висловлювань.
- З тренувальною метою використовуються спеціальні завдання на:
- коротке і довге промовляння складів;
  - злитне і роздільне промовляння складів;

- промовляння у змінному темпі, зміна сили голосу, зміна висоти голосу;
- відтворення ритмів з дотриманням певної сили та швидкості промовляння;
- відтворення елементів інтонації, висловлюючи різні почуття: біль, радість, запитання, прохання, засудження.

#### ***Удосконалення сприймання та розуміння мовлення***

1. Розрізнення значень слів, схожих за звуко-буквеним складом.
2. Прогнозування кінцевої частини слів, кінцівки речення, частини тексту.
3. Добір малюнків до частин тексту.
4. Відтворення послідовності викладення тексту за допомогою малюнків.
5. Усне відтворення подій, описаних у тексті, розповіді вчителя.
6. Впізнавання на слух фонем, складів, слів, фраз.

#### ***Уточнення лексичних значень слів***

1. Розрізнення значень слів.
2. Розрізнення назв частин і цілого.
3. Постановка питань до слів у словосполученнях і реченнях.
4. Добір слів до запитань.
5. Відгадування предметів за їх описом.
6. Доповнення незакінчених речень за допомогою малюнків і слів.
7. виправлення помилок у доборі слів у реченнях і словосполученнях.

#### ***Тренування у синтаксичній побудові та граматичному оформленні словосполучень і речень***

1. Виписування з тексту сполучень «дієслово+іменник».
2. Придумування словосполучень із заданим іменником.
3. Знаходження у реченні дієслова при іменнику.
4. Придумування із заданими дієсловами нових словосполучень.
5. Складання словосполучень і речень за схемами.
6. Складання схем речень.

#### **Список використаних джерел:**

1. Адамюк Н.Б., Андрусишина Л.Є., Базилевська О.О. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка : Навчально-



методичний посібник НАПН України, інс.-т спец. Педагогіки / За редакцією В.В. Засенка, А.А. Колупасової, Н.Н. Макачук, В.І. Шинкаренко. Київ : «АТОПОЛ», 2014. 336 с.

2. Бондар В.І., Вавіна Л.С., Жук В.В., Засенко В.В., Колупасова А.А. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей-інвалідів. Збірник матеріалів / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. Київ : Науковий світ, 2005.

3. Борщевська Л.В., Жук В.В., Литовченко С.В. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : Навчально-методичний посібник у 9 книгах / за ред. Колупасової А.А. Київ : ТОВ ВПЦ «Літопис-XX», 2010.

4. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою КМУ від 21 лютого 2018 р. № 87.

5. Жук В.В. Діти з особливими потребами у початковій школі: поради батькам : Книга 3. Київ : Науковий світ, 2006. Р. 6. С. 116–132.

6. Жук В.В. Методичні рекомендації. Навчання української мови у початкових класах шкіл для дітей з порушеннями слуху. Київ : Педагогічна думка, 2007. 48 с.

7. Литовченко С.В., Жук В.В., Таранченко О.М. Дитина з порушенням слуху. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с.

8. Таранченко О.М., Литовченко С.В., Федоренко О.Ф., Жук В.В., Литвинова В.В., Шевченко В.М. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології : навчально-методичний посібник. Київ : Вид. ФОП Симоненко О.І., 2018. 250 с.

## ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**Буданова І.О.**

*старший викладач,*

*Харківський національний університет радіоелектроніки*

### **ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

На сучасному рівні розвитку освіти науково-практичний інтерес представляє методологія педагогічної комунікації в освітньому інформаційно-комунікаційному середовищі, тобто відбувається педагогічна взаємодія зі студентами через різні засоби комунікації. На думку автора Ю. Хабермасом, педагогічна комунікація в освітньо-інформаційному середовищі сприяє формуванню нової наукової комунікативної парадигми, що вирішує практичне завдання досягнення професійної комунікативної компетентності учасників навчального процесу, зокрема її ще можна назвати «продуктивною комунікацією» [1]. Ключовим чинником розвитку методології навчання є нові напрями пошуку вирішення проблем педагогічної комунікації в освітньо-інформаційному середовищі, а саме на перетині технічних, соціально-гуманітарних дисциплін та міждисциплінарних напрямів. Їх поєднання можливе через зближення позицій та поглядів на комунікацію, взаємну інтеграцію концепцій, методології та термінології, що безсумнівно, сприяє збільшенню нових знань в галузі педагогіки, а методологія навчання предметів на основі ініціювання міждисциплінарних досліджень на локальному, національному, транснаціональному та глобальному рівнях.

Відповідно, що через розвиток посилюється проблема засвоєння професійних знань в обмежені терміни, які встановлюються для навчання, тобто, в реальності можна побачити збільшення розриву в освіті між змістом базових знань і потребами суспільства, що швидко змінюються, які виявляються у нових знаннях, вміннях і навичках. Найбільш прийнятні шляхи подолання проблеми – це розвиток

фундаменталізації та дистанційної освіти, формування професійної компетентності та організація інформаційно-комунікаційного навчання [2, с. 104]. Так, наприклад, однією з негативних компонентів сучасного світу інформаційно-комунікаційних технологій в останні роки стає катастрофічно збільшений спам, до якого відносять повідомлення на навчальну електронну адресу та інформаційні ресурси, які не мають відношення до навчальної діяльності. Боротьба з такою негативною надлишковою інформацією може здійснюватися юридичними, організаційними та технічними методами, однак найбільш дієвим, на думку фахівців, є їх комбінація. Ці та інші проблеми, як, наприклад, явище Інтернет залежності, важливі для розуміння та вирішення соціальних проблем, що виникають під час освоєння освітнього інформаційно-комунікаційного середовища у закладах вищої освіти [3]. Так, Інтернет залежність розглядається фахівцями як новий соціальний феномен, відповідно вони її називають онлайнвою взаємодією між людьми, тобто можна побачити прояв масової комунікативної культури. Однак, освітнє середовище постійно розвивається, щоб молодь використовувало Інтернет залежність для збільшення кругозору свої знань, тобто відбувається інтеграція з реальним освітнім процесом та діяльністю освітнього та академічного співтовариства, яке здійснюється відповідно до вирішення завдань за взаємопов'язаними напрямками:

1. Проведення теоретичних досліджень щодо загальних закономірностей педагогічної комунікації, що відбувається в освітньому інформаційно-комунікаційному середовищі: виявлення специфіки розвитку понятійно-термінологічного апарату педагогічної комунікації в освітньому інформаційно-комунікаційному середовищі як умова становлення даного напрямку, для реалізації визнання та навчання наукової діяльності в середовищі з глобальною інформаційною та комунікаційною інфраструктурою; характеристику педагогічної комунікації в освітньому інформаційно-комунікаційному середовищі у структурі сучасного наукового знання як компонент теорії та практики комунікації та комп'ютерно-опосередкованої комунікації, як її прикладної галузі, через сучасні методологічні підходи (міждисциплінарні, педагогічні) з урахуванням динаміки змін засобів комунікації у розвитку суспільства.

2. Встановлення специфіки проблем навчання педагогічної комунікації у освітньому інформаційно-комунікаційному середовищі, виходячи з динаміки розвитку освітньої та академічної мережевої спільноти, формування інформаційних потоків, змін у способах реалізації інтелектуальної, професійної та наукової діяльності.

Педагогічна комунікація в освітньому інформаційно-комунікаційному середовищі є педагогічним науковим напрямком, в якому досліджується використання учасниками освітнього процесу електронних повідомлень для формування знань та взаєморозуміння в освітньому інформаційно-комунікаційному середовищі у відповідному до навчання контексті інформаційної та комунікативної компетентності [4–5]. Дана проблемна галузь практично орієнтована на цілі ефективного та результативного використання освітнього інформаційно-комунікаційного середовища та досягнення комунікативної компетентності у педагогічній практиці та наукової діяльності [3, с. 197]. Таким чином, розвиток комунікативних знань поділяється на три напрямки вивчення феномена комунікації:

1. Інформаційне (лінійна комунікація, складові – джерело, канал та одержувач інформації).

2. Теорія інформації – джерело інформації, передавач, лінія зв'язку, приймач та адресат.

3. Семіотика – семантика та прагматика, модель інформаційної трансмісії, масова комунікації.

4. Міжособистісна комунікація та соціальний напрям.

Формалізація процесу комунікації відповідно до зазначених та аналогічних напрямів дозволяє побудувати моделі комунікації, але обов'язково у додатку до Інтернет технологій. Розглядаючи науково-методологічні проблеми розвитку та навчання педагогічної комунікації, слід зазначити, що є значний прогрес позиціонування та структуризації теорії та практики комунікації у зарубіжній дослідницькій та освітній діяльності та початок цього процесу здебільшого проявляється в українській освіті та науці (міжкультурна, соціальна, масова комунікація). Українське суспільство дуже добре підлаштовується під впровадження нових освітньо-інформаційних технологій, що дає можливість кваліфікованим спеціалістам, студентам, викладам знаходити цікаву і корисну інформація,

приймати участь у конференціях, стажуванням за фахом, тренінгах (збільшувати свої знання) та розвивати свої навички.

Зокрема, освітньо-інформаційних технологій формуються з інформаційного наповнення та комунікативних можливостей локальних, корпоративних та глобальних мереж, а також фізичного простору закладів вищої освіти, освітнє середовище не є педагогічно «нейтральним», існує необхідність підтримки дидактичних компонентів, ефективної педагогічної комунікації, оптимізації процесу управління навчанням та ін. Інтегративна цілісність технологій, багатокультурність та багатоплановість взаємодій дають основну застосовувати до неї визначення макро-, мета- або мультисередовище. Навчання у цьому середовищі спирається на функціональну ефективність інформаційно-комунікаційних технологій, що формується на основі іншої педагогічної культури викладача та студента, нового виду педагогічної комунікації.

Таким чином, можна зробити висновок, що вагомий внесок у розвиток інформаційно-комунікаційних технологій відбувається саме через систему знань, тобто через заклади вищої освіти, тому що навчаючись студент дізнається як правильно шукати інформацію, використовувати її, вміти відфільтровувати серед великої кількості іншої (можливо фейкової інформації) та робити свої висновки. Зокрема, комунікація допомагає студентам особливо при навчанні іноземної мови завдяки правильному підходу викладача навчитись подолати мовні бар'єри, що є великою проблемою для більшості студентів. Тому застосування педагогічної комунікації в освітньо-інформаційному середовищі є важливою складовою, що обумовлено появою на сьогодні такого надзвичайного психологічного подразника для кожної людини та суспільства, яким стала війна, безпосередньо вона змушує державу, вищу освіту та викладачів швидко реагувати, впроваджувати та пристосовуватись до нових заходів щодо професійно-педагогічної комунікації.

### **Список використаних джерел:**

1. Jürgen Habermas' Theory of Communication Action.  
URL: <https://psychologywriting.com/jrgen-habermas-theory-of-communication-action/>  
(дата звернення: 01.04.2023).

2. Сергійчук О., Шкира П. Професійна компетентність майбутнього вчителя. *Підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності : науково-теорет. зб.* Вип. 1. Переяслав-Хмельницький : КД, 2008. 254 с.

3. Маркова Т.В. Інформаційно-комунікативне середовище як засіб підвищення майстерності педагога. *Андрагогічний вісник : Наукове електронне періодичне видання.* 2014. Випуск 5. С. 191–197.

4. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework, Implementation of «Education and Training 2010», Work programme, Working Group В «Key Competences». November 2004. 22 p.

5. Волкова Н.П., Лебідь О.В. Професійно-педагогічна комунікація викладачів закладів вищої освіти: виклики війни. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2022. № 1 (23). URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2022/1/17.pdf> (дата звернення: 01.04.2023).

**Буковська І.Ю.**

*старший викладач,*

*Харківський національний університет радіоелектроніки*

## **ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗВО**

В сучасному середовищі важливо постійно розвиватись і слідкувати за новими тенденціями у сфері освіти, особливо якщо йде мова про розвиток набутих компетенцій у студентів в процесі вивчення іноземної мови. Стабільність та розвиток окремих країн в більшості випадків залежать від конкурентоспроможності молодого покоління, його вміння відповідати вимогам глобальної ринкової економіки. З переходом на ринкову економіку кардинально змінюється і образ фахівця, тому що є можливість застосовувати на практиці набуті знання.

Сучасна система вищої освіти постала перед необхідністю вирішення таких проблем, як організація процесу навчання у ЗВО за принципом відкритої освіти, інтеграції дисциплін, профілювання навчання. Разом з тим стає безумовним, що подальше вдосконалення навчального процесу, який все більше розглядається не як передача інформації, а як специфічна форма діяльності з поповнення та активізації певного комплексу спеціальних знань, потребує змін цільової спрямованості, структури, змісту та організації навчання іноземної мови. Відповідна організація навчання має бути орієнтована на особистісний та професійний розвиток фахівця. Однак на немовних факультетах, де у системі професійної підготовки іноземна мова не є профільною, можливості даного предмета достатньою мірою не реалізуються.

Вчені [1–2] стверджують, що сучасний фахівець має систематично вдосконалювати не лише професійну, а й мовну культуру, виробляти навички та вміння адаптуватися до умов нових відносин, які швидко змінюються, щоб проявити готовність до діалогу та асиміляції у міжкультурному просторі. Отже, крім того, що іноземна мова служить провідником культури, допомагає у вихованні всебічно розвиненою

особистості, вона є ще необхідною з погляду професійної обізнаності фахівця. Можна побачити, що особливої актуальності останнім часом набуває звернення до аналізу соціокультурного контексту навчання іноземної мови, що забезпечує засвоєння мови у зв'язку з іншомовною культурою. Тим часом, незважаючи на різноманітність існуючих підходів до навчання іноземної мови в немовних закладах вищої освіти, жоден з них окремо не може забезпечити результативність мовної підготовки, яка необхідна для подальшої професійної діяльності фахівця. У зв'язку з цим пріоритетним напрямом в оновленні іншомовної освіти є професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, яке передбачає формування у студентів здібності іншомовного професійного спілкування. Зокрема, «професійно-орієнтоване навчання» безпосередньо з іноземної мови передбачає процес, який спрямований на формування активної та творчої особистості майбутнього фахівця, котрий здатний успішно застосовувати лінгвістичні знання у професійній діяльності для набуття спеціальних знань і навичок, що сприяють його професійному розвитку в різних галузях науки і виробництва [3].

Відповідно професійно-орієнтованого навчання розглядається як дидактична система, що спрямована на реалізацію механізму мовної підготовки студентів та передбачає наукове обґрунтування організаційних підходів до визначення цілей навчання, відбору та структурування змісту іншомовного навчання, вибору методів та засобів навчання, контролю результатів навчання, а також його безпосередню корекцію. Професійно-орієнтованого навчання сприяє більш міцному засвоєнню іноземної мови студентами немовних закладів вищої освіти, що надає можливість використати певні теоретичні підходи, а саме:

1. Системний підхід – дозволяє забезпечити взаємодію всіх структурних компонентів моделі професійно-орієнтованого навчання іноземної мови, спрямованої на практичне використання здобутих знань та умінь з іноземної мови у майбутній професійній діяльності.

2. Діяльнісний підхід – є об'єкт навчання мовної діяльності у виді слухання, говоріння, читання та письмо.

3. Особистісно-орієнтований підхід – визнає особу студента (можливості), створює умови для розвитку особистісно-професійних



якостей та можливостей індивіда, що сприяють самоактуалізації та самореалізації в обраній професійній сфері.

4. Контекстний підхід – забезпечує особистісне включення студентів у навчальну діяльність, моделюючи у ній зміст майбутньої професійної діяльності, основною одиницею якого є проблемна ситуація.

5. Комунікативний підхід – дозволяє побудувати навчальний процес як модель спілкування, де викладач та студент рівноправні мовні партнери.

Таким чином, можна побачити, що запропоновані підходи сприяють ефективному вивченню Іноземної мови, засвоєнню знань, які студент набуває впродовж навчання в закладі вищої освіти. Крім того, в кожному підході існують великі переваги, які орієнтовані на вивчення іноземної мови, тобто попередньо планується навчальний процес і описуються повністю всі завдання на різний рівень володіння іноземною мовою, спеціально організовується цілеутворення, що передбачає можливість об'єктивного контролю якості досягнення поставлених дидактичних цілей, описується структурна та змістова цілісність технологій навчання та вибір оптимальних методів, форм та засобів, необхідних для гарантованого досягнення цілей навчання.

В свою чергу, професійно-орієнтованого навчання включає такі компоненти: цільовий компонент передбачає визначення блоку цілей навчання іноземної мови на немовних закладах вищої освіти та оволодіння комунікативною, лінгвістичною, соціокультурною та професійною компетенціями, які необхідні кожному студенту для отримання якісних знань; комунікативна компетенція – це здатність студентів розуміти та породжувати іншомовні висловлювання відповідно до конкретної ситуації, конкретною цільовою установкою та комунікативним наміром; у складі лінгвістичної компетенції лежить система знань мови, яку вивчає студент та правила оперування мовними знаннями у мовній діяльності; соціокультурна компетенція забезпечує можливість орієнтуватися в автентичному мовному середовищі, в умовах міжкультурного спілкування та прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди та способи їх усунення та основна професійна компетенція являє здатність студента організувати свою іншомовну мовну діяльність адекватно ситуаціям, характерним для професійно-орієнтованого спілкування [4].

Крім того, для визначення результативності професійно-орієнтованого навчання можна виділити критерії, які необхідні студентам для використання своїх знань у професійній діяльності, а саме володіння мовними професійними знаннями; готовність до мовленнєвої професійної взаємодії, готовність до творчої професійної діяльності.

Таким чином, розглянувши підходи, компоненти та критерії професійно-орієнтованого навчання доцільно розглянути рівні (критичний, низький, середній, високий) володіння іноземною мовою, які впливають на ефективність:

– критичний рівень характеризується відсутністю переконаності у значущості іноземної мови, прагненні її удосконалювати; незначним обсягом мовних професійних знань; нерозумінням загального змісту прочитаного чи прослуханого тексту з урахуванням професійної лексики; невмінням складати монологічні та діалогічні висловлювання; нездатністю до самоаналізу та творчу діяльність;

– низький рівень, що визначається досить вираженою переконаністю у значущості іноземної мови, вимушеним застосуванням знань; обмеженими мовними професійними знаннями; порушенням логічної послідовності при монологічному та діалогічному висловлюваннях; низьким рівнем готовності до творчої діяльності;

– середній рівень включає знання лексичних одиниць та граматичних конструкцій, допускаючи невеликі неточності; розуміння прочитаного або прослуханого професійно-орієнтованого тексту з невеликими спотвореннями; адекватну реакцію на висловлювання співрозмовника;

– високий рівень характеризується вмінням застосовувати мовні професійні знання в усному та письмовому мовленні на рівні підготовленого та непідготовленого висловлювань; яскраво вираженою переконливістю, прагненням удосконалювати його, застосовувати на практиці; вмінням творчо користуватися набутими знаннями та вміннями.

З метою підвищення результативності професійно-орієнтованого навчання іноземної мови в закладах вищої освіти необхідно проваджувати нові форми, методи та засоби навчання, що направлені

на забезпечення студентів науково-методичною та науково-дослідною роботою для застосування у майбутньому отриманих знань у професійній діяльності

### Список використаних джерел:

1. Бріт О.В. Вимоги сучасного ринку праці до фахівців з вищою освітою. *Інвестиції: практика та досвід*. 2015. № 6. С. 39–42. URL: [http://www.investplan.com.ua/pdf/6\\_2015/9.pdf](http://www.investplan.com.ua/pdf/6_2015/9.pdf) (дата звернення: 22.03.2023).
2. Стеблюк Н.Ф. Підготовка фахівців з вищою освітою в умовах підвищення значущості знаннєвого ресурсу. *Ефективна економіка*. 2010. № 10. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=344> (дата звернення: 22.03.2023).
3. Нестеренко І., Бондар Г. Професійно орієнтоване навчання іноземної мови студентів економічних спеціальностей. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2020. № 1(21). С. 112–117. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(21\).2020.210233](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(21).2020.210233)
4. Руколяньська Н.В. Формування культури фахового мовлення майбутніх правників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 42. С. 268–275.

**Бусько О.П.**

*студентка,*

*Український державний університет  
імені Михайла Драгоманова*

## **ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПЕЙЗАЖНОГО ЖИВОПИСУ**

Креативність є ключовою якістю, необхідною для успішного функціонування людини в сучасному світі, де постійно зростає конкуренція і потреба в інноваціях. У зв'язку з цим формування креативності стає важливим науковим та практичним завданням закладів вищої освіти. Навчання пейзажного живопису може сприяти розвитку креативності, водночас існують певні труднощі, зокрема, технологічні обмеження у студентів, що ускладнюють можливості художнього вираження.

Відповідно постають завдання аналізу ефективних методів формування креативності студентів у процесі навчання пейзажного живопису. Це потребує застосування нових дидактичних технологій, які дозволять студентам більше експериментувати з різними техніками та матеріалами, а також створять умови для вільного вираження своїх ідей та уявлень. Дослідження в цій області можуть допомогти покращити якість навчання та підготовку майбутніх художників.

Аналіз публікацій засвідчує значний внесок науковців і художників-практиків у дослідженні заявленої теми. У своїх працях О.М. Кузикова та Ю.М. Кудеева [2, с. 231] досліджували ефективність різних методів навчання живопису в розвитку креативності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. О.М. Піддубна [4, с. 70] окреслила напрями формування творчої активності у процесі навчання пейзажного живопису.

Метою нашої статті є конкретизація методів формування креативності у студентів першого курсу в процесі навчання пейзажного живопису.

Як стверджує О.М. Піддубна [4, с. 71], креативність має дві складові: творчий потенціал і творчу активність, як реалізацію творчого потенціалу. Творчий потенціал особистості ми розглядаємо з позицій емоційної та інтелектуальної сфери. Емоційна сфера творчого потенціалу – це здатність особистості отримувати позитивні емоції, не тільки від результату, а й від самого процесу творчості; зберігати позитивний емоційний фон незалежно від результатів діяльності й, певною мірою, від її тривалості.

Навчання образотворчого мистецтва може сприяти розвитку творчих здібностей у студентів, особливо у тих, хто вивчає мистецтво як професію. Як зазначено у дослідженнях О.М. Кузикової та Ю.М. Кудєєвої [2, с. 234], використання інтерактивних методів навчання живопису та їх інтеграція для розвитку креативності майбутніх фахівців сприяє більш вираженому розвитку їхніх творчих здібностей порівняно з традиційними методами навчання.

О.М. Кузикова та Ю.М. Кудєєва [2, с. 236] відзначають важливість інтеграції різноманітних методів навчання живопису, таких як експресія, асоціації тощо для розвитку креативності майбутніх художників. Вони також вказують на необхідність врахування індивідуальних особливостей студентів при використанні різних методів навчання живопису для максимальної ефективності розвитку їх креативних здібностей.

У процесі навчання пейзажного живопису студентам необхідно опанувати навички живопису, композиції, перспективи. Проте, щоби створити оригінальний твір, необхідно розвивати креативність. Для цього важливо надавати свободу виразу, давати нетрадиційні завдання, стимулювати пошук нестандартних ідей. Крім того, важливо створити сприятливу атмосферу, в якій зберігається стимул до самовираження, можливість обміну думками та ідеями поміж студентів, що сприятиме розвитку креативної творчості.

У процесі навчання пейзажного живопису креативність формується за допомогою таких методів як спостереження й аналіз, експериментування з кольором, відображення світла і тіні, використання різних технік. Основним методом є спостереження, за допомогою якого відбувається сприймання і відтворення навколишнього середовища, візуальний аналіз природи, розвивається

творче мислення та уява. Проведення експериментів з кольорами та їх комбінаціями допомагає розвинути власний стиль творчості. Використання світлових ефектів для створення настрою пейзажного живопису формує креативне мислення.

Л.П. Степаненко [5, с. 143] розглядає питання використання методів креативного мислення у навчанні мистецтва та наводить приклади завдань, які можуть допомогти студентам розвивати свою креативність. Автор описує завдання на створення незвичайних творів, які спонукають до нестандартного мислення і нових ідей. «Пейзаж без дерев» зможе допомогти студентам зосередитися на інших елементах природи, таких як небо, річка, гори, та розглянути їх з нової перспективи. За допомогою цього розвивається їхнє креативне мислення. Також, завдання «Створити пейзаж з використанням одного кольору» може стимулювати у студентів пошук нових способів колірного вираження.

О.В. Березівська [1, с. 65] пропонує застосування вільного малювання як одну з технологій розвитку креативності в навчальному процесі. Під час вільного малювання студенти мають можливість експериментувати з різними матеріалами та техніками малювання, вільно виражати свої ідеї та емоції. Авторка пропонує при створенні пейзажу експериментувати з різними матеріалами: папером різної текстури, фарбами різних кольорів, пензлями різних розмірів, а також працювати з абстрактними образами.

Робота в групах, на думку Л.Ю. Петриченко [3, с. 155], може бути корисною для студентів, які навчаються образотворчого мистецтва, оскільки вона сприяє обміну ідеями та підтримці творчого процесу. В рамках навчального процесу викладач може організувати спільну роботу в групах, наприклад, для розв'язання конкретних завдань чи створення колективного проєкту. Для реалізації роботи в групах студенти можуть обрати різні ролі, які сприятимуть ефективній комунікації та розподілу завдань. Прикладом такого підходу може бути проєкт «Графіті-стіна», який організували студенти одного з київських університетів. У рамках проєкту студенти розділились на групи та створили спільний стінопис, використовуючи різні техніки зображення. Такий підхід не лише сприяв розвитку креативності та

мистецьких навичок, але й дозволив студентам побудувати ефективну комунікацію та розвинути навички роботи в команді.

Для розвитку креативності можна запропонувати студентам використовувати неочікувані матеріали та інструменти, намалювати пейзаж не тільки олійними фарбами, а й фломастерами, пастеллю, олівцями тощо. Це допоможе розвинути власну уяву і творчість. Регулярна планерна практика сприяє формуванню уваги до деталей та навичок спостереження. Використання різних технік мокрого малювання, графіки, колажу та інших допоможе студентам розширити свій кругозір і створення нових творчих рішень.

Таким чином, можна стверджувати важливість формування креативності майбутнього художника, важливо надавати студентам свободу виразу, стимулювати їх до пошуку нестандартних рішень, давати завдання з елементами неочікуваності та непередбачуваності. Використання таких методів, як робота з натури, вільне малювання, робота в групах, спостереження й аналіз, експериментування з кольором і використання різних технік сприяє розвиненню творчого потенціалу студентів.

### **Список використаних джерел:**

1. Березівська О.В. Використання технологій розвитку креативності в процесі навчання мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 4. С. 63–68.
2. Кузикова О.М., Кудєєва Ю.М. Формування креативності студентів в процесі навчання живопису. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 9. С. 231–239.
3. Петриченко Л.Ю. Співпраця в групах як засіб розвитку креативності в навчанні мистецтва. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Вип. 1. Ч. 2. С. 154–157.
4. Піддубна О.М. Формування творчої активності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва у процесі занять живописом. *Вісник Житомирського університету*. 2013. Вип. 67. С. 70–73.
5. Степаненко Л.П. Використання методики креативного мислення в навчанні мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 10. С. 143–145.

*Наукове видання*

# **ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ЗДОБУТКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ**

**МАТЕРІАЛИ  
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

*Матеріали друкуються в авторській редакції*

Дизайн обкладинки: А. Юдашкіна  
Верстка: В. Удовиченко

Підписано до друку 19.05.2023. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.  
Умовно-друк. арк. 2,79. Тираж 100. Замовлення № 0523/11.  
Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавництво «Молодий вчений»  
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, буд. 6/1  
Телефони: +38 (095) 778 74 79, +38 (067) 695 64 10  
E-mail: [info@molodyivchenyi.ua](mailto:info@molodyivchenyi.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 7641 від 29.07.2022 р.