



ISSN 2450-6486

www.ehs-ss.pl

DOI: 10.38014/ehs-ss.2020.2.09



Тетяна КОТИК,
Леся ВИСОЧАН

Стан процесу отримання наукового знання в українській дошкільній лінгводидактиці

Постановка проблеми. Про рівень і потенціал такої прикладної наукової галузі, як українська дошкільна лінгводидактика, можна й потрібно судити за рівнем розвитку її теорії і практики та наукового обґрунтування методичних рекомендацій як зв'язувальної ланки між ними. Узгодженість теоретичних і емпіричних знань залежить передусім від можливості здобувати вірогідне наукове знання та його використовувати, що забезпечується методологічною зумовленістю вихідних позицій процесу пізнання. У науці – у зв'язку зі зміною світоглядних позицій у суспільстві й потребою самої науки – час від часу відбувається зміна методологічних орієнтирів. Гостра необхідність внутрішньої рефлексії в українській дошкільній лінгводидактиці виникла у зв'язку зі стрімким розвитком її в останнє десятиріччя

як самостійної наукової галузі. Відтак виникла суперечність між необхідністю обґрунтувати один з найактуальніших напрямів освітньої діяльності – навчання наймолодших громадян України державної мови, з одного боку, та недостатньою концептуально-методологічною розробленістю означеної проблеми – з другого.

Аналіз досліджень з проблеми. Розвиток і функціонування наукового знання в українській дошкільній лінгводидактиці відбувається на двох рівнях – емпіричному й теоретичному. Натомість їх виокремлення й протиставлення є умовним, оскільки ці рівні наукового пошуку досить тісно переплітаються.

У працях В. Загвязинського та М. Скаткіна, провідних методологів педагогіки, зазначено, що об'єктом емпіричного дослідження є окремі сторони реально існуючих об'єктів, які виокремлюються відповідно до специфіки певної науки, запитів практики та логіки розвитку самої науки. Емпіричне знання розглядається як знання про основні параметри об'єкта, функціональні зв'язки між цими параметрами та поведінку об'єктів. Крім того, характерною ознакою емпіричного об'єкта є його доступність для чуттєвого сприйняття [4, с.60-68; 9, с.100-104].

Теоретичний рівень дослідження характеризується особливим об'єктом пізнання – ідеальним об'єктом, який не має аналога в чуттєвому світі, при цьому предмет дійсності реконструюється ідеально, в мисленні. Об'єкти теоретичного пізнання не є тотожними тим, що існують в реальності, оскільки наукова теорія абстрагується від багатьох властивостей, виокремлюючи лише деякі з них. Такі макети, моделі створюються й досліджуються засобами, не характерними для емпіричного рівня пізнання.

Саме із створення таких ідеальних об'єктів і починається теоретичний рівень дослідження, оскільки вони дають можливість встановити не лише причинові зв'язки, але й глибше проникнути в сутність явищ, зрозуміти внутрішній механізм цих зв'язків.

Так, у загальній дидактиці здійснений науковцями теоретичний аналіз навчального процесу з використанням моделювання дозволив розкрити двобічність основних компонентів системи навчання і їх зв'язків, визначити основну структурну одиницю опису навчання – навчально-пізнавальну ситуацію – і вихідну генетичну основу процесу – завдання. У межах такої моделі В.Загвязинський розкрив етапи навчання з позиції динамічного процесу розв'язання протиріч [4, с.140].

Схематична модель методу навчання, розроблена І.Лернером, що була представлена підсистемами діяльності педагога і діяльності учня, допомогла визначити зв'язок мети, засобів, діяльності педагога й учня [7, с.28].

Побудова А.Сохор структурно-системної моделі фрагмента навчального матеріалу й наступний аналіз зв'язків її елементів сприяли дослідженню властивостей навчального матеріалу [10, с.70].

Розроблена Л.Зоріною структурна модель дидактичного циклу процесу навчання, в якій було виокремлено як структурні ланки циклу постановку мети, презентацію матеріалу, організацію й самоорганізацію учнів, організацію зворотного зв'язку, підготовку учнів поза школою, допомогла визначити зміст діяльності в різних ланках дидактичного циклу [5, с.31].

Отже, науковці активно використовували метод моделювання для дослідження емпіричних проблем освітнього процесу, що допомагало встановлювати закономірності, тенденції, взаємозв'язки та причиново-наслідкові взаємозалежності.

Мета статті. У межах дослідження проблеми функціонування сучасної української дошкільної лінгводидактики як наукової галузі дати відповідь на запитання: як у прикладній науці здійснюється дослідження проблем навчання дошкільників рідної мови?

Виклад основного матеріалу. В українській дошкільній лінгводидактиці науковці також активно послуговуються методом створення ідеальних об'єктів для глибокого проникнення та пізнання процесу навчання мови задля вирішення конкретного дидактичного завдання або комплексу завдань з розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

Аналіз лінгводидактичних моделей, представлених у наукових лінгводидактичних дослідженнях [1; 3; 6; 8; 11 та ін.], засвідчив, що їх створення передувало формульованню експериментові й за функціональним призначенням їх можна віднести до моделей-проектів, моделей-ілюстрацій, які, ґрунтуючись на вивченні характерних рис і ознак реального процесу навчання, пропонували відповідне до основної ідеї й мети нове компонування елементів системи з розкриттям основних чинників впливу на кінцевий результат навчання. Стрижнем усіх моделей виступала мета навчання, яка реалізовувалася через часткові завдання на кожному етапі запропонованої системи навчання, обумовлювала спосіб дій педагога й дитини, виступала одночасно орієнтиром і стимулом їх діяльності.

Проаналізуємо дієвість таких моделей на прикладі однієї з них. Так, у розробці лінгводидактичної моделі розвитку мовленнєвотворчої діяльності дітей старшого дошкільного віку було передбачене поетапне формування достатніх для мовленнєвотворчої діяльності знань і вмінь, а також сприяння розвитку творчих здібностей, загальної особистісної активності. Метою першого етапу було створення умов опосередкованого впливу на розвиток мовленнєвотворчої діяльності дітей через формування необхідного для виконання мовленнєвих завдань рівня мовленнєвої компетентності. На другому етапі поставлено мету створення умов для цілеспрямованого розвитку інтелектуально-творчих та мовленнєвих здібностей дітей. Мета третього етапу полягала у створенні умов для збагачення різних видів діяльності на основі розвитку мовленнєвотворчої діяльності дітей. У визначенні конкретних завдань навчання орієнтиром слугували загальна мета освіти – розвиток особистості, зміст і логіка навчального матеріалу, рівень знань і розвитку певної вікової групи дітей [3].

Відповідно до мети кожного етапу навчання було визначено провідні настанови у вигляді пріоритетних і функціональних ліній мовленнєвої роботи і з урахуванням їх окреслено завдання певного етапу навчання, уточнено зміст і підібрано методичні засоби реалізації завдань, куди увійшли передача навчальної інформації, стимулювання й корекція навчальної діяльності. Крім визначальних чинників діяльності педагога, було окреслено способи мовленнєвої діяльності дітей, які, за своєю сутністю, для дошкільника є навчально-пізнавальним завданням, що вимагає певної діяльності від дитини [там само].

Таким чином, модель лінгводидактичного процесу ілюструвала методику спеціальної роботи з дітьми, в якій реалізація визначеної мети спиралася на певну організацію навчального процесу. Але зображена у вигляді матричної схеми, вона не повною мірою відобразила функціональні зв'язки між елементами розробленої системи, а отже, результати дослідження зафіксували лише емпіричні закономірності лінгводидактичного процесу [3, с.24-26].

Аналогічні підходи до розкриття динамічної структури лінгводидактичного процесу, що складається із взаємопов'язаної діяльності педагога й дитини, орієнтиром і стимулом діяльності яких є конкретизовані завдання, представлено також через лінгводидактичні моделі комплексної роботи зі службовими

частинами мови [6], розвитку зв'язного мовлення засобами продуктивно-творчої діяльності [8], виховання звукової культури мовлення дітей засобами фольклору [11], навчання розповідання дітей в театралізованій діяльності [64], навчання дітей розповіді за ілюстраціями [1] і т. ін. У них теоретичний лінгводидактичний об'єкт представлено системою елементів, що відображає діяльнісну основу лінгводидактичного процесу і розкриває основні зв'язки між внутрішніми елементами системи.

Аналіз засвідчив, що такі теоретичні моделі використовували в лінгводидактичних дослідженнях найчастіше як засіб для системного представлення логіки процесу навчання або як ілюстрацію результату дослідження в узагальненій і унаочненій формі. Натомість моделювання як власне теоретичний об'єкт пізнання в українській дошкільній лінгводидактиці ще не використовувалося.

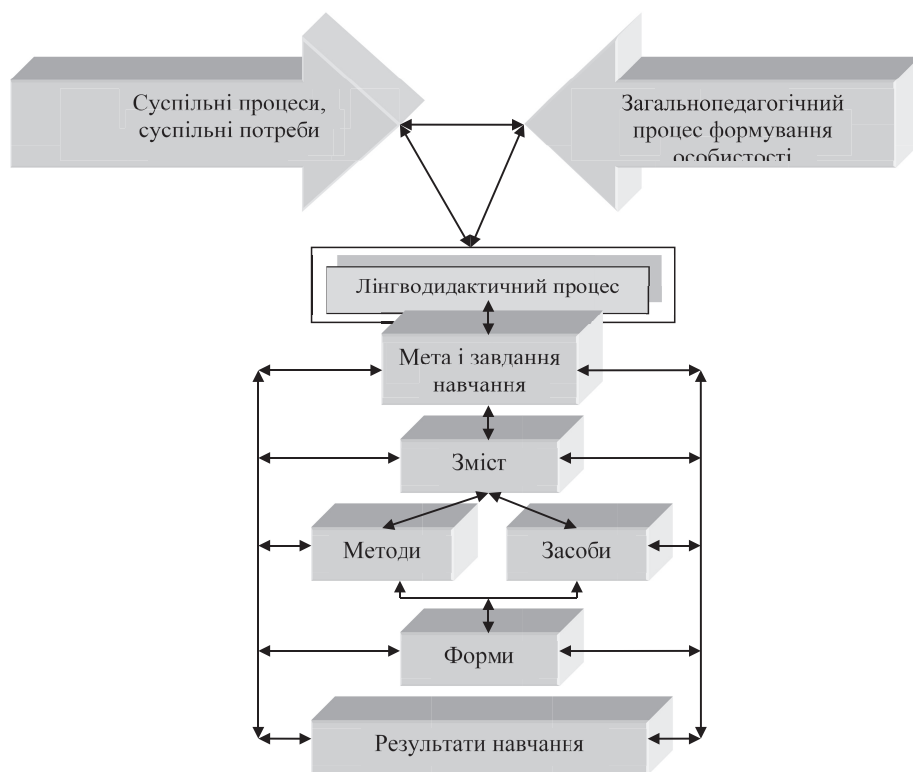


Рис. 1. Модель лінгводидактичного процесу

На нашу думку, побудову теоретичних об'єктів пізнання необхідно розглядати набагато ширше – як окрему частину теоретичного дослідження відповідно до вирішення його часткових завдань. Власне теоретичний об'єкт пізнання потрібно представити як розгалужену ієрархічну систему і, водночас, підсистему в загальній системі навчання мови з визначенням суттєвих зв'язків між внутрішніми і зовнішніми елементами.

Так, до прикладу, модель лінгводидактичного процесу, зумовленого певною метою навчання, доцільно представити схематично (рис. 1).

На схемі чітко простежується місце лінгводидактичного процесу в загальній суспільній системі і його зв'язки із суспільними процесами, які через потребу визначають спрямування процесу навчання мови в системі дошкільної освіти, та із загальнопедагогічним процесом, який спрямовує на формування особистості специфічними засобами. Отже, власне лінгводидактичний процес перестає бути тотожним процесові навчання мови і поширює свої повноваження на формування особистості дошкільника засобами рідної мови. Виходячи із зазначеного, можна стверджувати, що системоутворювальним елементом лінгводидактичного процесу як системного об'єкта є мета навчання, яка, реагуючи на суспільні потреби й вимоги загальнопедагогічної системи, обумовлює зміни в інших системних елементах підсистеми „лінгводидактичний процес”. Відповідно до змін у меті навчання відбуваються зміни в змісті, методах, засобах, формах, що відбивається й на результатах навчання.

Система „лінгводидактичний процес” на сучасному етапі її розвитку складається з таких елементів, як мета, зміст, методи, засоби, форми, результати навчання, між якими існують сурядні, підрядні й супідрядні зв'язки. Так, зміст лінгводидактичного процесу безпосередньо обумовлюється метою. З орієнтацією на мету і зміст добираються методи й засоби, комплекс яких обумовлює їх реалізацію в певних формах навчання. Завершує, але не закриває систему „лінгводидактичний процес” структурний елемент „результати навчання”, який знаходиться в ієрархічних відносинах з усіма елементами системи.

Умовою функціонування кожного наступного рівня ієрархічної системи є певні показники елементів системи вищого рівня. Тому, вважаємо, можна говорити про те, що умови досягнення певних результатів навчання знаходяться як в самій лінгводидактичній

системі, так і за її межами – у системі вищого рівня. За умови може правити як окремий елемент ієрархічної системи „лінгводидактичний процес”, так і сукупність цих елементів. Тому дуже важливо у разі конструювання лінгводидактичних технологій розглядати всі можливі варіанти впливу внутрішніх і зовнішніх умов стосовно сконструйованої лінгводидактичної системи досягнення конкретних результатів навчання, особливо якщо йдеться про взаємозв’язок лінгводидактичної системи з іншими дидактичними системами.

На ґрунті аналізу теоретичних моделей і взаємозв’язків між структурними елементами системи можна теоретично встановлювати певні закономірності. До прикладу, аналіз моделі „лінгводидактичний процес” надає можливість дійти висновку про залежність результатів навчання від цілісного впливу всіх структурних компонентів лінгводидактичної системи, тобто якщо елемент „результат навчання” – найнижчий рівень ієрархічної системи, то його стан обумовлюють елементи всіх вищих рівнів, оскільки сума дії окремих причин в нелінійній системі не дорівнює тому результату, який отримується за умови їх спільної дії.

Отже, неможливо вплинути на результат навчання, змінивши лише окремий елемент системи – засоби або методи навчання, тому, вважаємо, недоцільно досліджувати відірвані від цілісної системи елементи, виокремлені й ізольовані від системи лінгводидактичного процесу: до прикладу, досліджувати можливість досягнення певних результатів лише засобами малих фольклорних жанрів або казки. Таке виокремлення можливе лише тимчасово, з наступним співвіднесенням отриманих результатів пізнання з функціонуванням цілісної системи процесу навчання. Відтак абсолютно погоджуємося з твердженням В.Загвязинського про те, що „структуру навчання й виховання можна характеризувати як динамічну, стабільність якої ґрунтується на відносній динамічній рівновазі її протилежних внутрішніх сил і тенденцій, які неможливо зрозуміти ізольовано” [4, с.39].

Використовуючи модель лінгводидактичного процесу, можна досліджувати окремі компоненти процесу навчання, попередньо розгорнувши їх як підсистему загальної системи. Так, введенню нових методів навчання в лінгводидактичний процес повинно передувати конструювання їх функціональної моделі, до прикладу, такої, що представлена на рис. 2.

Створюючи модель функціонування системи „Метод навчання”, ми виходили з положення про те, що це дидактичне явище можна

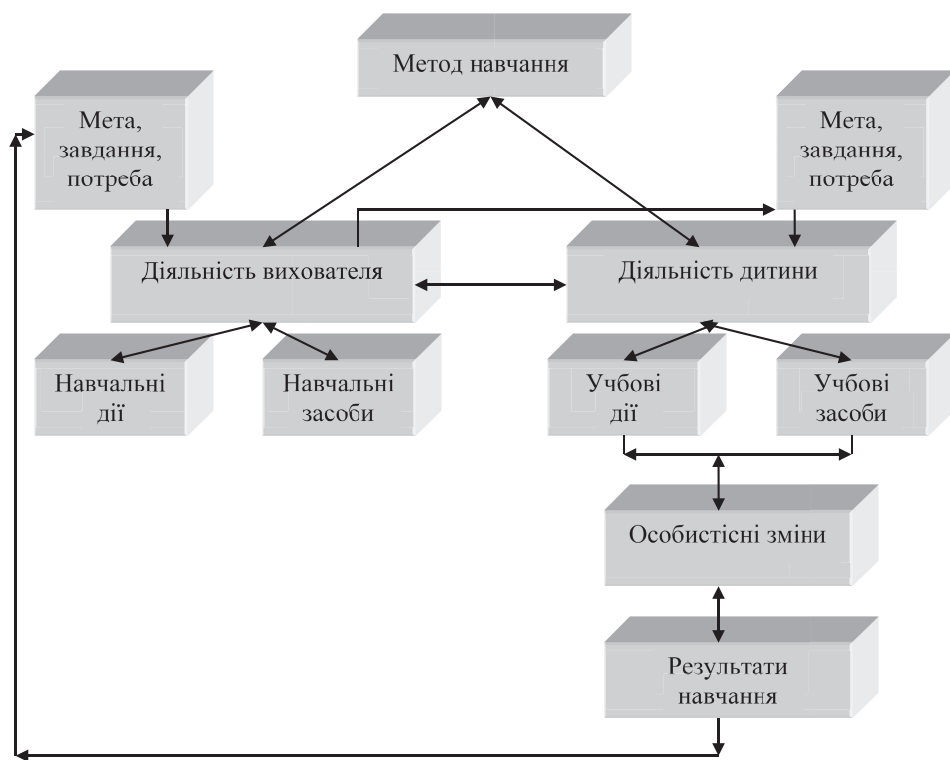


Рис. 2. Модель функціонування системи „Метод навчання”

охарактеризувати як спосіб взаємодії педагога з дитиною для досягнення певного результату в навчанні. Результати навчання задаються дидактичною метою, а будь-якій діяльності передують потреба. Тому для досягнення результату, визначеного дидактичною метою, потреба в діяльності повинна бути адекватною дидактичній меті. Як засвідчує модель функціонування системи „Метод навчання”, ця система складається з двох паралельних рядів елементів, які відображають „суб’єкт-суб’єктні” відносини в процесі навчання і символізують діяльність педагога та діяльність дитини. Будь-яка діяльність здійснюється адекватно до потреб, тому потреба передують діяльності. У лінгводидактичному процесі потреба вихователя – передати досвід мовленнєвої діяльності, потреба дитини – використати одержані знання, вміння, навички для розв’язання певної проблеми і задоволення своїх життєвих функцій. Мета діяльності дитини пов’язана з метою діяльності педагога не безпосередньо,

а через діяльність педагога, який мотивує, стимулює, контролює, регулює, коригує й оцінює діяльність дитини. Для виконання означених функцій педагог використовує певний комплекс дій і засобів, які безпосередньо формують потреби дитини й спонукають її до діяльності. Досягнутий результат навчання безпосередньо обумовлює наступну мету діяльності педагога, водночас кожний новий рівень розвитку дитини потребує нового способу взаємодії.

Навчально-мовленнєва діяльність дитини обумовлена метою, що містить потребу як стимул діяльності, завдання як алгоритм дії й спонукання до діяльності. Така мета водночас враховує й вихідний рівень знань і розвитку дитини, і перспективний – кінцевий – більш високий. Це внутрішнє протиріччя, в основі якого – відносини дитини і змісту навчання, що опосередковуються, спрямовуються педагогом, і є „постійним джерелом руху в навчанні” [4, с.140], оскільки навчальна мета виступає стимулом до здійснення наступного циклу навчальної діяльності дитини.

Отже, сутність певного методу навчання полягає в запуску механізму взаємодії: через діяльність педагога спонукати дитину до виконання певних дій з відповідними засобами, що обумовлюються дидактичним завданням і потребою дитини.

Такий підхід допоможе визначити не лише логіку навчального процесу, а й оптимальний зміст на кожному конкретному етапі навчання з урахуванням системи дій педагога, навчально-мовленнєвої й пізнавальної діяльності дитини. Для кожної конкретної мети доцільно побудувати конкретний цикл взаємодії педагога і дитини, а для комплексу цілей – взаємопов’язані цикли. У такому разі первинна перевірка моделі на дієздатність, відповідність провідним положенням лінгводидактичної науки повинна здійснюватися вже на етапі її побудови, коли відбувається пошук елементів системи, її системоутворювальних ознак, функціональних зв’язків і взаємозв’язків елементів.

Запровадження методу теоретичного експерименту в українській дошкільній лінгводидактиці, побудова й дослідження системних об’єктів, що мають циклову діяльнісну основу й відображають рух від окресленої мети до кінцевого результату, відкриють нові можливості й аспекти дослідження лінгводидактичного процесу.

Наприклад, можливе подальше розгортання розроблених в українській дошкільній лінгводидактиці системно-структурних моделей, що допоможе глибше проникнути в сутність взаємозв’язків

між елементами структури, визначити прямі й опосередковані, багатоваріантні й односпрямовані зв'язки відповідно до умов, засобів, змісту навчання мови. Так можна дослідити оптимальний характер взаємовідносин, зумовлених певним навчальним матеріалом, визначити безпосередні й опосередковані чинники впливу на кінцеві результати навчання.

Висновок. Уважаємо, що шлях подальшого розвитку наукових досліджень з української дошкільної лінгводидактики лежить через теоретичне моделювання об'єктів пізнання, побудову системного об'єкта, що має діяльнісну основу. Методологічне обґрунтування означених підходів і їх лінгводидактична інтерпретація – перспектива розвитку методологічного аспекту української дошкільної лінгводидактики як науки.

References:

1. Білан О.І. Навчання дітей старшого дошкільного віку розповіді за ілюстраціями: Автореф.дис. ... канд.пед.наук: 13.00.12. Одеса, 2003. - 20 с.
2. Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності: Автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. Одеса, 2001. - 20 с.
3. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.02. К., 2002. 32 с.
4. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982. 160 с.
5. Зорина Л.И. Дидактический цикл процесса обучения и его элементы Советская педагогика. 1983. №10. С.31
6. Крутий К.Л. Методика активізації вживання службових частин мови в мовленні старших дошкільників: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. Одеса, 1996. 162с.
7. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. М.: Знание, 1976. 216с.
8. Постоян Т.Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності. Автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. Одеса, 1998. 16с.
9. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. М., Педагогика, 1986. 150с.
10. Сохор А.М. Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов. М.: Знание, 1970. С. 23-67.
11. Трифонова О.С. Методика виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами фольклору: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. Одеса, 1998. 225с.

Transliteration of References:

1. Bilan O.I. (2003). Navchannia ditei starshoho doshkilnoho viku rozpovidi za iliustratsiiamy: Avtoref.dys. ... kand.ped.nauk: 13.00.12. Odesa. [in Ukrainian].
2. Vodolaha N.V. (2001). Navchannia rozpovidannia ditei starshoho doshkilnoho viku v teatralizovanii diialnosti: Avtoref. dys. ... kand.ped nauk: 13.00.02. Odesa. [in Ukrainian].
3. Havrysh N.V. (2002). Rozvytok movlennievotvorchoi diialnosti v doshkilnomu dytynstvi: Avtoref. dys. ... d-ra ped.nauk: 13.00.02. K. [in Ukrainian].
4. Zagvyazinskii V.I. (1982). Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya. M.: Pedagogika. [in Russian].
5. Zorina L.I. (1983). Didakticheskii cikl processa obucheniya i ego elementy. - M.: Sovetskaya pedagogika, (10). [in Russian].
6. Krutii K.L. (1996). Metodyka aktyvizatsii vzhyvannia sluzhbovykh chastyn movy v movlenni starshykh doshkilnykiv: Dys. ... kand.ped.nauk: 13.00.02. Odesa. [in Ukrainian].
7. Lerner I.YA. (1976). Didakticheskaya sistema metodov obucheniya. M.: Znanie. [in Russian].
8. Postoian T.H. (1998). Rozvytok zviaznoho movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku v protsesi produktyvno-tvorchoi diialnosti. Avtoref. dys. ... kand.ped nauk: 13.00.02. Odesa. [in Ukrainian].
9. Skatkin M.N. (1986). Metodologiya i metodika pedagogicheskikh issledovaniy. M.: Pedagogika. [in Russian].
10. Sohor A.M. (1970). Strukturno-sistemnye issledovaniya pedagogicheskikh yavlenii i processov. M.: Znanie. [in Russian].
11. Tryfonova O.S. (1998). Metodyka vykhovannia zvukovoi kultury movlennia ditei serednoho doshkilnoho viku zasobamy folkloru: Dys. ... kand.ped.nauk: 13.00.02. Odesa. [in Ukrainian].

Authors

Kotyk Tetiana Mykolayivna
*Doctor of Pedagogical Sciences,
 Professor of the Department of
 Professional Methods and
 Techniques of Primary Education,
 Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
 Ivano-Frankivsk, Ukraine*
 E-mail: inst@pu.if.ua
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8213-8318>;
 E-mail: tetiana.m.kotyk@pu.if.ua
 E-mail: tetiana.m.kotyk@pu.if.ua

Vysochan Lesia Mykhaylivna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Professional Methods
and Techniques of Primary Education,*

*Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine*

E-mail: inst@pu.if.ua

E-mail: lesjavusochan@gmail.com

ORCID: ID <https://orcid.org/0000-0002-8978-5005>

Abstracts

KOTYK TETIANA, WYSOCZAN LESIA. Stan procesu uzyskania wiedzy naukowej w ukraińskiej lingwodydaktyce przedszkolnej.

Artykuł przedstawia aktualny stan zdobywania wiedzy naukowej w ukraińskiej lingwodydaktyce przedszkolnej wykorzystując taką metodę poznania stosowanych problemów procesu nauczania dzieci języka ojczystego jako modelowanie procesów empirycznych. Stwierdzono, że za pomocą modeli systemowo-strukturalnych można głębiej wniknąć w istotę wzajemnych powiązań między elementami systemu pedagogicznego, zdefiniować bezpośrednie i pośrednie, wielowymiarowe i jednokierunkowe połączenia zgodnie z warunkami, środkami, treścią nauczania języka. W ten sposób można zbadać optymalny charakter relacji spowodowanych przez określony materiał edukacyjny, aby określić bezpośrednie i pośrednie czynniki wpływające na końcowe efekty nauczania.

Słowa kluczowe: metody poznania, ukraińska lingwodydaktywa przedszkolna, modelowanie procesu nauczania.

КОТИК ТЕТЯНА, ВИСОЧАН ЛЕСЯ. Стан процесу отримання наукового знання в українській дошкільній лінгводидактиці.

У статті висвітлено сучасний стан отримання наукового знання в українській дошкільній лінгводидактиці за допомогою такого методу пізнання прикладних проблем процесу навчання дітей рідної мови, як моделювання емпіричних процесів. Дійшли висновку, що за допомогою системно-структурних моделей можна глибше проникнути в сутність взаємозв'язків між елементами педагогічної системи, визначити прямі й опосередковані, багатоваріантні й односпрямовані зв'язки відповідно до умов, засобів, змісту навчання мови. Так можна дослідити оптимальний характер взаємовідносин,

зумовлених певним навчальним матеріалом, визначити безпосередні й опосередковані чинники впливу на кінцеві результати навчання.

Ключові слова: методи пізнання, українська дошкільна лінгводидактика, моделювання процесу навчання.

КОТИК ТАТЬЯНА, ВЫСОЧАН ЛЕСЯ. Состояние процесса получения научного знания в украинской дошкольной лингводидактике. В статье раскрыты условия получения научного знания в украинской дошкольной лингводидактике с помощью такого метода познания прикладных проблем процесса обучения детей родному языку, как моделирование эмпирических процессов. Пришли к выводу, что с помощью системно-структурных моделей можно глубже проникнуть в сущность взаимосвязей между элементами педагогической системы, определить прямые и опосредствованные, многовариантные и однонаправленные связи в соответствии с условиями, средствами, содержанием обучения языку. Так можно исследовать оптимальный характер взаимоотношений, определенных учебным материалом, определить непосредственные и опосредствованные факторы влияния на конечные результаты обучения.

Ключевые слова: методы познания, украинская дошкольная лингводидактика, моделирование процесса обучения.

KOTYK TETIANA, VYSOCHAN LESIA. The state of the process of obtaining scientific knowledge in Ukrainian preschool linguistics. The article deals with the current state of scientific knowledge acquisition in Ukrainian preschool linguistics by using this method of cognition of applied problems of learning the mother tongue as modeling of empirical processes. It was concluded that with the help of system-structural models it is possible to penetrate more deeply into the essence of interconnections between elements of the pedagogical system, to define direct and indirect, multivariate and unidirectional connections according to the terms, means, the content of language learning. Thus, it is possible to investigate the optimal nature of the relationships caused by a certain educational material, to determine the direct and indirect factors influencing the final learning outcomes.

Keywords: methods of cognition, Ukrainian preschool linguistics, modeling of the learning process.