

Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2024

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Вітюк Валентина Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки (*головний редактор*);

Антонюк Володимир Зіновійович, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету педагогічної освіти та соціальної роботи, Волинський національний університет імені Лесі Українки (*відповідальний секретар*);

Брушневська Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Ємчик Олександра Григорівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Красонь Катаржина (Krasoń Katarzyna), prof. dr hab, заступник декана з наукової роботи, Сілезький університет у Катовіце, Польща;

Кузава Ірина Борисівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Лякішева Анна Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Пріма Дмитро Анатолійович, доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Пріма Раїса Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Семенов Олександр Сергійович, доктор педагогічних наук, доцент, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Семенова Наталія Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Журнал ухвалено до друку Вченою радою
Волинського національного університету імені Лесі Українки
31 травня 2024 р., протокол № 7

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

«Acta Paedagogica Volynienses» включено до Переліку наукових фахових видань України
категорії Б у галузі педагогічних наук (спеціальності 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта,
016 – Спеціальна освіта) відповідно до Наказу МОН України
від 29.06.2021 № 735 (додаток 4).

Офіційний сайт видання: www.journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення
StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ISSN 2786-4693 (Print)

ISSN 2786-4707 (Online)

© Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2024

РОЗДІЛ 1 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК 373.2.015.31:51

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.1>

Олександра ШАРАН

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Університетська, 1,
м. Львів, Україна, 79070

ORCID: 0000-0003-3198-8026

Володимир ШАРАН

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої математики,
Національний університет «Львівська політехніка», вул. Степана Бандери, 12, м. Львів, Україна, 79013

ORCID: 0000-0002-2542-952X

Віталія КУПАР

вихователь дітей дошкільного віку, Навчально-виховний комплекс «Боржавська загальноосвітня школа
I–III ступенів – дошкільний навчальний заклад» Виноградівської міської ради, вул. Добровольців, 1,
с. Боржавське, Закарпатська область, Україна, 90310

ORCID: 0009-0003-4106-6583

Бібліографічний опис статті: Шаран, О., Шаран, В., Купар, В. (2024). Використання логіко-математичних ігор як засобу розвитку математичних здібностей старших дошкільників. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 3–10, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.1>

ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИХ ІГОР ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Стаття присвячена проблемі розвитку важливої складової особистості дитини – її математичним здібностям. Актуальність обраного аспекту дослідження зумовлена унікальністю математики як засобу формування не лише освітнього, а й розвивального й інтелектуального потенціалу особистості, яка здатна буде діяти в нових соціально-економічних умовах. На важливості розвитку математичних здібностей дитини націлюють нові напрями сучасної освіти – STEM, STEAM, STREAM, спрямовані на виховання майбутніх інженерів та науковців у галузі природничих наук.

Узагальнено поняття математичних здібностей та виділено основні компоненти математичних здібностей дітей дошкільного віку. Як засіб розвитку математичних здібностей обрано логіко-математичні ігри, як практичну форму розуміння навколишньої дійсності, засіб здобуття математичних знань, вмінь та навичок.

У статті визначено конкретну мету дослідження, яка полягає в намаганні показати важливість, доцільність та можливість використання логіко-математичних ігор різних видів у процесі розвитку математичних здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Виділено основні способи, за допомогою яких математичні ігри сприяють підвищенню ефективності навчання, серед них: мотивація та зацікавлення, активна участь, співпраця та соціальний розвиток, практичне застосування навичок, розвиток творчості та уяви. Визначено різні прийоми, методи та форми ігрової роботи з дітьми з метою розвитку математичних здібностей дошкільників. Описано різні види логіко-математичних ігор, наведено їх приклади.

Виявлено організаційно-педагогічні умови застосування логіко-математичних ігор як засобу розвитку математичних здібностей дітей старшого дошкільного віку. Їх ефективність перевірено у процесі проведення педагогічного експериментального дослідження.

Ключові слова: дошкільна освіта, освітній процес, діти старшого дошкільного віку, формування елементарних математичних уявлень, логіко-математичні ігри.

Oleksandra SHARAN

Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Associate Professor at the Department of Primary and Preschool Education, Ivan Franko National University of Lviv, Universytets'ka str., 1, Lviv, Ukraine, 79070

ORCID: 0000-0003-3198-8026

Volodymyr SHARAN

Candidate of Physical and Mathematical Sciences (Ph.D.), Associate Professor at the Department of Higher Mathematics, Lviv Polytechnic National University, Stepana Bandery str., 12, Lviv, Ukraine, 79013

ORCID: 0000-0002-2542-952X

Vitaliia KUPAR

Educator of Preschool Children, Educational Complex "Borzhava Secondary School of I-III Degrees – Pre-school Educational Institution" of Vynohradiv City Council, Volunteers str., 1, p. Borzhavske, Transcarpathian region, Ukraine, 90310

ORCID: 0009-0003-4106-6583

To cite this article: Sharan, O., Sharan, V., Kupar, V. (2024). Vykorystannia lohiko-matematychnykh ihor yak zasobu rozvytku matematychnykh zdbnostei starshykh doshkilnykiv [Use of logical and mathematical games as a means of developing mathematical abilities senior preschoolers]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 3–10, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.1>

USE OF LOGICAL AND MATHEMATICAL GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING MATHEMATICAL ABILITIES SENIOR PRESCHOOLERS

The article is devoted to the problem of developing an important component of the child's personality, to be exact, the mathematical skills. The relevance of the chosen aspect of the study is voted to the uniqueness of mathematics as a mean of forming not only the educational, but also the developmental and intellectual potential of the individual, which will be able to act in new socio-economic conditions. The importance of developing the child's mathematical abilities is aimed at new directions of modern education – STEM, STEAM, STREAM, aimed at educating future engineers and scientists in the field of natural sciences.

The concept of mathematical abilities is generalized and the main components of the mathematical abilities of preschool children are mentioned as a main features. As a means of developing mathematical abilities, logical and mathematical games are chosen, as a practical form of understanding the surrounding reality, a means of acquiring mathematical knowledge, skills and skills.

The article defines the specific purpose of the study, which is to try to show the importance, expediency and possibility of using logical and mathematical games of different types in the process of developing the mathematical abilities of older preschool children.

The main ways in which mathematical games contribute to increasing the effectiveness of learning are highlighted, among them: motivation and interest, active participation, cooperation and social development, practical application of skills, development of creativity and imagination. Various techniques, methods and forms of game work with children have been determined in order to develop the mathematical abilities of preschoolers. Different types of logical-mathematical games are described, their examples are given.

Organizational and pedagogical conditions for the use of logical and mathematical games as a means of developing mathematical abilities of older preschool children have been revealed. Their effectiveness has been tested in the process of conducting pedagogical experimental research.

Key words: preschool education, educational process, older preschool children, formation of elementary mathematical representations, logic and mathematical games.

Актуальність проблеми. З переосмисленням пріоритетів, цілей і завдань розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку актуальною постає проблема становлення дитячої особистості, виявлення та розвиток її здібностей. У низці державних документів, таких як: Базовий компонент дошкільної освіти (Bazovyi komponent, 2021), Концеп-

ція освіти дітей раннього та дошкільного віку (Kontsepsiia osvity, 2020), чинних програмах розвитку дитини дошкільного віку (Prohrama «Ukrainske doshkillia», 2023) визначається спрямованість діяльності закладів дошкільної освіти на створення умов для розвитку задатків, нахилів і здібностей дитини в найбільш оптимальній для кожної дитини формі, ... про вико-

ристання казки та гри у гармонійному розвитку особистості (Vazovyi komponent, 2021, p. 3).

Поняття здібностей трактується сучасними вченими як цілісна підсистема в структурі особистості, те, що характеризує людину й забезпечує її розвиток як суб'єкта діяльності, визначає напрям і ефективність особистісного розвитку (Yemchuk, Komenda, 2022, p. 52).

Водночас сьогодні виникла гостра необхідність володіння математикою як інструментом пізнання навколишнього світу. Математичні знання є основою багатьох професій, а наявність логічного мислення є важливим для будь-якої професійної діяльності. Досліджено, що заняття математикою сприяють інтелектуальному розвитку людини. Вагомою є роль навчання елементів математики, починаючи з дошкільного віку. В цей період математика розвиває у дітей такі риси характеру, як: зосередженість, самостійність, мислення, наполегливість у досягненні цілей, систематичність праці, що є важливим фундаментом якостей майбутнього школяра. У Базовому стандарті дошкільної освіти, оновленому 12 січня 2021 року, логіко-математична компетентність названа однією з ключових компетентностей дитини-дошкільника (Vazovyi komponent, 2021).

Показником здатності до успішного оволодіння математичними науками є наявність у дитини математичних здібностей. У різні роки проблемою розвитку здібностей займалися вчені: В. Крутецький, Д. Лі, Н. Менчинська, О. Падалка, Ж. Піаже, А. Роджерс, С. Семєнець, О. Скрипченко, С. Шапіро та інші.

Під математичними здібностями розуміємо індивідуально-психологічні особливості особистості, що виявляються в швидкості, глибині, міцності оволодіння способами і методами діяльності, у готовності до навчання. Здібності людини визначаються насамперед тим, наскільки вона при рівних умовах з іншими людьми досконало, легко та швидко оволодіває знаннями, вміннями і навичками (Skrypchenko, Padalka, Skrypchenko, 2003, p. 249).

На важливості розвитку математичних здібностей дитини націлюють і нові напрями сучасної освіти – STEM, STEAM, STREAM, спрямовані на виховання майбутніх інженерів та науковців у галузі природничих наук.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Експериментальні дані дослідників засвідчу-

ють, що у дітей вже в молодшому дошкільному віці з'являються перші прості форми логічних суджень і узагальнень. Математичні здібності дошкільників виявляються в особливому способі мислення, в якому присутні логіка, аналіз, розуміння схем, таблиць, вміння бачити фігури об'ємними, здатність до абстрактного мислення, узагальнення.

На сьогодні у методичній науці існують різні методики розвитку здібностей, зокрема, математичних. Як зазначає В. Старченко, «ефективність виховного процесу з формування логіко-математичної компетентності оцінюється за якісними змінами в пізнавальній діяльності дитини. Бо головним є не обсяг набутих знань, а поєднання їх з особистісними якостями та з вмінням їх трансформувати у практичну діяльність» (Starchenko, 2008, p. 21). Оскільки гра є провідною практичною діяльністю дитини дошкільного віку, то вважаємо, що найбільш доцільним засобом розвитку математичних здібностей дошкільників є використання системи логіко-математичних ігор. «Ігрова діяльність є основою виникнення інших специфічних видів діяльності, які пізніше відокремлюються від гри і набувають самостійного виявлення, значення» (Karuk, 2023), у тому числі й заняття математикою. Для багатьох людей математика є непосильною, назавжди залишається таємницею «за сімома замками». Проте розв'язання цієї проблеми є простим: дітей треба ще з дитинства заохочувати до математики у грі.

Проблему використання дидактичних ігор у процесі формування елементарних математичних уявлень дітей дошкільного віку досліджували О. Бахмацька, О. Дьяченко, О. Ємчик, Л. Коєнда, К. Крутій, О. Кудрявцева, Л. Лохвицька, Р. Макарова, Н. Нечипорук, Р. Острань, С. Смолюк та ін. Досліджень, що стосуються поєднання зазначених частин проблеми є недостатньо.

Мета дослідження – показати важливість, доцільність та можливість використання логіко-математичних ігор у процесі розвитку математичних здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Математичні здібності розвиваються у дітей на основі задатків, закладених природою. Зауважимо, що оскільки зміст математики складають абстракції та узагальнення, то математичні здібності мають найбільш абстрактний та уза-

гальнений характер. Це виражається у використанні спеціальних математичних знаків, що позначають кількість, просторові властивості об'єктів, відношення між величинами (Semenets, 2016, p. 34).

У багатьох дітей математичні здібності проявляються ще з дошкільного віку. Математичні здібності виявляються в особливому способі мислення, в якому присутні логіка, аналіз, розуміння схем, таблиць, вміння бачити фігури об'ємними, здатність до абстрактного мислення, узагальнення.

Здібності людини проявляються, як зазначає психолог Г. Костюк, у тому, як вона використовує наявні у неї знання і набуває нових знань, умінь і навичок, необхідних для розв'язання тих завдань, що ставляться перед нею (Kostiuk, 1989).

Як показують спостереження за дітьми старшого дошкільного віку основними компонентами їх математичних здібностей є:

- математична спрямованість розуму, що проявляється в інтересі до математичного матеріалу, дослідженні різних математичних ситуацій та моделей;
- здатність виділяти істотні властивості і зв'язки, абстрагуватися від неістотних;
- здатність до узагальнення математичного матеріалу на різних рівнях, оперування ним;
- здатність запам'ятовувати математичний матеріал, «впізнавати» відомі математичні структури, логічні схеми;
- здатність до послідовного, логічного міркування;
- здатність до просторових уявлень.

Розвивати математичні здібності, як і інші види здібностей, важливо з ранніх років. Причому варто зазначити, що математика доступна не лише обдарованим дітям, відмінності є у швидкості сприйняття та засвоєння математичного матеріалу дітьми: одні засвоюють її ази швидше, легше, а інші – повільніше.

Згідні з авторами С. Семенець, Л. Семенець, які стверджують, що здібності розвиваються в діяльності, а продуктивність цього процесу зумовлена наявним рівнем розвитку особистості як цілісного системного утворення з такими трьома вимірами: генетичним, діяльнісним, соціально-психолого-індивідуальним (Semenets, 2016, p. 33).

Як зазначають автори О. Ємчик, Л. Коменда, «розвиток математичних здібностей характе-

ризується специфічними психічними та розумовими утвореннями, що ведуть до оновлення кожної фази вікового розвитку дітей. Процес переходу від однієї стадії до іншої зумовлюється суб'єктивними та об'єктивними чинниками та низкою суперечностей між отриманим розвитком і потребами, які виникають» (Yemchuk, Komenda, 2022, p. 52). Таким чином, математичні здібності у дітей дошкільного віку розвиваються поступово, цей процес є достатньо тривалим та комплексним.

Як засвідчує практика, впровадження методики розвитку математичних здібностей дошкільників доцільно здійснювати через механізм розуміння дитиною математичного змісту, докладно описаний О. Брежнєвою (Brezhnieva, 2015). Виділяємо кілька етапів: на першому етапі дитині показують образ досліджуваного об'єкта (випадковість, несподіванка, цікава математична модель тощо); на другому етапі – активізується чуттєво-емоційна зона дитини, яка діє через сенсорні системи (зір, слух, смак, нюх, органи дотику). Сенсорна система дитини зосереджується на об'єкті вивчення, і дитина отримує повну інформацію про нього через різні канали зв'язку; на третьому етапі – інформація, отримана через сенсорну систему, потрапляє в область уяви і пам'яті. Результатом цієї роботи є формування нових знань, виконання дій, застосування логічних операцій. Завдяки ігровій формі навчання здійснюється ефективне формування логіко-математичних компетентностей та розвиток математичних здібностей дошкільника.

Саме у дидактичних іграх математичного змісту знання та вміння, математичні навички дітей старшого дошкільного віку не тільки удосконалюються, збагачуються, але й зазнають якісних змін та набувають усвідомленого характеру. У цьому полягає основна цінність дидактичної гри як практичної форми розуміння навколишньої дійсності, засобу здобуття знань, умінь та навичок.

Враховуючи психологічні особливості дітей дошкільного віку дидактичні ігри на сьогодні – одна з умов їх ефективного розвитку, виховання і навчання. Головне завдання педагога при цьому – пробудити інтерес у дітей до математики, включаючи їх у процес гри. Єдність ігрових і дидактичних завдань і особлива позиція дорослого роблять її унікальною формою взаємодії в системі «вихователь – дитина».

Проблема організації ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку у свій час була предметом дослідження Г. Ващенко, О. Духновича, Б. Грінченка, А. Макаренка, С. Русової, О. Савченко, І. Стешенка, В. Сухомлинського та інших відомих педагогів.

Дидактичні ігри є важливим інструментом у дошкільній освіті, оскільки вони сприяють розвитку дитини в різних аспектах, одночасно навчаючи та розважаючи її.

Дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність навчання у дітей дошкільного віку. Використання дидактичних ігор, ігрових занять та прийомів дозволяє зробити процес навчання цікавим, дієвим і ефективним. Ось декілька способів, якими вони підвищують ефективність навчання:

- Мотивація та зацікавлення. Дидактичні ігри створюють мотивацію та зацікавлення у дітей дошкільного віку. Граючись, вони стають активними учасниками навчального процесу, оскільки ігри мають цікавий сюжет, розв'язування завдань або досягнення конкретних цілей.

- Активна участь. Дидактичні ігри сприяють активній участі дитини у навчальному процесі. Вони вимагають діяльності, де дитина має розуміти, аналізувати, вирішувати проблеми та приймати рішення. Це сприяє кращому засвоєнню матеріалу і розвитку когнітивних навичок.

- Співпраця та соціальний розвиток. Дидактичні ігри сприяють співпраці та взаємодії між дітьми. Вони надають можливість спільно вирішувати завдання, обмінюватися ідеями та допомагати один одному. Це сприяє соціальному розвитку, розвитку комунікативних навичок та спільної діяльності.

- Практичне застосування навичок. Дидактичні ігри дозволяють дитині застосовувати навички, які вона здобула, у практичних ситуаціях. Вони надають можливість випробувати та використовувати знання в реальному контексті, що сприяє глибшому розумінню та запам'ятовуванню інформації.

- Розвиток творчості та уяви. Дидактичні ігри стимулюють розвиток творчого мислення та уяви дитини. Вони сприяють знаходженню альтернативних шляхів розв'язання проблем, розвивають уяву та креативність.

Важливе значення для розвитку математичних здібностей мають елементи дослідницької

математичної діяльності дітей, що виконується також в ігровій формі. Обігрування проблемної ситуації, розказування історії при деякого персонажа, який щось не знає чи не вміє виконувати, сприяє тому, що діти, користуючись предметними картинками, розподіляють у логічній послідовності певні події, описують час, місце події та її особливості, фантазують тощо.

У процесі формування елементарних математичних уявлень старших дошкільників передовими вихователями часто використовуються дидактичні ігри. Основне їх призначення – забезпечити дітей знаннями з розрізнення, виділення, називання множин предметів, чисел, геометричних фігур, напрямів і т.д. Кожна дидактична гра математичного змісту має завдання вдосконалити математичні (кількісні, просторові, геометричні, часові) уявлення дошкільників.

Для ефективного розвитку математичних здібностей важливо створити оптимальні умови, створити так зване предметно-розвивальне середовище, яке включає сенсорно-пізнавальні осередки в групах раннього та молодшого дошкільного віку, пізнавальні (математичні) в групах середнього та старшого дошкільного віку. У цих локаціях групи діти мають змогу знаходити місце для задоволення власних пізнавальних інтересів; у них дошкільники добре активізуються до математичної діяльності.

Вихователі можуть використовувати різні прийоми, методи та форми роботи з дітьми, зокрема, це:

- Спостереження математичного змісту: знайти в навколишньому середовищі предмети, схожі за формою, кольором, розміром; предмети конкретної форми (квадратної, трикутної, круглої тощо) і певного кольору, розміру; предмети такого ж кольору, але відрізняються розміром або формою; знайти зайву фігуру; класифікація предметів за різними ознаками, створення серіаційних рядів предметів (за зростанням або спаданням); визначення логічної послідовності картинок тощо.

- Проведення експериментів, дослідів: за допомогою умовних мірок вимірюють довжину, ширину, висоту; об'єм рідких і сипких речовин, глибину весняних струмочків, товщину дерев, за допомогою дитячих терезів – масу різних предметів тощо.

- Організація й проведення логіко-математичних ігор, ігор-загадок, читання й, можливо, складання математичних казок, віршів, загадок тощо.

– Виявлення подібностей, відмінностей у геометричних фігурах, предметах тощо.

– Виділення істотних та неістотних ознак предмета, складання загадок.

– Розв'язування практичних задач: застосування математичних способів до вирішення життєвих проблем.

– Конструкторські ігри: робота з освоєння навколишнього простору за допомогою різних видів конструкторів, розвитку просторової уяви, просторового мислення.

– Настільні ігри з використанням математичного матеріалу.

– Стратегічні ігри на розвиток уміння аналізувати, комбінувати, міркувати, планувати.

– Творчі ігри: фантазування на тему, наприклад, «Що станеться, якщо...» Що станеться, якщо на планеті зникнуть цифри?..

– Стабілізація емоційного стану дітей, рефлексія за допомогою різних засобів, таких як: сендплей (пісочна терапія – малювання геометричних фігур, написання цифр на піску тощо), ейдетика (створення різних образів, фантазування для запам'ятовування, наприклад, цифр, фігур тощо); складання мозаїки (геометричні фігури, цифри тощо).

– Елементи народної математики: народні способи запису цифр, вимірювання та обчислення, використання математичного матеріалу в усній народній творчості.

Усі ці форми ігрової роботи сприяють розвитку позитивних емоцій дітей дошкільного віку, розвивають допитливість, активність, пізнавальний інтерес, звичку зосереджуватись, виділяти головне, орієнтуватися в незвичних ситуаціях, формують розуміння важливості математики у житті людей – а усе це є важливими ознаками розвитку математичних здібностей дітей.

Вихователю потрібно включати дидактичні ігри у проведення занять різних видів: тематичні, інтегровані, комплексні тощо. Керуючи грою на занятті, організовуючи життя дітей у грі, вихователь так чи інакше впливає на розвиток різних психічних процесів, необхідних для формування й розвитку математичних здібностей дошкільників: сприйняття, увагу, уяву, мислення, пам'ять, волю тощо.

Сучасні електронно-освітні ресурси також позитивно впливають на формування пізнавального інтересу та розвиток математичних

здібностей дітей. Комп'ютерні математичні ігри мають велике значення для дітей дошкільного віку, зокрема, це:

– Зацікавлення і мотивація. Комп'ютерні ігри мають властивість привернути увагу дітей і зацікавити їх. Вони можуть бути виконані в формі цікавих візуальних ефектів, музики та інтерактивності, що спонукає дітей до активної участі в навчальному процесі.

– Візуалізація та конкретизація. Комп'ютерні ігри можуть допомогти дітям уявити абстрактні математичні концепції шляхом їх візуалізації та конкретизації. Вони можуть бачити геометричні фігури, числа, графіки та інші математичні об'єкти в конкретному вигляді, що їх краще розуміти.

– Розвиток математичних навичок. Комп'ютерні математичні ігри можуть допомогти дітям розвинути різноманітні математичні уявлення й навички: цифри, додавання, віднімання, множення, ділення, розуміння геометричних фігур і шаблонів, порівняння чисел та інше. Вони можуть здійснювати повторення вивченого матеріалу, вдосконалювати навички та розвивати нові.

– Розвиток логічного мислення. Комп'ютерні ігри часто складаються з головоломок, завдань на логічне мислення та проблемне рішення. Це допоможе дітям розвивати свої когнітивні навички, уміння аналізувати, робити висновки та приймати рішення.

– Самостійність і самоконтроль. Комп'ютерні математичні ігри часто дають можливість самостійно виконувати завдання та контролювати свій прогрес. Діти можуть розв'язувати завдання на власному темпі, отримувати миттєвий зворотний зв'язок та відстежувати свої успіхи, що сприяє їхньому самовизначенню та саморегуляції.

Отже, комп'ютерні математичні ігри можуть бути цінним інструментом для навчання та розвитку математичних навичок у дітей дошкільного віку. Вони не тільки навчаються математики, але й розвивають важливі когнітивні, логічні та моторні навички. Варто використовувати їх як доповнення до інших форм навчання та ігор з реальними предметами.

У процесі навчання елементів математики дітей старшого дошкільного віку, на нашу думку, доцільно використовувати також такі програмні засоби: Childsplay, «Комп'ютерна

азбука», GCompris, Omnitux, Oo4Kids, інтерактивну дошку та багато інших. Існують спеціальні програми як: «Десять мавпочок», «38 попугаїв. Підготовка до школи», «Вчимося рахувати», «Плоскі фігури», «Об'ємні фігури» та ін., а також дитячі розвивальні сайти такі як: «Сонечко», «Дитячий світ», «Дитяча ігрова кімната», «Розвиток дитини» тощо, комп'ютерні ігри математичного змісту: «Mathseeds», «Логіка для дітей», «Математичний веселун», «Математичні головоломки» тощо. Перед тим, як вибрати гру, варто переглянути її вміст і вікові рекомендації, щоб впевнитися, що вона відповідає віковим можливостям дітей. Також варто пам'ятати, що гра повинна бути веселою та цікавою для дитини, щоб вона мотивувалася вивчати математику.

Дидактичні ігри математичного змісту на основі казкового сюжету є цікавим способом поєднати математичні завдання з казковими елементами. Наведемо кілька прикладів таких ігор:

– «Математична пригода з Попелюшкою». Створюємо гру, де діти допомагають Попелюшці розв'язувати математичні завдання, щоб дістатися до балу. Завдання можуть включати розрахунок кількості кришталевих кульок, визначення часу для повернення додому та розв'язування математичних головоломок, щоб отримати ключ від кімнати.

«Математичний лабіринт з Алісою в Країні Чудес». Ідея гри: діти допомагають Алісі знайти шлях через лабіринт, виконуючи математичні завдання на кожному кроці. Наприклад, вони можуть розв'язувати задачі на логічне мислення, порівнювати числа або визначати геометричні фігури, щоб просунутися вперед.

«Математична мандрівка з Колобком». За ідеєю гри діти разом з Колобком подорожують лісом, збираючи числа і розв'язуючи математичні задачі на кожному етапі. Наприклад, вони можуть порахувати кількість яблук у кошику, визначити число дерев певного виду або знайти шлях до виходу за допомогою числових послідовностей.

Такі дидактичні ігри на основі казкових сюжетів зацікавлять дітей і сприятимуть їхньому математичному розвитку. Вони допоможуть усвідомити математичні теорії через звичайні та веселі ситуації казок.

Дидактичні ігри та ігрові моменти роблять заняття математики більш цікавим, а, отже, дозволяють ефективніше реалізувати цілі та завдання із засвоєння дітьми знань, умінь, формування навичок. Таким чином, дидактична гра навчає, наближає нову пізнавальну діяльність дитини, полегшуючи перехід від гри до серйозної розумової роботи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. За результатами дослідження проводився педагогічний експеримент у старших дошкільних групах Навчально-виховного комплексу «Боржавська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад» села Боржавське Виноградівської міської ради Закарпатської області.

У процесі проведення експерименту нами були виявлені такі організаційно-педагогічні умови застосування логіко-математичних ігор як засобу розвитку математичних здібностей дітей старшого дошкільного віку:

постійна підтримка інтересу дітей до математичного матеріалу;

створення проблемних ситуацій і позитивної емоційної атмосфери на занятті;

розвиток пізнавальної активності дітей;

використання системи логіко-математичних ігор різних видів на заняттях та поза ними впродовж дня;

забезпечення емоційності навчально-ігрової діяльності;

використання активного сенсорно-пізнавального середовища;

врахування вікових й індивідуальних особливостей дошкільників щодо сприйняття й засвоєння математичного матеріалу.

Отже, як показали результати проведеного дослідження, у процесі формування елементарних математичних уявлень дітей старшого дошкільного віку, розвитку їх математичних здібностей важливо, доцільно та можливо використовувати дидактичні ігри математичного змісту. Таке використання буде ефективним за умов дотримання визначених організаційно-педагогічних умов.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні доцільності використання можливостей штучного інтелекту в дошкільній освіті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / авт. кол.: Байєр О. М., Безсонова О. К., Брежнєва О. Г., Гавриш Н. В. та ін. Сайт МОН. 38 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Брежнєва О.Г. Механізми розуміння в технології математичного розвитку дітей дошкільного віку. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць Інституту проблем виховання НАПН України*. 2015. Випуск 19. Т. 1. С. 81–90.
3. Ємчик О., Коменда Л. Розвиток математичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольових ігор. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2022. № 1. С. 50–55.
4. Карук І. В. Експериментування як вид діяльності дітей у дошкільній педагогіці України (середина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ...д-ра філософії (PhD) за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Вінниця, 2023. 286 с.
5. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку / Національна академія педагогічних наук України. Київ : ФОП Ференець В.Б., 2020. 44 с.
6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
7. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля» / О.І. Білан; за заг. ред. О.В. Низковської. Тернопіль : Мандрівець, 2023. 256 с.
8. Семенець С., Семенець Л. Зміст і структура математичних здібностей учнів. *Математика в рідній школі*. 2016. № 3. С. 33–36.
9. Скрипченко О.В., Падалка О.С., Скрипченко Л.О. Психолого-педагогічні основи навчання. Київ: Український центр духовної культури, 2003. 328 с.
10. Старченко В. Навчання математики: сучасний погляд. *Дошкільнє виховання*. 2008. № 7. С. 19–21.

REFERENCES:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (2021) [Basic component of preschool education] / avt. kol. : Baiier O. M., Bezsonova O. K., Brezhnieva O. H., Havrysh N. V. ta in. Sait MON. 38 p. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Brezhnieva O. H. (2015). Mekhanizmy rozuminnia v tekhnolohii matematychnoho rozvytku ditei doshkilnoho viku. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zbirnyk naukovykh prats Instytutu problem vykhovannia NAPN Ukrainy*. Vypusk 19. T. 1. Pp. 81–90 [in Ukrainian].
3. Yemchuk O., Komenda L. (2022). Rozvytok matematychnykh zdibnostei u ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy siuzhetno-rolovykh ihor. *Acta Paedagogica Volyniensis*. № 1. Pp. 50–55 [in Ukrainian].
4. Karuk I. V. (2023). Eksperymentuvannia yak vyd diialnosti ditei u doshkilnii pedahohitsi Ukrainy (seredyna XX – pochatok XXI stolittia): dys. ... d-ra filosofii (PhD) za spetsialnistiu 011 Osvitni, pedahohichni nauky. Vinnytsia. 286 p. [in Ukrainian].
5. Kontseptsiiia osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku (2020) [Concept of education of early and preschool children] / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. Kyiv : FOP Ferenets V.B. 44 p. [in Ukrainian]
6. Kostiuk H. S. (1989). Navchalno-vykhovnyi protses i psykhychnyi rozvytok osobystosti. Kyiv: Radianska shkola. 608 p. [in Ukrainian].
7. Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ukrainske doshkillia» (2023) / O.I. Bilan; za zah. red. O.V. Nyzkovskoi. Ternopil : Mandrivets. 256 p. [in Ukrainian].
8. Semenets S., Semenets L. (2016). Zmist i struktura matematychnykh zdibnostei uchniv. *Matematyka v ridnii shkoli*. № 3. Pp. 33–36 [in Ukrainian].
9. Skrypchenko O.V., Padalka O.S., Skrypchenko L.O. (2003). Psykholoho-pedahohichni osnovy navchannia. Kyiv: Ukrainskyi tsentr dukhovnoi kultury. 328 p. [in Ukrainian].
10. Starchenko V. (2008). Navchannia matematyky: suchasnyi pohliad. *Doshkilne vykhovannia*. № 7. Pp. 19–21 [in Ukrainian].

РОЗДІЛ 2 ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 373.2.016:51

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.2>

Олена ВОВКУШЕВСЬКА

вчитель початкових класів, вчитель-методист, Комунальний заклад «Харківський ліцей № 154 Харківської міської ради», просп. Людвига Свободи, 42Б, м. Харків, Україна, 61204

ORCID: 0000-0002-2266-9114

Олена МАСЮК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, Україна, 61168

ORCID: 0000-0002-8353-6091

Людмила ТИТАРЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, Україна, 61168

ORCID: 0000-0003-3487-8973

Бібліографічний опис статті: Вовкушевська, О., Масюк, О., Титаренко, Л. (2024). Використання гейміфікованого середовища у дистанційному навчанні математики учнів початкової школи. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 11–15, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.2>

ВИКОРИСТАННЯ ГЕЙМІФІКОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено пошуку умов створення гейміфікованого середовища у процесі дистанційного навчання математики учнів початкової школи. Відзначено, що у сучасних умовах дистанційне навчання стало єдиною доступною формою освітнього процесу в системі початкової освіти. Одним із шляхів організації дистанційного навчання математики є створення гейміфікованого середовища засобами електронних сервісів і веб-платформ.

Мета статті полягає у дослідженні умов ефективної організації гейміфікованого середовища у процесі дистанційного навчання математики молодших школярів.

На підставі аналізу теоретичних джерел розкрито сутність гейміфікації навчання як процесу застосування типових елементів гри та ігрових механік у різних контекстах освітнього процесу (нарахування балів, змагання, таблиці лідерів тощо). У статті розкрито інструментарій гейміфікованого навчання, проаналізовано його переваги та недоліки. Визначено, що гейміфікація створює середовище, яке мотивує учнів бути більш залученими та активними у навчанні, що призводить до кращих результатів.

Основні результати дослідження полягають у виявленні основних недоліків впровадження гейміфікації в освітній процес початкової школи. А саме: складність у дотриманні балансу між гейміфікованим середовищем та освітнім змістом; проблеми з доступністю учнів до гаджетів, комп'ютерів, мережі Інтернет; неналежна підготовка вчителів початкової школи до створення ефективного гейміфікованого середовища у процесі навчання математики своїх учнів.

Висновки та обговорення. *Розвиваюче гейміфіковане середовище поступово стає реальним конкурентом традиційному навчанню. Забезпечення ефективного гейміфікованого середовища у процесі дистанційного навчання математики учнів початкової школи можливе завдяки дотримання певних умов, а саме: ігрові сервіси мають бути інтегровані у навчальний процес та допомагати досягти навчальних цілей; ігрові сервіси мають бути цікавими для учнів молодшого шкільного віку, мотивувати їх до навчання; ігри потрібно використовувати систематично; ретельно продумувати систему заохочень; важливо відрізняти ігри для дистанційного та змішаного навчання.*

Ключові слова: *дистанційне навчання, гейміфікація, гейміфіковане середовище, навчальний процес, навчання математики, учні початкової школи.*

Olena VOVKUSHEVSKA

Primary School Teacher, Guidance Teacher, Municipal Institution "Kharkiv Lyceum № 154 Kharkiv City Council", Liudviha Svobody Ave, 42-B, Kharkiv, Ukraine, 61204

ORCID: 0000-0002-2266-9114

Olena MASIUK

Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Theory and Methodics of Teaching Natural-Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,

Valentsnovskaya str., 2, Kharkiv, Ukraine, 61168

ORCID: 0000-0002-8353-6091

Liudmyla TYTARENKO

Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Theory and Methodics of Teaching Natural-Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,

Valentsnovskaya str., 2, Kharkiv, Ukraine, 61168

ORCID: 0000-0003-3487-8973

To cite this article: Vovkushevska, O., Masiuk, O., Tytarenko, L. (2024). Vykorystannia heimifikovanoho seredovyshcha u dystantsiinomu navchanni matematyky uchniv pochatkovoї shkoly [Using a gamified environment in teaching mathematics to primary school students]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 11–15, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.2>

USING A GAMIFIED ENVIRONMENT IN TEACHING MATHEMATICS TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article is devoted to finding the conditions for creating a gamified environment in the process of distance learning mathematics for primary school students. It is noted that in modern conditions, distance learning has become the only available form of the educational process in the primary education system. One way to organize distance learning in mathematics is to create a gamified environment using electronic services and web platforms.

The purpose of the article is to study the conditions for the effective organization of a gamified environment in the process of distance learning mathematics for younger students.

Based on the analysis of theoretical sources, the essence of gamification of learning as a process of applying typical elements of the game and game mechanics in various contexts of the educational process (scoring, competition, leader boards, etc.) is revealed. The article reveals the tools of gamified learning, analyzes its advantages and disadvantages. It is determined that gamification creates an environment that motivates students to be more involved and active in learning, which leads to better results.

The main results of the study are to identify the main disadvantages of implementing gamification in the educational process of primary school. Namely: the difficulty in maintaining a balance between the gamified environment and the educational content; problems with students' access to gadgets, computers, the Internet; inadequate preparation of primary school teachers to create an effective gamified environment in the process of teaching mathematics to their students.

Conclusions and discussion. The developing gamified environment is gradually becoming a real competitor to traditional learning. Ensuring an effective gamified environment in the process of distance learning mathematics for primary school students is possible by meeting certain conditions, namely: game services should be integrated into the learning process and help achieve learning goals; game services should be interesting for primary school students, motivate them to learn; games need to be used systematically; carefully think through the incentive system; it is important to distinguish between games for distance and blended learning.

Keywords: distance learning, gamification, gamified educational environment, learning process, teaching mathematics, primary school students.

Актуальність проблеми. На сьогоднішній день розвиток електронного навчання (e-learning) динамічно прогресує завдяки зростанню попиту на освітні послуги та високому

рівню розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в усьому світі. Сучасні технології та Інтернет створили нові можливості для дистанційного навчання. Використання соці-

альних мереж і сервісів вимагає колективної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це створює потребу в пошуку нових інструментів для організації навчання у початковій школі.

Сучасні події в Україні унеможливили очне навчання, а дистанційне стало єдиною доступною формою в системі початкової освіти. З огляду на це, освітні процеси характеризуються активним впровадженням дистанційного навчання, зумовлюючи необхідність оновлення методів, прийомів та засобів навчання, застосування нових технологій, які б забезпечували ефективне навчання молодших школярів. Під час дистанційного навчання комунікація між учителем і учнями, учнів між собою значно зменшується. Саме тому, вивчення досвіду дистанційного навчання математики учнів початкової школи та застосування інтерактивних технологій, спеціальних методів і засобів педагогічної взаємодії з учнями є важливим і невідкладним завданням (Тутаренко, Sinopalnikova, Masiuk, 2023, pp. 235–241). Серед таких технологій на перші щаблі освітнього процесу виступає гейміфікація навчання — процес застосування елементів ігрового дизайну та ігрових механік у різних контекстах навчального процесу. Гейміфікація передбачає використання балів, таблиць лідерів та інших заохочень для учнів. Використовуючи ці елементи, гейміфікація створює середовище, яке мотивує учнів бути більш залученими та активними в навчанні, що призводить до кращих результатів. Поряд з цим існує необхідність у виявленні і врахуванні певних недоліків, які має запровадження гейміфікації в освітній процес початкової школи, важливо дослідити умови ефективної організації освітнього гейміфікованого середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні і методологічні питання формування та моделювання освітнього середовища засобами гейміфікації розглянуто у працях як зарубіжних (Б. Глоріан, С. Детердінг, С. Сален, Е. Циммерман, Г. Рімон, Дж. Макгонігал та ін.), та й українських вчених (С. Кравець, О. Лебедева, О. Горбачук, А. Бершадський та ін.). Більшість з них визнають гейміфікацію як процес застосування елементів ігор та їх механізмів у неігрових сферах для привертання уваги користувачів до вирішення різних завдань та проблем. Безсумнівною перевагою гейміфікації навчання є невідкладна зацікавленість учня,

його мотивована залученість у навчальний процес. Відомо, що у грі активізуються психічні процеси учасників: увага, розуміння, інтерес, сприйняття, мислення.

Дослідження Project Tomorrow (2018 р.) показали, що 89% учнів були б більш мотивовані брати участь в електронному навчанні, якби у навчальний процес була включена система балів. Крім того, 60% учнів зазначили, що використання таблиць лідерів також підвищує мотивацію, заохочує до здорової конкуренції серед однолітків (Perejaslavskaya, Smahina, 2019, pp. 250–260).

Щоб освітній процес називався гейміфікованим, він повинен мати такі характеристики, визначені Дж. Макгонігал (J. McGonigal): чітко визначені цілі, що забезпечують мотивацію участі у грі; наявність логічних і послідовних правил, що задають обмеження і рамки досягнення поставлених цілей; стабільну систему зворотнього зв'язку, яка гарантує, що поставлені цілі досяжні, а гравці слідуєть правилам; добровільну згоду на участь у грі і слідування правилам (Diadicova, 2019). Варто зауважити, що освітні цілі при цьому обов'язково залишаються на першому місці, а ігрові (гейміфіковані) застосовуються для того, щоб втримувати мотивацію учнів до виконання освітніх завдань.

Мета дослідження полягає в аналізі умов ефективної організації гейміфікованого середовища у процесі дистанційного навчання математики молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливого значення для нашого дослідження набуває «Положення про дистанційне навчання», у якому визначено:

а) сутність дистанційного навчання як індивідуалізованого процесу набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій;

б) мету дистанційного навчання – надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми відповідно до державних стандартів освіти;

в) завдання дистанційного навчання – забезпечити громадян можливістю реалізувати кон-

ституційне право на здобуття освіти (Tytarenko, Sinopalnikova, Masiuk, 2023, pp. 235–241).

Дистанційна форма навчання передбачає навчання учнів за допомогою освітніх платформ, через застосування веб-сервісів та застосунків у мережі Інтернет. Одним із засобів організації дистанційного навчання математики є створення гейміфікованого середовища як сукупності об'єктивних зовнішніх факторів, умов, необхідних для успішного функціонування процесу навчання. Цей процес дозволяє застосовувати типові елементи гри та ігрові механізми у різних контекстах освітнього процесу (наприклад, нарахування балів, змагання, таблиці лідерів та інші заохочення), в ньому ігрові елементи впроваджуються в реальні ситуації з метою стимулювання у гравців певної поведінки в конкретних умовах.

Сьогодні існує чималий арсенал засобів створення гейміфікованого середовища. Це різноманітні сервіси і онлайн-ресурси, зокрема, такі, як:

Matific (<https://www.matific.com/>) – сервіс для розвитку математичної компетентності молодших школярів, дозволяє створювати інтерактивні навчальні аркуші, організувати групову роботу;

Quizizz (<https://quizizz.com/>) – онлайн-сервіс, призначений для створення вікторин, дидактичних ігор і тестів;

LearningApps (<https://learningapps.org/>) – онлайн-сервіс, який є своєрідним конструктором для створення різноманітних інтерактивних завдань, зокрема, з математики;

Mathletics (<http://uk.mathletics.com/>) – освітній сайт для школярів, спрямований на залучення дітей до математики через ігри та змагання;

Kahoot! (<https://kahoot.com/>) – безкоштовний онлайн-сервіс для створення інтерактивних навчальних ігор;

WordWall (<https://wordwall.net/>) – інтерактивний навчальний застосунок, за допомогою якого можна створювати інтерактивні вправи для навчання математики;

Childdevelop (<https://ru.childdevelop.com.ua>) – онлайн-платформа для створення творчих і практичних завдань з математики, для творчості та експериментів молодших школярів;

MinecraftEdu (<https://www.minecraft.net/>) – універсальна навчальна платформа для форму-

вання ключових компетентностей молодшого школяра, зокрема для розвитку його креативності, навичок співпраці та вирішенню особисто-орієнтованих завдань; для проектного навчання в середовищі, що заохочує до навчання математики та комп'ютерних наук.

Проведений аналіз доводить існування різноманітних можливостей впровадження гейміфікації у навчальний процес початкової школи. Поряд з цим слід зазначити, що, незважаючи на безліч переваг, гейміфікація навчання має певні виклики та складнощі. По-перше, важливо підтримувати баланс між гейміфікованими аспектами та освітнім змістом. Важливо, щоб гейміфікація була спрямована на конкретні освітні цілі та відповідала академічним стандартам, інакше це може мати негативні наслідки. І ще однією складністю є проблеми з доступністю гейміфікації навчання: не всі учні мають однаковий рівень доступу до комп'ютерів, смартфонів, до мережі Інтернет, що може призвести до нерівності у можливостях використовувати гейміфіковані методи і засоби навчання. І, нарешті, рівень підготовки вчителів до використання гейміфікації є ще однією значущою складністю. Вчителям потрібно мати належну підготовку, щоб ефективно створювати гейміфіковане освітнє середовище та забезпечувати високоякісний навчальний досвід для своїх учнів.

Для досягнення максимально позитивного навчального ефекту при впровадженні гейміфікації в процес формування математичної компетентності молодших школярів необхідно дотримуватися певних умов, а саме:

а) систематичність: постійно використовувати ігри в освітньому процесі та забезпечувати стабільність правил гри. Учні повинні бути впевнені, що навички, яких вони набули, залишаться з ними на тривалий час;

б) зв'язок з програмним матеріалом: гра повинна бути тісно пов'язана з вивченням навчального матеріалу;

в) цікавість для учнів: гра має бути цікавою для учнів і мотивувати їх до активної участі у процесі навчання;

г) використання різних видів ігор: в технології гейміфікації можна використовувати як традиційні, так і цифрові (комп'ютерні) ігри;

д) система заохочень: наявність системи заохочень, яка включає в себе елементи змагання (Zhernovnykova, Peretiaha, Kovtun, Korduban, Nalyvaiko, Nalyvaiko, 2020, pp. 170–185).

Для реалізації ідеї створення гейміфікованого середовища як засобу підвищення мотивації до навчання та формування математичної компетентності учнів потрібно проводити певну роботу по залученню до цього процесу вчителів, які будуть включати в у свої уроки систему ігор, вікторин, конкурсів, а також систему винагород, бонусів і нарахування балів. Необхідно включити до фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи дисципліни, спрямовані на формування вмінь застосовувати гейміфікацію у процесі навчання молодших школярів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розвиваюче гейміфіковане середовище поступово стає реальним конкурентом традиційному навчанню. Ефективність гейміфікації навчання виявляється у тому, що її результативно можна використовувати як у початковій, старшій школі, так і в процесі професійної освіти, причому на всіх етапах навчання: на початку, в ході вивчення нового матеріалу та при закріпленні.

Для створення ефективного гейміфікованого середовища у процесі навчання математики у початковій школі потрібно враховувати те, що:

– підбирати гру потрібно відповідно до навчального матеріалу: вона має відповідати

змісту уроку, його цілям. Іншими словами, гра повинна бути інтегрованою у навчальний процес та допомагати досягти навчальних цілей;

– залучати учнів до активного створення гейміфікованого середовища, надавати учням рухоме середовище самостійного навчання;

– забезпечувати учням постійний і миттєвий зворотній зв'язок один з одним та з вчителем;

– зробити прогрес учнів видимим (замість оцінок надавати індикатори успішності у вигляді очок, балів, бонусів, індивідуальних значків та нагород);

– замість домашніх завдань пропонувати інтерактивні вправи або квести.

Отже, впровадження гейміфікації в освітній процес, створення гейміфікованого середовища допомагає вчителю мотивувати дітей і формувати їх математичну компетентність. Це безцінні здібності, які учні будуть використовувати не тільки в школі, але й протягом усього свого особистого та професійного життя.

Перспективи подальших досліджень спрямовані на вивчення можливостей включення у фахову підготовку майбутніх вчителів початкової школи дисциплін з формування вмінь застосовувати технологію гейміфікації у процесі навчання молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дядікова О. Гра як інструмент: що таке гейміфікація? 2019. URL: <https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia>.
2. Жерновникова О.А., Перетяга Л.Є., Ковтун А.В., Кордубан М.В., Наливайко О.О., Наливайко Н.А. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2020. Т. 75. № 1. С. 170–185. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3036>
3. Переяславська С., Смагіна О. Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2019. С. 250–260. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/230>.
4. Титаренко Л., Сінопальнікова Н., Масюк О. Шляхи організації навчання математики молодших школярів з порушеннями мовлення в умовах воєнного часу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич: ВД «Гельветика», 2023. Вип. № 66. Т. 3. С. 235–241.

REFERENCES:

1. Diadikova O. (2019) Hra yak instrument: shcho take heimifikatsiia? [Game as a tool: what is gamification?]. URL: <https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia> (in Ukrainian).
2. Zhernovnykova O.A., Peretiaha L.Ie., Kovtun A.V., Korduban M.V., Nalyvaiko O.O., Nalyvaiko N.A. (2020) Tekhnolohiia formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv zasobamy heimifikatsii [Technology of formation of digital competence of future teachers by means of gamification]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, T. 75. № 1. pp. 170–185. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3036> (in Ukrainian).
3. Pereiaslavskaya S., Smahina O. (2019) Heimifikatsiia yak suchasnyi napriam vitchyznianoї osvity [Gamification as modern direction of national education] / *Vidkryte osvittne e-seredovyshe suchasnoho universytetu*. pp. 250–260. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/230> (in Ukrainian).
4. Tytarenko L., Sinopalnikova N., Masiuk O. (2023) Shliakhy orhanizatsii navchannia matematyky molodshykh shkoliariv z porushenniamy movlennia v umovakh voiennoho chasu [Ways of organizing the mathematics education of younger schoolchildren with speech disorders in wartime conditions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Drohobych: VD «Helvetyka». Issue 66. T. 3. pp. 235–241 (in Ukrainian).

УДК 378:373.3.091.12.011.3-051:81'271
DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.3>

Оксана ДАНИЛЮК

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область,
Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-8765-8475

Бібліографічний опис статті: Данилюк, О. (2024). Орфоепічна грамотність майбутнього вчителя початкової школи як один із компонентів мовленнєвої компетентності. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 16–19, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.3>

ОРФОЕПІЧНА ГРАМОТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглядаються актуальні проблеми формування орфоепічної грамотності майбутнього вчителя початкової школи як одного з компонентів мовленнєвої компетентності. Мовленнєва компетентність учителя початкової школи є завжди актуальною, оскільки мовна освіта вчителя – це завжди безперервний і вкрай необхідний процес. Державний статус української мови, концепції її навчання вимагають безперервної лінгвістичної освіти, глибокого засвоєння мовних норм, підвищення рівня культури мовлення, формування мовленнєво-комунікативних умінь і навичок.

Вчителі початкової школи є першими і найважливішими зразками мовлення для своїх учнів. Від того, наскільки вчитель володіє мовними нормами, залежить правильність мовленнєвих навичок, які формуються у дітей. Якщо педагог демонструє високий рівень мовної грамотності, учні автоматично наслідують ці норми у своєму мовленні.

Висвітлено шляхи формування орфоепічної грамотності здобувачів освіти у процесі вивчення освітнього компонента «Сучасна українська мова з практикумом», визначено основні напрямки проведення орфоепічної роботи зі студентами, що є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Ця робота включає як ознайомлення з теоретичними засадами орфоепії, що ґрунтується на основі знань з фонетики і фонології, так і активне практичне відпрацювання правильних мовленнєвих навичок.

Засвоєння основних орфоепічних норм рідної мови не тільки можливе, а й необхідне. Воно забезпечує системний підхід до вивчення мови, опанування нормативною не лише письмовою, але й усною формою мови, слугує важливою основою для підвищення загальної мовної культури майбутніх педагогів.

Ключові слова: орфоепічна грамотність, орфоепія, мовна підготовка, мовленнєва компетентність, професійна компетентність, фахова підготовка, методи навчання.

Oksana DANYLIUK

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-8765-8475

To cite this article: Danyliuk, O. (2024). Orfoepichna hramotnist maibutnoho chytelia pochatkovoi shkoly yak odyin iz komponentiv movlennievoi kompetentnosti [Orthographic literacy of the future primary school teacher as one of the components of speaking competence]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 16–19, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.3>

ORTHOGRAPHIC LITERACY OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER AS ONE OF THE COMPONENTS OF SPEAKING COMPETENCE

The article examines the current problems of forming orthographic literacy of the future primary school teacher as one of the components of speech competence. The speech competence of the primary school teacher is always relevant, because the language education of the teacher is always a continuous and extremely necessary process. The state status of the Ukrainian language and the concepts of its teaching require continuous linguistic education, in-depth learning of language norms, raising the level of speech culture, and the formation of speech and communication skills and abilities.

Elementary school teachers are the first and most important speech models for their students. The correctness of speech skills that children develop depends on how well the teacher knows the language norms. If the teacher demonstrates a high level of language literacy, students will automatically follow these norms in their speech.

The ways of forming orthoepic literacy of education seekers in the process of studying the educational component “Modern Ukrainian language with practicum” are highlighted, the main directions of conducting orthoepic work with students, which is an important component of the professional training of future primary school teachers, are highlighted. This work includes both familiarization with the theoretical foundations of spelling, which is based on knowledge of phonetics and phonology, and active practical training of correct speech skills.

Learning the basic orthographic norms of the native language is not only possible, but also necessary. It provides a systematic approach to language learning, mastery of normative not only written, but also oral language, serves as an important basis for improving the general language culture of future teachers.

Learning the basic orthographic norms of the native language is not only possible, but also necessary. It provides a systematic approach to language learning, mastery of normative not only written, but also oral language, serves as an important basis for improving the general language culture of future teachers.

Key words: orthographic literacy, orthography, language training, speech competence, professional competence, professional training, teaching methods.

Постановка наукової проблеми та її значення. Формування мовленнєвої компетентності вчителя початкової школи завжди є і буде актуальною. Більше того, мовна освіта вчителя – це завжди безперервний і вкрай необхідний процес. До того ж державний статус української мови, концепції її навчання вимагають безперервної лінгвістичної освіти, глибокого засвоєння мовних норм, підвищення рівня культури мовлення, формування мовленнєво-комунікативних умінь і навичок.

Спілкування державною мовою – це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування (Kontseptsiya Novoyi ukrayinskoj shkoly).

Вчителі початкової школи є першими і найважливішими зразками мовлення для своїх учнів. Від того, наскільки вчитель володіє мовними нормами, залежить правильність мовленнєвих навичок, які формуються у дітей. Якщо педагог демонструє високий рівень мовної грамотності, учні автоматично наслідують ці норми у своєму мовленні.

Мента статті. Висвітлити проблему формування орфоепічної грамотності майбутнього вчителя початкової школи як одного з компонентів мовленнєвої компетентності.

Виклад основного матеріалу. Початкова школа є періодом, коли закладаються не тільки основи мовленнєвої культури, а й починає активно формуватися національно-мовна особистість, рівень свідомості якої є дуже важливим для Нової української школи і для Нової Української держави. В цей час діти активно

освоюють рідну мову, і їхнє мовлення формується під впливом мовного оточення, зокрема вчителів.

Метою орфоепічної роботи є свідоме засвоєння студентами основних орфоепічних норм та практичне володіння ними в мовній практиці. Орфоепічні норми об'єднують правила вимови звуків, голосних і приголосних, окремих звукосполучень та граматичних форм.

Однією з особливостей оволодіння писемним мовленням, зокрема орфографією, є те, що воно здійснюється на основі і в постійному взаємозв'язку з уміньми і навичками студентів в усному мовленні – вимовними навичками. Якість вимовних навичок не завжди відповідає загальноприйнятим нормам літературної мови. Тому необхідно приділяти однакову увагу орфографічним і орфоепічним уміньми і навичкам, оскільки вони служать важливим засобом здійснення комунікативної функції мовлення в двох її формах – усній і писемній.

Великі можливості для засвоєння майбутніми педагогами важливих орфоепічних норм сучасної української мови закладені в програмному матеріалі освітніх компонентів філологічного спрямування, при вивченні яких можливе паралельне оволодіння правилами правопису і правилами вимови різних мовних одиниць.

Взаємопов'язане навчання вимові і правопису вимагає застосування методичних прийомів, в основі яких лежать активні спостереження, дії і операції з різними одиницями усного і писемного мовлення. При цьому необхідно підводити студентів до аналізу мовних явищ і дій. Мислительні операції (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення), предметом яких є різні одиниці мовлення, повинні супроводжуватися активними діями не тільки зовнішніми (робота органів мовного апарату), але й внутрішніми (емоційні і вольові

зусилля), що особливо важливо у подоланні раніше сформованих неправильних навичок.

Робота над орфоєпією, яка здійснюється паралельно із засвоєнням орфографічних норм, становить основу для формування у майбутніх педагогів уявлення про орфографію як чітку систему взаємозв'язаних правил, які поєднують у собі об'єктивні співвідношення між компонентами усного й писемного мовлення.

Орфоєпічна грамотність є важливою складовою загальної мовленнєвої культури. Неправильна вимова або незнання орфоєпічних норм з боку вчителя може призвести до формування стійких мовленнєвих помилок у дітей, які буде важко виправити в майбутньому.

Орфоєпія – це розділ мовознавства, що вивчає норми вимови, і правильне володіння цими нормами є важливим для педагогів, які відіграють ключову роль у формуванні мовленнєвої компетентності дітей.

Проблема опрацювання мовленнєвої культури і орфоєпічної грамотності, зокрема, знайшла своє відображення у працях В. І. Капінос, А. П. Коваль, П. Г. Кордун, Л. І. Мацько, В. Я. Мельничайка, М. І. Пентиліук, Л. О. Варзацької, М. С. Вашуленка та ін.

Мовні норми є однією з ознак сучасної української літературної мови і виразником мовленнєвої культури. Мовна норма – це система правил (слововжитку, вимови, граматики), що функціонують у певному часовому просторі, та, які мовець сприймає як суспільно визнаний зразок спілкування (Мукутук Оксана, 2020, р. 30). *Орфоєпія* визначається як сукупність правил вимови, наголошування та інтонації, а також як розділ мовознавства, що вивчає і систематизує норми літературної вимови. Орфоєпія стосується усної форми мовлення, тобто вона вчить, як вимовляти ті чи інші звуки чи слова. (Карапан С. О., 2011, р. 116).

Формування орфоєпічної грамотності проходить кілька етапів. У ранньому віці в результаті послідовного засвоєння комплексів рухів таких органів мовного апарату, як дихальне горло, голосові зв'язки, язик, нижня щелепа, губи, піднебіння, у дітей розпочинає формуватися звуковимова. Усі ці компоненти рухів координуються зі слуховими враженнями та уявленнями. Поступово між окремими слуховими уявленнями про звуки мовлення і відповідними артикуляційними рухами встановлюються тісні взаємозв'язки.

При цьому слід пам'ятати, що, формуючись у процесі наслідування, вимовні навички дітей раннього віку ґрунтуються на неусвідомленій основі. Вони підпорядковані процесу безпосереднього пізнання речей і явищ навколишнього світу.

У процесі вивчення освітнього компонента «Сучасна українська мова з практикумом» систематично проводимо орфоєпічну роботу, що є важливим компонентом професійної (мовленнєвої) підготовки майбутніх учителів початкової школи. Ця робота включає як ознайомлення з теоретичними засадами орфоєпії, що ґрунтується на основі знань з фонетики і фонології, так і активне практичне відпрацювання правильних мовленнєвих навичок. Формування орфоєпічної грамотності майбутніх фахівців є необхідним теоретичним і практичним навчанням, тому що саме вчителі відіграють ключову роль у формуванні мовленнєвої культури дітей, а, отже, повинні демонструвати зразкове володіння мовою.

Перший етап – формування орфоєпічних знань – включає теоретичну підготовку студентів про орфоєпічні норми сучасної української літературної вимови, що неможливе без засвоєння знань про фонетичну систему української мови, вивчення звуків мови, їх класифікації, змін у потоці мовлення.

Орфоєпічні норми включають правильну вимову голосних і приголосних звуків, наголошування, вимову слів іншомовного походження.

Найважливішим етапом орфоєпічної роботи є проведення практичних занять, на яких здобувачі освіти мають можливість регулярно тренуватися у вимові за допомогою різних вправ, зокрема:

- *артикуляційних вправ* (розвиток гнучкості та сили артикуляційних органів);
- *читання вголос* (читання різних текстів – поетичних, прозових, публіцистичних з акцентом на правильній вимові та інтонації);
- *словникових диктантів* (вправи на правильну вимову складних або слів, в яких часто є помилки при вимові);
- *імітаційних вправ* (відтворення вимови зразкових аудіозаписів носіїв мови).

Великі можливості при проведенні орфоєпічної роботи надають сучасні технології: аудіо- та відеоматеріали (використання записів для правильного відтворення та насліду-

вання мовлення); мовленнєві тренажери та додатки (програми, що допомагають тренувати правильну вимову); інтерактивні платформи (платформи для взаємодії, де студенти можуть формулювати свої відповіді та отримувати зворотній зв'язок).

У процесі формування вимовних норм важливим є застосування інтерактивних методів, які дозволяють зробити орфоепічну роботу більш цікавою та ефективною: рольові ігри; сценарії, що вимагають активного використання правильної вимови в контексті; дебати та дискусії (обговорення різних тем з акцентом на правильній вимові); мовні клуби (неформальні зустрічі для практики мовлення та взаємного навчання).

Важливими складовими навчання є рефлексія (оскільки вона дозволяє студентам усвідомлювати свої успіхи та помилки); самозаписування, що дає змогу проаналізувати своє мовлення; індивідуальні консультації – персоналізований зворотній зв'язок з викладачем щодо виправлення та аналізу вимовних помилок.

Робота з формування орфоепічної грамотності майбутніх фахівців з початкової освіти буде ще більш ефективною, якщо проводити майстер-класи та лекції із запрошенням експертів для проведення спеціалізованих занять; інтерактивні заняття, на яких відпрацьовуватимуться техніки правильної вимови.

Позитивні фактори навколишнього мовного середовища, зокрема такі суспільні форми мовного впливу, як телебачення, радіо, кіно відіграють важливу, але все ж не першорядну роль. Слухаючи передачі по радіо та дивлячись по телебаченню, переглядаючи кіно та телефільми увага фіксується передусім на змісті почутого

і побаченого і не затримується на звуковій (формальній) стороні мовлення. Тому тільки відповідна усвідомлена увага на правильне звучання певного слова або звука може загострити мовно-слухову увагу до нашої вимови.

Тому у процесі фахової підготовки необхідно проводити безперервну роботу з формування орфоепічної грамотності відповідно з орфоепічними нормами літературної вимови, тобто мовлення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Засвоєння основних орфоепічних норм рідної мови не тільки можливе, а й необхідне. Воно забезпечує системний підхід до вивчення мови, опанування нормативною не лише письмовою, але й усною формою мови, слугує важливою основою для підвищення загальної мовної культури майбутніх педагогів.

Формування орфоепічної грамотності майбутніх учителів початкової школи є необхідним етапом їхньої професійної підготовки. Орфоепічна робота включає теоретичну підготовку, практичні вправи, інтерактивні методи навчання, рефлексію та зворотний зв'язок, а також співпрацю з фахівцями. Такий комплексний підхід сприяє формуванню високого рівня орфоепічної грамотності, що є важливим для ефективної підготовки та підвищення рівня мовленнєвої культури українського суспільства.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми і потребує подальшої експериментальної роботи. Зокрема, вивчення потребують проблеми висвітлення формування орфоепічної грамотності не тільки під час проведення освітніх компонентів філологічного спрямування, а й інших, а також у процесі позанавчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Караман С. О. Сучасна українська літературна мова. Київ: Літера ЛТД, 2011. 560 с.
2. Концепція Нової української школи : URL <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (звернення 22.10.2023).
3. Микитюк Оксана. Сучасна українська мова: самобутність, система, норма : навч. посібник. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2020. 440 с.

REFERENCES:

1. Karaman S. O. (2011) Suchasna ukrayinska literaturna mova. Kyiv: Litera LTD, 560 s.
2. Kontseptsiya Novoyi ukrayinskoyi shkoly. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (zvernennya 22.04.2024).
3. Mykytyuk Oksana (2020) Suchasna ukrayinska mova: samobutnist, systema, norma: navch. posibnyk. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoyi politekhniki, 440 s.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.4>

Леся КОЛТОК

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, 82100

ORCID: 0000-0001-7560-4296

Бібліографічний опис статті: Колток, Л. (2024). Метод проєктів як засіб розвитку дослідницької діяльності молодших школярів. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, 20–24, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.4>

МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті акцентується увага на понятті «проєктна діяльність» з урахуванням сучасних методологічних підходів до організації освітнього процесу у початковій школі та загальних вимог Державного стандарту початкової освіти. Розкрито характеристики методу проєктів у початковій школі, як методу організації педагогічного процесу. Виявлено, що учнівська проєктна діяльність – це спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність зі спільною метою, узгодженими методами та способами роботи, спрямована на досягнення результату – створення проєкту. Обґрунтовано, що метод проєктів є одним із способів організації педагогічного процесу і характеризується певними особливостями. Розкрито, що проєкт передбачає сукупність дослідницьких, проблемних і творчих методів, спрямованих на те, щоб діти самостійно досягли наміченого результату, отримали кінцевий продукт і презентували його. Розширено категоріальний апарат загальної педагогіки за рахунок визначення змісту поняття «проєктна діяльність». Доведено, що обов'язковою умовою проєктної діяльності є наявність ідеї розвитку, що включає рефлексію над кінцевим продуктом, над результатами, над етапами проєктування та реалізації проєкту, над розумінням і результатами діяльності. У статті акцентовано увагу на етапах творчого процесу роботи над проєктом. Організація проєкту вимагає ретельної підготовки з боку вчителів. Визначено, що організатори повинні володіти навичками педагогічного проєктування та його складовими (вмілюю організацією освітнього процесу, управлінськими навичками та здатністю до рефлексії). За результатами дослідження ми дійшли висновку: дослідницька проєктна діяльність дуже цікава для дітей молодшого шкільного віку. Це допомагає їм бути успішними не лише на уроках «Я досліджую світ» та інших уроках, а й у житті загалом. Розвиток дослідницької діяльності у учнів процес керований. Потрібно одночасно привчати учнів користуватися новими методами, давати можливість учням частіше висловлюватись.

Ключові слова: проєкт, метод проєктів, проєктна діяльність, творчий проєкт, педагогічна технологія, співпраця, освітній процес, педагогічне проєктування.

Lesia KOLTOK

Ph.D. in Education, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv Region, 82100

ORCID: 0000-0001-7560-4296

To cite this article: Koltok, L. (2024). Metod proiektiv yak zasib rozvytku doslidnytskoi diialnosti molodshykh shkoliariv [The project method as a means of developing the research activity of younger schoolchildren]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, 20–24, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.4>

PROJECT METHOD AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF RESEARCH ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

The article focuses on the concept of "project activity" taking into account modern methodological approaches to the organization of the educational process in primary school and the general requirements of the State Standard of Primary Education. The characteristics of the project method in elementary school as a method of organizing the pedagogical process are revealed. It was found that student project activity is a joint educational and cognitive, creative or game activity with a common goal, agreed methods and methods of work, aimed at achieving the result – creating a project. It is substantiated that the project method is one of the methods of organizing the pedagogical process and is characterized by certain features. It was revealed that the project involves a set of research, problem-solving and creative methods, aimed

at the children independently achieving the intended result, getting the final product and presenting it. The categorical apparatus of general pedagogy has been expanded due to the definition of the content of the concept of "project activity". It has been proven that a prerequisite for project activity is the presence of a development idea, which includes reflection on the final product, on the results, on the stages of project design and implementation, on the understanding and results of the activity. The article focuses on the stages of the creative process of working on the project. The organization of the project requires careful preparation on the part of the teachers. It was determined that the organizers should possess the skills of pedagogical design and its components (skillful organization of the educational process, management skills and the ability to reflect). According to the results of the research, we came to the conclusion: research activity is very interesting for children of primary school age. This helps them to be successful not only in I Explore the World and other lessons, but in life in general. The development of students' research activity is a controlled process. At the same time, it is necessary to teach students to use new methods, to give students the opportunity to express themselves more often.

Key words: project, project method, project activity, creative project, pedagogical technology, cooperation, educational process, pedagogical design.

Постановка проблеми. Метою сучасної початкової освіти є розвиток особистості дитини та збереження її фізичного і психічного здоров'я. У початковій освіті спостерігається багато позитивних тенденцій. З'являються різні педагогічні підходи до навчання дітей молодшого шкільного віку, вчителі мають свободу для реалізації творчих ідей, створюються авторські школи.

Проблема пізнавальної активності особистості в навчанні є однією з найважливіших у психології, педагогіці та освітній практиці. Це пов'язано з тим, що активність є необхідною умовою формування психічних якостей особистості.

Психологи вважають, що в молодшому шкільному віці відкриваються великі незвідані можливості для пізнання навколишнього світу. Навчальна діяльність є благодатним ґрунтом для цього, джерелом цілеспрямованого мислення, розвитку важливих якостей особистості та джерелом активності дитини.

Кожен, хто вступає в цей складний і суперечливий світ, потребує певних якостей мислення. Вміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне, вирішувати проблеми, самовдосконалюватися, давати адекватну самооцінку, почуття відповідальності, самостійності, творчості та співпраці – це те, що потрібно дітям для входження у цей світ.

Методика проектно-дослідницької діяльності викликає особливий інтерес у педагогів. Проектне навчання заохочує і підсилює навчання учнів: акцент на індивідуальність, використання різних педагогічних підходів – практичне навчання, самостійне навчання, навчання у співпраці, мозковий штурм, рольові ігри, евристичне навчання, проблемне навчання, дискусії, командне навчання, підтримка навчальних цілей на всіх рівнях – когнітивному, психомоторному тощо; надання

учням знань, розуміння, застосування, аналізу, синтезу та бачення результатів своєї роботи задоволення тощо.

Метод творчих проєктів – це інноваційний педагогічний метод, який активізує активність і пізнавальну діяльність учнів початкових класів.

Мета статті – обґрунтування доцільності використання проектно-технології в рамках реалізації вимог Державного стандарту початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. За визначенням, проєкт – це сукупність планів зі створення конкретних дій, документів, попередніх текстів, реальних об'єктів, предметів і різних теоретичних продуктів. Це завжди творча діяльність.

Проєкт (від лат. *projectus* – кинутий вперед) – це ідеальний образ архетипу, передбачуваний або можливий об'єкт (стан), в окремих випадках – план, ідея дії (Savenko, 2007, р. 7).

У навчально-творчому контексті проєкт – це реалізація мети, яка є прийнятною, зрозумілою, доцільною та цікавою для учнів. В його основі лежить дитяча самодіяльність, поетапний рух до мети і конкретна творча діяльність. Проєкт передбачає сукупність дослідницьких, проблемних і творчих методів, спрямованих на те, щоб діти самостійно досягли наміченого результату, отримали кінцевий продукт і презентували його. Метод проєктів у початковій школі розглядається як метод організації педагогічного процесу, що характеризується:

- взаємодією вчителів, учнів і батьків між собою та з навколишнім середовищем у процесі планування і поетапного виконання поступово ускладнюваних практичних завдань для досягнення поставлених цілей і отримання спільного продукту;

- забезпечити єдність і наступність різних аспектів освітнього процесу та міждисциплінарну інтеграцію знань, умінь і навичок;

– сприяти високому ступеню самостійності, ініціативності та пізнавальної мотивації учнів, набуттю дітьми досвіду дослідницької та творчої діяльності;

– слугує засобом розвитку таких якостей характеру, як творча активність, вміння мислити, аналізувати ситуації, ставити завдання, нестандартно вирішувати проблеми, приймати рішення, бути винахідливим і наполегливим;

– це також розвиток вміння організовувати та використовувати робочий простір і час, оцінювати власні здібності, усвідомлювати власні інтереси та робити усвідомлений вибір;

– інтенсивний розвиток соціальних навичок у процесі групової взаємодії (Savenko, 2007, р. 8).

Участь учнів у проєктній діяльності розвиває їхнє мислення, прогностичні навички та сприяє формуванню адекватної самооцінки. Як засіб навчання, проєктна діяльність дозволяє учням керувати як змістом проєкту, так і рівнем його складності.

Учнівська проєктна діяльність – це спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність зі спільною метою, узгодженими методами та способами роботи, спрямована на досягнення результату – створення проєкту (Savenko, 2004, р. 26).

Сьогодні метод проєктів як педагогічна технологія успішно реалізується в позакласній роботі та гуртковій роботі з різних дисциплін і на всіх освітніх рівнях, а також знайшов своє відображення в наукових дослідженнях багатьох педагогів.

Метод проєктів є одним із способів організації педагогічного процесу і характеризується наступними особливостями:

– взаємодія педагогів, учнів і батьків між собою та з навколишнім середовищем у процесі планування і поступового виконання все більш складних практичних завдань для досягнення поставлених цілей і отримання продуктів спільної діяльності;

– забезпечити єдність і наступність різних аспектів освітнього процесу та міждисциплінарну інтеграцію знань, умінь і навичок;

– досягти високого рівня самостійності, ініціативності та пізнавальної мотивації учнів;

– забезпечити високий рівень самостійності, спонтанності та пізнавальної мотивації учнів,

– набуття дітьми досвіду дослідницької та творчої діяльності;

– слугує засобом розвитку таких якостей характеру, як творча активність, мислення, вміння аналізувати ситуації, розв'язувати проблеми, вміння нестандартно вирішувати завдання, рішучість, винахідливість і наполегливість;

– розвиває вміння організовувати та використовувати робочий простір і час, оцінювати власні здібності, усвідомлювати власні інтереси та робити усвідомлений вибір;

– участь учнів у проєктній діяльності розвиває їхнє мислення та навички прогнозування, а також формує достатню самооцінку. Як інструмент навчання, проєктна діяльність дозволяє керувати як змістом проєкту, так і рівнем його складності (Vasylyv, 2000, р. 178).

Проєктна діяльність – це спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність учнів, що має спільну мету, узгоджені методи та способи роботи і спрямована на досягнення результату – створення проєкту.

Обов'язковою умовою проєктної діяльності є наявність ідеї розвитку, що включає рефлексію над кінцевим продуктом, над результатами, над етапами проєктування та реалізації проєкту, над розумінням і результатами діяльності.

Етапи творчого проєкту мають чітко визначені проміжні результати:

– конкретизація, усвідомлення та прийняття ідеї (результат: прийнята ідея – завдання),

– технічна розробка ідеї (результат: потенціал для практичного застосування);

– практична реалізація ідеї (результат: практичне застосування);

– експлуатаційне тестування об'єкта;

– доопрацювання та самооцінка творчих рішень ідеї (результат: аналіз рішень творчого завдання та оформлення творчого об'єкту) (Demydko, 2016, р. 37).

Як творча педагогічна технологія метод проєктів поєднує в собі низку взаємопов'язаних функціональних категорій:

– інтегрований тип: передбачає спільну діяльність учнів, вчителів і батьків, включає різноманітні напрями: педагогічний, пізнавальний, ігровий, трудовий, творчий, екологічний, лінгвістичний, прикладний, ознайомлювальний, орієнтувальний та ін;

– програмно-цільовий: його суть полягає в тому, що реалізація проєкту зумовлена важливими соціальними та особистісними цілями

і передбачає покрокову програму дій для їх досягнення;

– діяльнісний: структура проектної діяльності вписується в структуру «мотивація – проблема – мета – завдання – методи і прийоми – планування – дія – результат – рефлексія» і спрямована на реалізацію суб'єктної позиції дитини в педагогічному процесі;

– інтелектуальна: під час реалізації проекту відбувається формування та розвиток пошукової активності та інтелектуальної ініціативи учня;

– творча: основна ідея проектної діяльності – розвиток вільної, творчої особистості учня, його самореалізація через проживання «ситуації успіху» (успіх у роботі закріплює у свідомості дитини всі успішні етапи діяльності, які в майбутньому будуть використані як її досвід або «відкриття»);

– стимулююча: підвищує впевненість кожного учасника проекту та дає йому можливість усвідомити важливість, необхідність, успішність та подолання проблемних ситуацій;

– комунікативна: співпраця з друзями розширює коло спілкування та збагачує комунікативну сферу особистості дитини. Спільна творча діяльність з батьками поглиблює взаєморозуміння в сім'ї, усвідомлення важливості командної роботи та ролі співпраці і співтворчості у позитивному творенні себе і свого оточення;

– ціннісні орієнтації: через самореалізацію та самоактуалізацію учні переходять від «Я-концепції» до «Ми-концепції», усвідомлюють цінність стосунків і взаємодії з іншими людьми та можливість їх збереження і зміцнення через самовдосконалення. Через свідоме засвоєння соціальних норм учні формують власну ціннісну орієнтацію, зокрема власний стиль життя на засадах здорового способу життя;

– послідовність у плануванні та реалізації проектів;

– регулярність (проекти мають циклічний характер. При підведенні підсумків своєї роботи учні повертаються до цілей, які вони ставили на початку, щоб переконатися, що їхні знання та життєвий досвід збагатилися);

– динамічність (проекти повинні мати розумні часові межі);

– врахування вікових та особистісних особливостей учнів, їхніх інтересів, можливостей та здібностей;

– гуманність: спонтанність участі; тактовний розгляд усіх запропонованих дітьми варіантів вирішення проблеми;

– рівність для усіх членів команди. Кожен учасник має право на помилку, на висловлення власної думки, на відмову від участі в проекті або, навпаки, на згоду брати участь одночасно в різних проектах у різних ролях, на вихід з проекту в будь-який момент і на розробку власного нового проекту;

– ініціативність: значущість очікуваних від дітей результатів проекту, підтримка ініціативи та орієнтація на творчу діяльність несуть потужний позитивний заряд і створюють сприятливий мікроклімат, атмосферу зацікавленості та небайдужості до спільної справи;

– творячи себе і свій предметний простір, природу і соціальне середовище через творчу працю, учні залучаються до процесу життєтворення, отримують від нього моральне задоволення і розвивають здатність долати негативні емоції вольовим зусиллям;

– творче партнерство: створення атмосфери співпраці та залучення до проекту батьків та інших дорослих;

– самодіяльність (автономія та індивідуальність): реалізація проекту здійснюється шляхом залучення дітей до різних видів творчої та практично значущої діяльності, в тісному контакті з об'єктами соціального середовища;

– здоров'я: створення простору для творчої діяльності є потужним стимулом для заохочення здорового способу життя серед вихованців. Творчість є ефективним профілактичним засобом та альтернативою шкідливим звичкам;

– новизна та оригінальність: проектна діяльність за своєю суттю є творчою, оскільки в її результаті створюються продукти, що відрізняються новизною та оригінальністю. При цьому необхідним елементом проектування є пошук і застосування оригінальних методів для вирішення практичних завдань.

– результативність: діяльність учня спрямована на результат, отриманий шляхом розв'язання практичної або теоретичної, але обов'язково особистісно значущої та соціально зумовленої проблеми;

– завершеність і презентабельність: проект має бути доведений до логічного завершення та презентований (захищений).

Організація проекту вимагає ретельної підготовки з боку вчителів. Організатори повинні володіти навичками педагогічного проектування та його складовими (вмілою організацією освітнього процесу, управлінськими навичками та здатністю до рефлексії) (Zemlianska, 2005, р. 14).

Проектні методи можуть бути індивідуальними або колективними, але якщо вони є методами, то включають в себе сукупність педагогічних і пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішувати конкретні проблеми в результаті самостійних дій і презентувати отримані результати (Aleksieiev, 2002, р. 86).

Висновки. Використання методу проектів є складовою технологічного навчання школярів, що здійснюється у рамках особистісно орієнтованої, розвиваючої концепції.

У початкових класах актуальність технології як навчального предмета висока у плані оволодіння основами проектної діяльності, трудовими операціями та у плані можливостей розвитку вікових особливостей особистості, що сприяє покращенню якості знань, формує повноту сприйняття дійсності.

Метод проектів є значним способом модернізації та інтенсифікації освітнього процесу,

в якому відбувається активне формування психологічних новоутворень особистості молодшого школяра.

У ході свого дослідження ми дійшли такого висновку: проектна дослідницька діяльність дуже цікава для дітей молодшого шкільного віку. Це допомагає їм бути успішними не лише на уроках «Я досліджую світ» та інших уроках, а й у житті загалом. Розвиток дослідницької діяльності учнів процес керований. Потрібно одночасно привчати учнів користуватися новими методами, давати можливість учням частіше висловлюватись.

Проект – це унікальний дидактичний засіб розвитку, виховання, навчання школярів, розвитку особистості загалом. Для нас безперечно одне: навчання прийомам роботи різних видів сприяє розвитку самостійного мислення, тоді учні на ранньому етапі навчання чітко представляють структуру міркування, вміють наводити переконливі докази, засвоювати матеріал послідовно, пов'язуючи один аргумент з іншим. Крім того, враховуючи вік молодших школярів, слід залучати до роботи різні засоби наочності та раціонально використовувати їх.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование та рефлексивне мислення. *Розвиток особистості*. 2002. № 2. С. 85–103.
2. Василів В.В. Проектно-дослідницька технологія: розвиток мотивації. *Народна освіта*. 2000. № 9. С. 177–180.
3. Демидко Т.М. Проектно-дослідницька діяльність щодо курсу «Природознавство». *Початкова школа*. 2016. № 1. С. 36–40.
4. Землянська О.М. Навчальні проекти молодших школярів. *Початкова школа*. 2005. № 9. С. 14–18.
5. Савенко А.І. Дослідницьке навчання та проектування у сучасній освіті. *Дослідницька робота школярів*. 2004. № 1. С. 22–32.
6. Савенко А.І. Проект, проектування та «проектне навчання» у сучасній освіті. *Шкільний психолог*. 2007. № 23. С. 6–10.

REFERENCES:

1. Aleksieiev N.H. (2002) Proektuvannia ta refleksyvne myslennia. [Design and reflective thinking] *Personality development* № 2. pp. 85–103.
2. Vasyliv V.V. (2000) Proektno-doslidnytska tekhnolohiia: rozvytok motyvatsii. [Project-research technology: development of motivation] *Public education*. № 9. pp. 177–180.
3. Demydko T.M. (2016) Proektno-doslidnytska diialnist shchodo kursu «Pryrodoznavstvo». [Project-research activity regarding the "Natural Science" course.] *Elementary School*. № 1. pp. 36–40.
4. Zemlianska O.M. (2005) Navchalni proekty molodshykh shkoliariv. [Educational projects of junior high school students] *Elementary School*. № 9. pp. 14–18.
5. Savenko A.I. (2004) Doslidnytske navchannia ta proektuvannia u suchasni osviti. [Research-based learning and design in modern education] *Research work of schoolchildren*. № 1. pp. 22–32.
6. Savenko A.I. (2007) Proekt, proektuvannia ta «proektne navchannia» u suchasni osviti. [Project, designing and "project-based learning" in modern education.] *School psychologist*. № 23. pp. 6–10.

УДК 373. 3.091 : 379.8

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.5>

Валентина МАРТИНЕНКО

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

ORCID: 0000-0001-6317-3492

Бібліографічний опис статті: Мартиненко, В. (2024). Лінгвістична складність навчальних текстів у підручниках читання для молодших школярів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 25–34, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.5>

ЛІНГВІСТИЧНА СКЛАДНІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ У ПІДРУЧНИКАХ ЧИТАННЯ ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто лінгвістичну складність художніх та інформаційних текстів чинних (2020–2021 рр.) підручників читання для 3-х – 4-х класів. Обґрунтовано важливість і необхідність оцінки складності навчальних текстів у віковий період, коли становлення повноцінної навички читання учнів ще триває, а також має місце функціональна незрілість окремих пізнавальних процесів дітей, механізмів зорового сприймання, недостатній рівень словникового запасу, фонових знань та ін.

Для досягнення мети у процесі дослідження схарактеризовано основні параметри лінгвістичної складності текстів в аспекті їх генерації: довжина речень; синтаксична складність речень; довжина слів; окремі параметри лексичного складу текстів (абстрактність лексики; наявність складних лексем із збігом трьох, а подекуди і 4 приголосних та ін.). З опорою на висновки більшості вітчизняних та зарубіжних учених з'ясовано оптимальні їх кількісно-якісні показники для учнів початкової школи.

Предметом детального вивчення слугували завершені за смыслом уривки з художніх (казок, оповідань, міфів) та інформаційних текстів (загалом 24 уривки), які було проаналізовано за визначеними параметрами лінгвістичної складності.

За результатами дослідження одержано кількісні характеристики у числових та відсоткових значеннях кожного уривка окремо (наведено у таблицях 1–4). Кількісно-якісний аналіз одержаних даних засвідчив невідповідність більшості текстів оптимальним параметрам складності. Вони перевищували допустимі значення за всіма проаналізованими нами параметрами читабельності. Отже, вони викличуть у більшості учнів труднощі під час читання/розуміння, підвищать інтелектуальні і сенсорні навантаження навчальної діяльності школярів.

Це актуалізує посилення уваги редакторів видавництв, письменників, укладачів підручників до оцінки складності текстів під час підготовки до друку видань для дітей.

Ключові слова: підручники читання, лінгвістична складність тексту, параметри складності, молодші школярі.

Valentyna MARTYNENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher of the O. Ya. Savchenko Department of Primary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv str., 52D, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0001-6317-3492

To cite this article: Martynenko, V. (2024). Lnhvistychna skladnist navchalnykh tekstiv u pidruchnyках chytannia dlia molodshykh shkoliariv [The linguistic complexity of educational texts in reading textbooks for younger school students]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 25–34, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.5>

THE LINGUISTIC COMPLEXITY OF EDUCATIONAL TEXTS IN READING TEXTBOOKS FOR YOUNGER SCHOOL STUDENTS

The article examines the linguistic complexity of artistic and informational texts of actual (2020–2021) reading textbooks for 3rd – 4th grades. The importance and necessity of assessing the complexity of educational texts in the age period when the formation of full-fledged reading skills of students is still ongoing, and there is functional immaturity of individual cognitive processes of children, mechanisms of visual perception, insufficient level of vocabulary, background knowledge, etc., are substantiated.

In order to achieve the research aim, the main parameters of the linguistic complexity of texts in the aspect of text generation were characterized in the research process: length of sentences; syntactic complexity of sentences; word length; separate parameters of the lexical structure of the texts (abstractness of the vocabulary; the presence of complex lexemes with the coincidence of three, and sometimes even 4 consonants, etc.). Based on the conclusions of the majority of domestic and foreign scientists, the optimal quantitative and qualitative indicators for primary school students were determined.

The subject of a detailed study was the meaningfully complete excerpts from artistic (fairy tales, stories, myths) and informational texts (24 excerpts in total), which were analyzed according to the defined parameters of linguistic complexity.

Based on the results of the research, quantitative characteristics were obtained in numerical and percentage values of each passage separately (listed in Tables 1–4). Quantitative-qualitative analysis of the obtained data proved the non-compliance of most of the texts with the optimal complexity parameters. They exceeded the permissible values within all analyzed readability parameters. Consequently, they will cause difficulties in most students during reading/comprehension, will increase the intellectual and sensory load of schoolchildren's educational activities.

This actualizes the increased attention of editors of publishing houses, writers, compilers of textbooks to the evaluation of the complexity of texts during the preparation for the printing of publications for children.

Key words: reading textbooks, linguistic complexity of the text, difficulty parameters, younger students.

Актуальність проблеми. Ефективність читацької діяльності школярів тісно пов'язана з урахуванням у змісті навчальної літератури різних складників читабельності тексту, які забезпечують максимально комфортне його сприймання і сприяють розумінню змісту.

Проблема оцінки складності навчальних текстів особливу актуальність становить для категорії молодших школярів. У цей віковий період учні оволодівають не лише технікою читання (спосіб, темп, правильність), а й прийомами смислового читання – здатністю повноцінного розуміння, та продуктивною взаємодією з текстами різних видів. Між тим, «коли ми пропонуємо школяреві складний для нього текст, його спроби зрозуміти його залишаються безуспішними, він звикає до механічного заучування» (Гудзик, 2000).

Актуальність означеної проблеми посилюється також у зв'язку з тим, що протягом тривалого часу у світі спостерігається помітна тенденція ускладнення змісту і структури навчальних текстів: складнішими стали синтаксичні одиниці, збільшилися кількість нових понять і термінів, обсяг інформації, необхідних для осмислення й інтерпретації учнями. Почасті навчальні тексти не відповідають віковим і психологічним особливостям дітей.

Зазначені чинники з-поміж інших негативно позначилися на якісних характеристиках читацької діяльності учнів. Про це свідчать результати низки українських та зарубіжних дослідників. Проведені вітчизняні моніторингові дослідження тенденцій розвитку читацької компетентності випускників початкової школи у 2018, 2021 рр. проілюстрували ознаки падіння у них базових показників читацької грамотності. У звіті про результати другого циклу

загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти», зазначено: «Порівнюючи середні бали випускників початкової школи у 2018 та 2021 роках, можна зробити висновок, що рівень читацької компетентності випускників початкової школи за відповідний період знизився». Особливий акцент автори звіту зробили на від'ємних якісних показниках у роботі учнів з інформаційними текстами (Стан сформованості, 2021; с.117).

Порівняльний аналіз дослідження ефективності читання сучасних дітей США і їх однолітків за попередні роки показав, що за останні 50 років якісні характеристики навички читання знизились (Spichtig, 2016).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі дослідження складності, доступності текстів для різних цільових аудиторій посилену увагу останнім часом приділяють українські вчені у галузі мовознавства, психолінгвістики, педагогіки, психології, соціології. (Кузьмич, 2012; Селігей, 2016; Чепелева, 2016 та ін.). Так, О. Кузьмич (2012) ґрунтовно проаналізувала стилістичний, психолінгвістичний, граматичний аспекти довжини речення, а також чинники, які впливають на цей показник читабельності.

Окремі питання складності текстів, їх відповідності/невідповідності віковим та психологічним особливостям школярів, рекомендації щодо врахування у навчальній літературі оптимальних параметрів складності було відображено у роботах науковців, присвячених педагогічним та психологічним аспектам критеріїв оцінювання читабельності текстів та мето-

дики їх застосування до україномовних текстів (Огірко, Партико, 2020); психолого-педагогічній характеристиці змісту навчальних текстів, творів дитячої літератури, їх розуміння учнями (Вернигора, 2014; Ігнатенко, 2001; Чепелева, 2015). Окреслюючи проблеми дискурсу текстів для дитячого сприймання, Н. Вернигора наголошує: «Створюючи текст, ілюстрацію, газету, журнал для дитячої аудиторії, потрібно не просто орієнтуватися на цю аудиторію а розглядати її з позицій дискурсивного поля, як дискурсивне співтовариство, де є спільна (зрозуміла всім) мова спілкування, зона беззаперечного розуміння (Вернигора, 2014; с. 117).

Автори робіт з українського підручкотворення значну увагу зосереджували на взаємозв'язках, взаємозалежностях складності текстів і їх повноцінного розуміння школярами. (Савченко, 2017, 2020; Кодлюк, 2006, 2022; Гнатюк, 2012).

О. Савченко наголошувала, що обов'язковою ознакою функціональної грамотності є розуміння тексту. Учень зрозуміє прочитане, якщо зрозуміє не лише його фактичний зміст, а й зв'язки між дійовими особами, послідовність подій, головну думку, тобто сприйматиме текст як цілісність. Досягнення такого рівня розуміння тексту є для молодших учнів складною аналітико-синтетичною діяльністю. Тому в методичному апараті підручника варто передбачити належну кількість і складність запитань на різних етапах опрацювання тексту (Савченко, 2020; с. 140).

Пов'язуючи проблему розуміння тексту зі складністю навчального матеріалу, який він включає, Я. Кодлюк виокремлює та обґрунтовує такі види складності: предметна, логічна та мовна. *Предметну складність* тексту авторка тлумачить як складність його змісту, яка відображає складність відповідного програмового матеріалу; *логічна складність* тексту залежить від наявності у ньому всіх опорних знань, посилок і наслідків, а також від способу його побудови – індуктивного чи дедуктивного; *мовна складність матеріалу* визначається лексикою, що використовується; синтаксичною складністю; довжиною речень (Кодлюк, 2022; с. 32).

Об'єктом ґрунтовної експертизи підручників для початкової школи під кутом зору їх мовної та видавничої культури стали роботи Гривко (2007); Зелінської, Листвак (2019); Приходи (2011).

Зазначимо, що висновки низки фахівців з експертизи підручників для молодших школярів, зокрема врахування у них різних параметрів складності текстів (В. Карандій, Л. Лисогор, О. Павлик Т. Харламова) існують у віртуальному середовищі, на освітніх сайтах і порталах. До прикладу, на одному з них завідувачка відділу навчальної літератури Українського інституту розвитку освіти Т. Харламова зробила такі невтішні висновки за результатами експертизи українських підручників НУШ 2015–2017 рр.: «За показниками «складність тексту» багато підручників мають такий результат: учень 1–3 класу може усвідомити текст тільки на 30%. Складність тексту не відповідає віковим особливостям дітей» (Харламова, 2021).

Мета дослідження. Проаналізувати лінгвістичну складність художніх та інформаційних текстів за окремими параметрами читабельності у підручниках читання для 3-4 класів; на основі одержаних даних зробити висновки щодо їх відповідності віковим можливостям сприймання та розуміння змісту текстів зазначеною цільовою аудиторією.

Виклад основного матеріалу дослідження. У світовій і вітчизняній практиці у лінгвістиці, поліграфії, програмуванні під час оцінки якості змісту текстів послуговуються поняттями: «зручність, читання» «читабельність тексту», «зрозумілість тексту», «складність тексту». При цьому під зручністю, читабельністю тексту для молодших школярів дослідники розуміють такі властивості тексту, які під час читання не викликають у читачів підвищеного стомлення, тобто роблять його доступним для читання цільовою аудиторією (Гудзик, 2000; Чепелева, 2015 та ін.).

Розглянемо детальніше, які ж властивості тексту так чи інакше впливають на його легкість/складність сприймання читачами молодшого шкільного віку.

Однією з основних вимог, які висуваються до навчальних матеріалів для дітей, є зручність читання, яка залежить від якості представлення тексту у друкованому вигляді, дотримання вимог до оформлення та поліграфічного виконання (тип і розмір шрифту, колір, якість друку (контрастність набірної знаки, рівень насичення фарби), накреслення, якість паперу тощо.. Зручність читання визначається максимумом продуктивності під час тривалої роботи органів

зору з мінімальною напругою і стомленням. Для молодших школярів та інших вікових груп зазначені параметри регламентовано державним документом, затвердженим наказом МОЗ України від 18.01.2007 р. "Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей». Згідно з ним, видавці друкованої продукції мають дотримуватися комплексу вимог, спрямованих на забезпечення зручності читання тексту, відповідною формою подання інформації з метою попередження негативного впливу процесу читання на здоров'я дітей різних вікових груп (Гігієнічні вимоги, 2007).

Проблеми вивчення складності тексту у вітчизняній та зарубіжній лінгвістиці характеризуються об'єднанням кількісних і якісних параметрів тексту. Накопичено досить великий масив робіт з досліджень різних структурно-понятійних складників тексту, що стосуються безпосередньо його змістової частини. До основних з них відносять: інформативність, абстрактність викладу, лінгвістична складність, складність структури тексту та інші.

У роботі ми більш детально зупинимось на вивченні одного параметру – лінгвістична складність тексту. Як показує аналіз шкільної практики, його врахування під час читання/розуміння учнями 3–4 класів змісту навчального матеріалу має особливе значення, зважаючи на недосконалий рівень у багатьох школярів цих вікових груп технічної і смислової сторін навички читання, функціональної незрілості окремих пізнавальних процесів, механізмів зорового сприймання, недостатнього рівня словникового запасу та ін. (О. Кіпаренко, 2023; В. Мартиненко, 2020; С. Гончаренко, Л. Кондратенко, 2014; О. Савченко, 2017).

Коротко проаналізуємо сутність зазначеного параметру складності. Лінгвістична складність тексту розраховується на основі трьох чинників: кількісних і якісних параметрів тексту, а також рівня підготовки читачів. (Fisher et al., 2012).

Кількісні показники включають середню довжину *речень*, яка вимірюється кількістю слів або символів; довжину *слів* у реченнях, яка вимірюється кількістю складів і літер; кількість складносурядних і складнопідрядних речень; відсоток вживання у тексті нової, низькочастотної чи малознайомої для дітей лексики і т. ін. Найбільш значущими параметрами під час оцінки складності тексту більшість дослідників

вважають значення середньої довжини речень, а також середньої довжини слова.

Варто зазначити, що визначення кількісних показників щодо лінгвістичної складності тексту у науковій літературі різняться. Вітчизняна дослідниця Я. Кодлюк, спираючись на результати психолого-педагогічних досліджень, наводить такі нормативні показники засвоєння молодшими школярами нових понять за один урок – 7–2 елементів (Кодлюк, 2022; с. 31). Я. Прихода дотримується думки, що у 3 класі кількість нових слів на сторінку не повинно бути більше 5, а в 4 класі – 7–8 слів. (Прихода, 2021). На нашу думку, рекомендована авторкою кількість незнайомих слів на сторінку потребує певних коментарів. Наприклад, якщо більшість лексичних значень таких слів учні під час самостійного читання можуть визначити чи здогадатися з урахуванням контексту, семантичних відтінків або у підручнику є виноска з тлумаченням їх значень, такі рекомендації можуть бути прийнятними. А якщо ні, то чи не забагато 7–8 нових слів на сторінку? Загальновідомо, що молодші школярі, зустрічаючись під час читання з незнайомою лексикою, просто пропускають її, не беручи до уваги. Отже, про повноцінне розуміння змісту тут вже не йдеться.

Неоднозначними є висновки фахівців і щодо кількісних показників довжини речень і довжини слів. Беззаперечними є твердження лінгвістів про те, що чим довші речення і чим більше довгих слів вони мають у своєму складі, тим важче читати текст. Короткі речення забезпечують чіткість і зрозумілість формулювань (З. Партико, 1995; О. Кузьмич, 2012).

Більшість вітчизняних і зарубіжних науковців щодо оптимальності цього параметру складності тексту спираються на відомий закон американського психолога Дж. Міллера. Відповідно до нього, «людина може утримати у своїй короткочасній пам'яті лише 7 ± 2 елементів. Якщо їх більше, мозок буде переважаний». Вітчизняний дослідник П. Селігей зазначає: «Середня довжина речення (або його підрядних чи сурядних частин) має принаймні наближатися до цієї величини, адже, коли читач доходить до його кінця, він повинен пам'ятати, з чого воно починалося». (Селігей, 2016; с. 115). Польський учений Ст. Гайда (1990) вважає, що довжина простих речень у наукових текстах

може доходити до 10–15 слів (без службових частин мови – 8–12 слів).

Єдиних нормативних кількісних показників довжини речення для молодших школярів у науковій літературі не визначено. Так, автор робіт з оптимізації різних параметрів складності навчальних текстів Я. Мікк вважає оптимальною довжину речень у текстах для учнів початкових класів 6–8 повнозначних частин мови. Українські фахівчині Я. Прихода, О. Павлик та Л. Лисогор у своїх рекомендаціях наводять такі кількісні показники: «для дітей 6–7 років оптимальна довжина речення має складатися із 6–7 слів, для школярів 8–14 років цей показник може досягати 10–15 слів, а за твердженням Я. Приходи – навіть до 20–25. (Я. Прихода, 2021). Очевидно, авторка мала на увазі загальну кількість слів у реченні з урахуванням службових частин мови, хоча речення довжиною 20–25 слів навіть для більшості сучасних учнів старшої школи будуть складними для сприймання.

Стосовно оптимальної довжини слова у текстах для молодших школярів, у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі абсолютною більшістю дослідників визначено *трискладове*. Якщо складів у слові більше, його вважають довгим, складнішим для сприймання і утримання у довготривалій пам'яті дитини.

Коли у тексті відсоток таких слів значний (див. таблиці 1–4), легким і простим цей текст назвати важко, особливо, коли до довгих слів додаються складні і довгі речення, незнайомі, а також важковимовні слова, маловживана лексика і т. ін.

І все ж, коли ми говоримо про параметри складності тексту, кількісні показники не можуть бути єдиним вимірником. Адже лексико-граматичний склад тексту впливає на його читабельність не меншою мірою. Незаперечним є той факт, що, наприклад, два речення однієї довжини із *словами* однієї і тієї ж довжини можуть різнитися за рівнем складності. Не викликає сумнівів і те, що семантична складність слова не завжди корелює з його довжиною (наприклад, *відчайдушний* і *хрущ*).

Зважаючи на обсяг словникового запасу молодших школярів, рівень фонових знань, навички читання і т. ін., під час аналізу змістового контенту тексту варто обов'язково брати до уваги якісні лінгвістичні параметри: частот-

ність, абстрактність лексики; наявність у тексті складних лексем із збігом трьох, а подекуди і 4 приголосних: *справжній, скрикнув, пастка, майстри, завтра, гігантських* та ін.. Під час читання більшість учнів, як показує шкільна практика, «спотикається» на них, роблячи тривалі паузи. Якщо таких слів у тексті багато, і серед них є незрозумілі і малознайомі, це негативно впливає на темп читання, часові затрати, викликає надмірну напругу, стомлювання дітей.

До прикладу, в одному з аналізованих нами підручнику читання (4 клас) в уривку з тексту обсягом 162 слова таких лексем ми нарахували 9: *Стрибог, волхви, Стриба, вздрів, громовержця, стрілами, найкращий, вплюли, стрічки*.

На жаль, у підручнику немає пояснення лексичних значень перших п'яти слів з наведеного переліку. А смисловою здогадкою як важливим прийомом розуміння змісту володіє незначна частина сучасних учнів.

У контексті вивчення нами питання складності тексту для учнів 3–4 класів, важливими і продуктивними є напрацювання зарубіжних учених щодо врахування рівня розвитку в учнів різних механізмів зорового сприймання (розвиток довільної зорової уваги, її розподіл, перерозподіл; навичок зорового аналізу і синтезу; зорової пам'яті.; просторово-зорових уявлень, моторно-зорових координацій та ін.). Недостатній рівень їх сформованості відповідно до вікових можливостей дітей є дуже серйозним бар'єром у процесі формування навичок читання і письма (Werpup-Stüwe, 2015).

Заслужують на увагу висновки учених про те, у дітей 6–7 років психолінгвістична складність тексту не має істотного впливу на просторово-часові характеристики руху очей, оскільки школярі цього віку більшість слів, як довгих, так і коротких, читають складами.

У дітей 8–10 років спостерігається тенденція до диференціації читання різних за складністю текстів за основними просторово-часовими показниками руху очей. Учні здійснюють більш тривалі фіксації під час читання складних текстів, які характеризуються значною кількістю абстрактної лексики, малознайомими, важковимовними і довгими словами. Такий характер зорової активності притаманний і досвідченим читачам. Незважаючи на оволодіння більшістю учнів 3–4 класів синтетичними прийомами читання, під час сприймання складних лексико-

граматичних конструкцій синтетичні прийоми читання учні замінюють на аналітико-синтетичні (читання складами), роблять чимало помилок прочитання як знайомих, так і не знайомих слів. (Luke, 2015; Huestegge, 2009; Rayner, 1979).

Такі висновки зарубіжних дослідників підтверджуються і результатами наших досліджень, згідно з якими 25–30% відсотків сучасних школярів 3–4 класів застосовують поскладовий спосіб читання (Мартиненко, 2020). Крім складності лексико-граматичних конструкцій, недосконалості механізмів зорового сприймання, на такий непродуктивний спосіб читання учнів впливає й інший дуже вагомий чинник. Так, стрімке зростання інформаційних потоків переважно у візуальній формі, активна взаємодія учнів із засобами електронної продукції спричинили неабиякі труднощі у сприйманні школярами лінійної інформації, у т.ч. значних за обсягом текстів. Для сучасних «цифрових» дітей типовим є швидкий темп обробки одержуваної візуальної інформації і низький темп обробки та якості розуміння вербальної. Крім того, у ситуації повномасштабної війни і неможливістю

у багатьох регіонах нашої країни з об'єктивних причин надавати дітям якісні освітні послуги, зниження якісних параметрів повноцінної навички читання у молодших школярів дедалі стає все відчутнішим.

Для встановлення рівня складності тексту науковці у своїх публікаціях все частіше застосовують автоматизовані засоби оцінювання текстів. Питанням розробки і використання математичних формул розрахунку індексів читабельності присвячені численні роботи зарубіжних і вітчизняних дослідників.

Водночас абсолютна більшість індексів читабельності розрахована на їх застосування у нефлективних мовах; є також адаптування формул до деяких слов'янських мов. Для навчальних текстів, які б ураховували лінгводидактичні особливості української мови, визначали специфічні для неї показники складності тексту для певної вікової категорії читачів і розроблення з урахуванням їх формул читабельності (або адаптування наявних), подібні ресурси поки не створені (Гривко, 2015; с. 155).

Аналізуючи лінгвістичну складність тексту, ми у своїй роботі брали до уваги його

Таблиця 1

Кількісні показники лінгвістичної складності художніх текстів (3 клас)

Назва твору	Заг. к-сть слів в уривку	Заг. к-сть речень	К-сть речень, які мають більше 10 членів реч.	К-сть складних речень	К-сть довгих слів	К-сть слів із збігом 3–4 приголос.
Білячок	161	18	2 (11%)	6 (33%)	19 (11,8%)	3 (1,8%)
Як Кожум'яка бився із змієм	167	14	4 (28,5%)	6 (42%)	17 (10,3%)	3 (1,7%)
Ображена книжка	170	15	6 (40%)	4 (26%)	27 (15,8%)	6 (3,5%)
Зачарована красуня	157	12	5 (41%)	6 (50%)	18 (11,4%)	6 (3,8%)
Матильда	168	18	3 (9%)	3 (16%)	24 (14,3%)	3 (1,7%)
Каблучка	168	22	2 (9%)	3 (13%)	23 (13,6%)	10 (5,9%)

Таблиця 2

Кількісні показники лінгвістичної складності інформаційних текстів (3 клас)

Назва твору	Заг. к-сть слів в уривку	Заг. к-сть речень	К-сть речень, які мають більше 10 членів реч.	К-сть складних речень	К-сть довгих слів	К-сть слів із збігом 3–4 приголос.
Дивовижний винахід	162	15	6 (40%)	6 (40%)	20 (12,3%)	4 (2,4%)
Український лицар	162	12	6 (50%)	7 (58%)	21 (15%)	4 (2,4%)
Як утворюються сніжинки	158	11	7 (63%)	7 (63%)	31 (19,7)	3 (1,8%)
Про парасольку	168	18	4 (22,2%)	3 (16%)	27 (16,%)	4 (2,3%)
Зелена Черепашка; Рибка-півник	164	25	0%	3 (12%)	26 (15,2)	2 (1,2%)
Малюнкове письмо	169	13	5 (38,4)	3 (23%)	21 (12,4%)	3 (1,7%)

об'єктивні властивості, які не залежать від читача, тобто в аспекті генерації тексту. Результати суб'єктивного сприймання змісту текстів учнями 3–4 класів плануємо оприлюднити у наступних публікаціях.

Предметом вивчення слугували завершені за змістом уривки з текстів чинних підручників літературного читання для учнів 3–4 класів. Методом випадкової вибірки було обрано по 12 текстів (6 різножанрових художніх і 6 інформаційних) для кожного класу. Разом – 24 уривки з текстів, обсяги яких варіювалися від 158 до 173 слів. На основі статистичного аналізу визначали середньоарифметичні показники того чи іншого параметру складності у кожному уривку окремо.

Услід за висновками більшості психолого-педагогічних досліджень, наведених у статті, під час підрахунку ми взяли за основу такі оптимальні кількісні показники лінгвістичної складності тексту: *оптимальна довжина речень у художніх та інформаційних текстах становить не більше 9 членів речення або повнозначних частин мови; число складів у слові – не більше 3-х; кількість важковимовних слів із збі-*

гом 3-х і більше приголосних в уривку – не більше 2–3; фактична кількість складних (складносурядних і складнопідрядних) речень у кожному уривку наведено у таблицях.

Кількісні показники одержаних даних у числових та відсоткових значеннях подаємо в таблицях.

За результатами аналізу змісту уривків з художніх та інформаційних текстів для учнів 3–4 класів встановлено, що практично всі тексти (крім одного: «Незалежність України») відповідають віковій групі – учням початкової школи. Водночас детальніший їх кількісно-якісний аналіз дає підстави зробити висновок про те, що абсолютна більшість уривків за визначеними параметрами лінгвістичної складності не відповідають оптимальним показникам (див.таблиці 1–4). Під час опрацювання їх школярами такі тексти викликатимуть труднощі насамперед в аспектах поглибленого розуміння, інтелектуального і сенсорного навантаження навчальної діяльності учнів.

За показником «довжина речення» у більшості з них міститься значна питома вага речень, які у своєму складі містять 10 і більше

Таблиця 3

Кількісні показники лінгвістичної складності художніх текстів, (4 клас)

Назва твору	Заг.к-сть слів в уривку	Заг.к-сть речень в уривку	К-сть речень, які мають більше 10 членів реч.	К-сть складних речень	К-сть довгих слів	К-сть слів із збігом 3–4 пригол.
Несподіване знайомство	169	25	2 (8%)	5 (20%)	27 (15,9%)	3 (1,7%)
Дев'ять братів-сіроманців	174	15	6 (40%)	7 (46%)	12 (9,9%)	6 (2,5%)
Мій сусід-прибулець	171	25	2 (8%)	2 (8%)	14 (8,2%)	5 (3,0%)
Пандора	173	13	6 (46%)	6 (46%)	23 (13,3%)	9 (5,2%)
Про Перуна і Стрибога	162	14	5 (35,7%)	3 (21%)	17 (10,4%)	9 (5,5%)
Фарбований Лис	170	13	5 (38,4%)	5 (38,4%)	18 (10,5%)	4 (2,3%)

Таблиця 4

Кількісні показники лінгвістичної складності інформаційних текстів (4 клас)

Назва твору	Заг.к-сть слів в уривку	Заг.к-сть речень	К-сть речень, які мають більше 10 членів реч.	К-сть складних речень	К-сть довгих слів	К-сть слів із збігом 3–4 приголос.
Знайомі незнайомці	170	15	4 (26%)	4 (26%)	21 (12,3%)	4 (2,3%)
Незалежність України	172	12	8 (66%)	4 (33%)	52 (30,7%)	9 (5,2%)
Арктика й Антарктика	172	14	6 (40%)	5 (35%)	23 (13,3%)	10 (5,8%)
Як прийшли до нас гроші	168	18	2 (11,1%)	1 (5,5%)	22 (13,0%)	2 (1,2%)
Леонід Глібов (про нього)	169	15	7 (46,6%)	4 (26%)	21 (12,4%)	2 (1,1%)
Леся Українка (про неї)	165	15	6 (40%)	3 (20%)	35 (21,2%)	9 (5,4%)

повнозначних частин мови. Найбільшу частку в усіх аналізованих нами текстах становлять речення з 10–14 членами речення. Друге місце посідають складні синтаксичні конструкції, які нараховують 17–22 повнозначних частин мови. Поодинокими є довгі речення у складі яких міститься 23, 26–28 членів речення. Лише один інформаційний текст у 3 класі не мав у своєму складі довгих речень; ще п'ять текстів (художніх та інформаційних) у 3-х–4-х класах мали незначну кількість (1-2 речень), які перевищували оптимальні показники.

Довжина речень не завжди корелювала з їх синтаксичною будовою. Речення могли мати 10 і більше повнозначних частин мови, але бути простими поширеними. І навпаки – мати у своєму складі 7–8 членів речення і бути складними. Наприклад, «*За мить погляд зупинився на ляльці, яку тримала дівчинка*».

Питома вага довжини слів, які перевищували оптимальні значення, варіювалася в різних уривках з текстів у діапазоні від 10% до 30%. Більшість довгих слів мають 4–5 складів. Кількість літер у кожному залежала від довжини складу. Якщо у таких словах складу були переважно відкритими, кількість букв не перевищувала 8–9 і відповідно 10–11 літер. За умови, що вони є знайомими учням, можна передбачити, що ці лексеми не викличуть особливих труднощів у школярів 3–4 класів під час читання/сприймання. Водночас довші слова, а також із збігом 3–4 приголосних, ускладнюватимуть процеси читання/розуміння.

В аналізованих нами уривках з текстів «лідерами» за довжиною виявилися 6–7-складові слова, які нараховують 14–16 і навіть 18 літер: *перетворюється, націоналізації, багатопартійну, запам'ятовувати, високорозвинених, звуконаслідувальні, неперевершеного, великорозумному, ракетоподібними, мультиплікаційний* та ін. Як бачимо, всі з наведених

прикладів слів є з числа абстрактної і нечастотної лексики. Українська мовознавиця О. Кузьмич у цьому контексті слушно наголошує: «Частотність уживаності слів безпосередньо пов'язана з їхньою довжиною. Тобто чим слово коротше, то вищий ступінь його зрозумілості й воно більш уживане (ця залежність чудово ілюструється в будь-якому частотному словнику)». (Кузьмич, 2012; с. 43).

Найскладнішими за різними параметрами читабельності виявилися міфи, низка інформаційних текстів. У таких текстах багато абстрактної лексики, нових понять, незнайомих учням власних імен міфічних героїв, слів із збігом трьох приголосних; складних речень тощо. До слова, інформаційних текстів у підручниках значно менше, ніж художніх. Багато дослідників стверджують, що співвідношення їх має бути один до одного.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Кількісно-якісний аналіз одержаних даних засвідчив невідповідність більшості текстів оптимальним параметрам складності. Під час їх смислового сприймання вони викликають труднощі у читачів. Враховуючи тісний взаємозв'язок, взаємозалежність складності текстів і їх повноцінного розуміння учнями, у полі зору педагогів, які працюють з учнями 3–4 класів, актуальними залишаються питання розвитку повноцінної навички читання вголос і мовчки, збагачення словникового запасу, механізмів смислового прогнозування, розвитку уваги та зорового сприймання учнів, здатності гнучко застосовувати різні види читання відповідно до мети.

Проблеми складності навчальних текстів для молодших школярів мають бути об'єктами подальших наукових досліджень, предметом уваги редакторів видавництва, письменників, авторів підручників, навчальних посібників під час підготовки видань до друку для дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вернигора Н. До проблеми дискурсу текстів для дитячого сприйняття // *Наукові записки Інституту журналістики*. 2014. – Т. 55. С. 116–119.
2. Гривко А. Автоматизований текстовий аналіз підручника // *Проблеми сучасного підручника*. 2015. Вип. 15(1). С. 147–158.
3. Звіт про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2021 р. Частина I. Що знають і вміють випускники початкової школи та як змінилася ситуація за три роки / *Український центр оцінювання якості освіти*. Київ, 2022. 189 с.

4. Кодлюк Я., Одинцова Г. Формування у молодших школярів усвідомленого читання засобами навчальних текстів підручника // *Слово. Стратегії. Інновації*: колективна монографія. – Тернопіль : Осадца Ю. В., 2022. С. 6–62.
5. Кузьмич А. Проблема довжини речень у мовознавстві, // *Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]*. Серія : Філологічна. – 2012. – Вип. 31. – С. 42–44.
6. Мартиненко В. Індивідуальний підхід до формування навички читання у молодших школярів. *Методичний посібник*. Київ: Конві Прінт. 2020. 88 с.
7. Прихода Я. Мовна культура в підручниках. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, 2021.
8. Про затвердження Державних санітарних норм і правил «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей» : наказ Міністерства охорони здоров'я України від 18.01.2007 р. № 13 [165]. [Електронний ресурс] / Інтернет-видання «Баланс-клуб». – Режим доступу: <http://www.balance.ua/ua/news/detail/6163/>
9. Савченко О. Методичний потенціал нового підручника з літературного читання у 3-му класі. *Проблеми сучасного підручника*. К. Наукова думка. 2020. С. 133–148.
10. Селігей П. Український науковий текст: проблеми комунікативної повноцінності та стильової досконалості: дис. на здобуття наук. ступеня доктора філолог. наук. К. 2016. 427 с.
11. Через складність багатьох підручників НУШ учні можуть засвоїти їх лише на 30% Веб-ресурс НУШ. URL: <https://nus.org.ua>. 6 Січня 2021 р.
12. Якими мають бути тексти в підручниках, аби учні їх легко сприймали й розуміли : Веб-ресурс НУШ. URL: <https://nus.org.ua>. 21 Грудня 2021 р.
13. Spichtig, A. et al. The Decline of Comprehension-Based Silent Reading Efficiency in the United States: A Comparison of Current Data with Performance in 1960/ *Reading Research Quarterly*, 2016. Vol. 51. № 2. pp. 239–259.
14. Werpup-Stüwe L., Petermann F. Visual perception abilities in children with reading disabilities // *Kinder Jugendpsychiatr Psychother.* 2015. May; 43(3), pp. 195–205.
15. Huestegge, L., et al. Oculomotor and linguistic determinants of reading development: A longitudinal study / *Huestegge // Vision Research.* – 2009. – V. 49. – pp. 2948–2959.

REFERENCES:

1. Vernyhora N. (2014) Do problemy diskursu tekstiv dlia dytiachoho spryiniattia [To the problem of the discourse of texts for children's perception] // *Naukovi zapysky Instytutu zhurnalistyky*. 2014. T. 55. S. 116–119 (in Ukrainian).
2. Hryvko A. (2015) Avtomatyzovanyi tekstovyi analiz pidruchnyka . [Automated text analysis of the textbook] // *Problemy suchasnoho pidruchnyka*. K. Naukova dumka. Vyp15(1). S. 147–158 (in Ukrainian).
3. Zvit pro rezultaty druhoho tsykladu zahalnodержavnoho zovnishnoho monitorynhu yakosti pochatkovoї osvity «Stan sformovanosti chytatskoї ta matematychnoї kompetentnosti vypusknikiv pochatkovoї shkoly zakladiv zahalnoї serednoї osvity» 2021 r. Chastyna I. Shcho znaiut i vmiut vypuskniky pochatkovoї shkoly ta yak zminylasia sytuatsiia za try roky [Report on the results of the second cycle of the national external monitoring of the quality of primary education "The state of formation of reading and mathematical competences of primary school graduates of general secondary education institutions" 2021. Part I. What primary school graduates know and can do and how the situation has changed in three years] / *Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity*. Kyiv, 2022. 189 s. (in Ukrainian).
4. Kodliuk Ya., Odyntsova H. (2022) Formuvannia u molodshykh shkoliariv usvidomlenoho chytannia zasobamy navchalnykh tekstiv pidruchnyka [Formation of conscious reading in younger schoolchildren by means of textbook educational texts] // *Slovo. Stratehii. Innovatsii: kolektyvna monohrafiia*. Ternopil : Osadtsa Yu. V., 2022. S. 6–62 (in Ukrainian).
5. Kuzmych A. (2012) Problema dovzhyny rechen u movoznavstvi, [The problem of sentence length in linguistics] // *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia* Серія : Філологічна. – 2012. – Вип. 31. С. 42–44. (in Ukrainian).
6. Martynenko V. (2020) Indyvidualnyi pidkhid do formuvannia navychky chytannia u molodshykh shkoliariv [An individual approach to the formation of reading skills in younger schoolchildren.]. *Metodychnyi posibnyk*. Kyiv: Konvi Print. 2020. 88 s. (in Ukrainian).
7. Prykhoda Ya. (2021) Movna kultura v pidruchnykakh [Language culture in textbooks]. *Kyivskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka*, Kyiv, 2021 (in Ukrainian).
8. Pro zatverdzhennia Derzhavnykh sanitarnykh norm i pravyl «Hihienichni vymohy do drukovanoi produktsii dlia ditei» [On the approval of the State sanitary norms and rules "Hygienic requirements for printed products for children"] : nakaz Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy vid 18.01.2007 r. № 13 [165]. / *Internet-vydannia*:<http://www.balance.ua/ua/news/detail/6163/> (in Ukrainian)
9. Savchenko O. (2020) Metodychnyi potentsial novoho pidruchnyka z literaturnoho chytannia u 3-mu klasi [Methodical potential of the new textbook on literary reading in the 3rd grade]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*. K. Naukova dumka. 2020. S. 133–148 (in Ukrainian).

10. Selihei P. (2016) Ukrainyskyi naukovyi tekst: problemy komunikatyvnoi povnotsinnosti ta stylovoi doskonalosti [Ukrainian scientific text: problems of communicative completeness and stylistic perfection]: dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora filoloh. nauk. K. 2016. 427 s. (in Ukrainian).

11. Cherez skladnist bahatokh pidruchnykiv NUSh uchni mozhut zasvoity yikh lyshe na 30%. [Due to the complexity of many NUS textbooks, students can learn only 30% of them]. Veb-resurs NUSh. URL: <https://nus.org.ua>. 6 Sichnia 2021 r. (in Ukrainian).

12. Iakymy maiut buty teksty v pidruchnykakh, aby uchni yikh lehko sprymaly y rozumily [What should be the texts in textbooks so that students can easily perceive and understand them] :Veb-resurs NUSh. URL: <https://nus.org.ua>. 21 Hrudnia 2021 r. (in Ukrainian).

13. Spichtig, A. et al. (2016) The Decline of Comprehension-Based Silent Reading Efficiency in the United States: A Comparison of Current Data with Performance in 1960/ *Reading Research Quarterly*, 2016. Vol. 51. № 2. pp. 239–259 [in USA].

14. Werpup-Stüwe L., Petermann F. (2015) Visual perception abilities in children with reading disabilities // *Kinder Jugendpsychiatr Psychother.* 2015. May; 43(3), pp. 195–205 [in Germany].

15. Huestegge, L., et al. (2009). Oculomotor and linguistic determinants of reading development: A longitudinal study / *Huestegge //Vision Research.* V.49. pp. 2948–2959 [in USA].

УДК 378.1-027.1(083.7)(477.82)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.6>

Сергій МАРЧУК

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

ORCID: 0000-0001-8520-822X

Віталій КАБАК

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри цифрових освітніх технологій, Луцький технічний університет, вул. Потебні, 56, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43018

ORCID: 0000-0001-9823-825X

Наталія БОРБИЧ

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

ORCID: 0000-0002-3423-7319

Ірина КОВАЛЬЧУК

кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичної, світоглядної освіти та інформаційних технологій, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43010

ORCID: 0000-0003-2165-5367

Біографічний опис статті: Марчук, С., Кабак, В., Борбич, Н., Ковальчук, І. (2024). Розвиток педагогічної термінології та становлення понятійно-категоріального апарату педагогіки. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 35–43, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.6>

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ ПЕДАГОГІКИ

У статті проаналізовано розвиток педагогічної науки як особливої соціальної сфери, спрямованої на виховання людини. Визначено походження терміну «педагогіка». Звернено увагу на становлення понятійного апарату педагогіки як складової її методології. Зародившись у лоні філософії, педагогіка стала самостійною галуззю наукових знань, обґрунтованих у працях Я. Коменського. Встановлено, що педагогіка має виступати як теоретична, фундаментальна, прикладна і практично орієнтована наука.

Висвітлено сутність, походження та джерела світової та української педагогічної термінології. Розглянуто сутність поняття «педагогічна термінологія» як системи лексичних засобів і найменувань, застосовуваних для опису теорії і практики виховання, навчання і освіти.

З'ясовано генезу української педагогічної термінології. Першим терміном, зафіксованим у «Повісті минулих літ», є «книжне вчення». Чимало педагогічних термінів розглянуто в першому українському словнику «Лексиконі» П. Беринди: «педагог», «дітоводець», «пестун», «дітоучитель». Наведено терміни для визначення різних вікових груп: «пеленчатко», «немовлятко», «дитя», «дітище», «чадо», «отроча», «юноша». Наукові засади педагогіки розроблені видатним українським педагогом К. Ушинським у праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології». Термін «педагогія» зустрічається у праці О. Духновича «Народна педагогія».

Розглянуто різні підходи до наповнення понятійно-категоріального апарату педагогіки. Найважливіші педагогічними категоріями визначено такі поняття як виховання, освіта, навчання. Окрім того, названо найзагальніші поняття, що мають фундаментальне значення – виховання, освіта, навчання, самоосвіта, самовиховання, соціалізація, розвиток, формування особистості.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх наукових аспектів обраної педагогічної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання інтеграції змісту базових категорій педагогіки в сучасне освітнє законодавство України.

Ключові слова: педагогіка, педагогічна термінологія, категорії, поняття, методологія.

Serhii MARCHUK

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

ORCID: 0000-0001-8520-822X

Vitaii KABAK

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Digital Educational Technologies, Lutsk Technical University, Potebni str., 56, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43018

ORCID: 0000-0001-9823-825X

Natalia BORBYCH

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

ORCID: 0000-0002-3423-7319

Iryna KOVALCHUK

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

ORCID: 0000-0003-2165-5367

To cite this article: Marchuk, S., Kabak, V., Borbych, N., Kovalchuk, I. (2024). Rozvytok pedahohichnoyi terminolohiyi ta stanovlennya ponyatiyno-katehorial'noho aparatu pedahohiky [The pedagogical terminology development and the formation of the pedagogyconceptual and categorical apparatus]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 35–43, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.6>

THE PEDAGOGICAL TERMINOLOGY DEVELOPMENT AND THE FORMATION OF THE PEDAGOGYCONCEPTUAL AND CATEGORICAL APPARATUS

The article analyzes the pedagogical science development as a special social sphere aimed at human education. The origin of the term "pedagogy" is defined. Attention is drawn to the formation of the pedagogy conceptual apparatus as a component of its methodology. Born in the philosophy bosom, pedagogy became an independent branch of scientific knowledge based on the J. Comenius teachings. It was established that pedagogy should act as a theoretical, fundamental, applied and practically oriented science.

The essence, origin and sources of world and Ukrainian pedagogical terminology are highlighted. The essence of the "pedagogical terminology" concept as a lexical means and names system used to describe the theory and practice of education, training and education is considered.

The genesis of Ukrainian pedagogical terminology is clarified. The first term recorded in "The Tale of Bygone Years" is "book teaching". Many pedagogical terms are considered in the first Ukrainian dictionary "Lexikon" by P. Berinda: "pedagog", "child guide", "fostun", "child teacher". Terms for defining different age groups are given: "diaper", "baby", "child", "child", "child", "adolescent", "youth". The scientific principles of pedagogy were developed by the outstanding Ukrainian teacher K. Ushinsky in the work "A person as a subject of education. An attempt at pedagogical anthropology". The term "pedagogy" is found in O. Duhnovich's work "People's Pedagogy".

Various approaches to filling the conceptual and categorical apparatus of pedagogy are considered. The most important pedagogical categories are such concepts as upbringing, education, training. In addition, the most general concepts of fundamental importance are named – education, training, self-education, self-education, socialization, development, personality formation.

The conducted research does not exhaust all scientific aspects of the selected pedagogical problem. The issue of the pedagogy's basic categories integrating the content into the modern educational legislation of Ukraine requires further study.

Key words: pedagogy, pedagogical terminology, categories, concepts, methodology.

Актуальність проблеми. Становлення будь-якої галузі наукового знання пов'язане з виробленням понять, що характеризують певний клас і вказують на основну єдність досліджуваних явищ у галузі науки. Однією з ознак переходу наукового знання на якісно новий теоретичний рівень є поява структурованої концептуальної системи. Проблема систематизації понятійного апарату є однією із найважливіших методологічних засад (Сич, 2019, с. 124). Інтеграційні процеси, що відбуваються у світі, розвиток європейського дослідницького простору викликають зміни в термінології наук про освіту – освіту як сферу суспільної діяльності, та педагогічної науки, спрямованої на дослідження процесів виховання сучасної людини. Взаємне проникнення наукових термінів у різні галузі знання, поява нових і зникнення старих понять є неминучим в умовах стрімкого розвитку засобів інформації, динамічного розвитку суспільства й технологічного прогресу, здійснення намірів щодо інтеграції в глобальний й європейський освітній простір (Сисоєва, 2019, с. 7).

Сучасна педагогіка, що належить до сфери гуманітарних наук, спрямована переважно на практико-орієнтований підхід до пояснення більшості явищ і процесів у системі освіти. Наразі це є актуальною позицією особливо в тих модернізаційних ініціативах, що реалізуються у вітчизняній загальноосвітній, допрофесійній і професійній освіті (Мозговий, 2021, с. 126). Знання методології педагогіки, знання про фундаментальні й прикладні дослідження потрібні для інтенсивного розвитку наукових досліджень. Особливо актуальним є питання визначення методологічних основ побудови педагогічних теорій як бази для здійснення прикладних наукових досліджень (Гончаренко, 2007, с. 10).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування методології педагогічної науки розглядалися у наукових працях В. Бондаря, С. Гончаренка, В. Кременя, В. Старости, О. Сухомлинської. Публікації дослідників розгортають різні аспекти досліджуваної проблеми:

- методологічні засади побудови педагогічної теорії (Гончаренко, 2007);
- методологічний аспект інтердисциплінарності сучасної педагогіки (О. Огієнко, 2013);

- сутність і зміст поняття загальної педагогіки, її розвиток та удосконалення понятійно-термінологічного апарату сучасних педагогічних досліджень (Сисоєва, 2019);

- складники понятійно-категоріального апарату методології досліджень проблем управління освітою, в основі якого містяться філософські категорії, поняття загальної методології пізнання та методології педагогічних досліджень (Сич, 2019);

- парадигма виховання як базова категорія методології педагогіки крізь призму історичного аналізу і сучасних досягнень педагогічної науки (Хоменко, 2014);

- історіографічний аспект становлення української педагогічної термінології (Сухомлинська, 2021).

Спеціальні наукові дослідження щодо української педагогічної термінології здійснені у дисертаційних роботах В. Авраменко «Розвиток навчальної термінологічної лексики у процесі розбудови української системи освіти (кін. ХІХ – поч. 1930-х рр. ХХ ст.)», М. Сокол, «Система педагогічних понять в історії розвитку педагогічної науки (ХІХ–ХХ ст.)». Проте, виходячи з аналізу наукової публікаційності, з'ясовано, що окреслена нами проблема потребує ґрунтовнішого вивчення з огляду власне науково-понятійного апарату сучасної педагогіки та різноманітних підходів до його наповнення.

Мета дослідження – проаналізувати витoki, джерела, сучасний стан педагогічної термінології, окреслити найзагальніші поняття, які виступають категоріями педагогіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зауважимо, що термін «педагогіка» походить від двох давньогрецьких слів, що у перекладі означають «діти, дитина» і «веду». Дослівно педагог – це дітоводій, поводитир дітей. У Давній Греції так називали раба, який супроводжував дитину свого господаря до школи. Згодом слово «педагогіка» стало вживатися більш загально: для визначення мистецтва вести дитину протягом життя, тобто виховувати, навчати, давати освіту, спрямовувати духовний або фізичний розвиток. Знання в цій галузі з кожним століттям прибавлялися, і це призвело до виникнення особливої науки про виховання дітей – педагогіки. Сучасні визначення поняття «педагогіка» подано у табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз поняття «педагогіка»

Дефініція поняття «педагогіка» / джерело	Суттєві ознаки поняття «педагогіка»
Педагогіка – наука про виховання (Галузинський, Євтух, 1995 с. 4)	Наука про виховання
Педагогіка – наука про навчання і виховання молодих поколінь (Гончаренко, 1997, с. 250)	Наука, навчання, виховання підростаючих поколінь
Педагогіка – наука про закономірності, принципи, форми і методи виховання, освіти і навчання людини на всіх етапах її вікового розвитку (Практикум з педагогіки, 2002, с. 17)	Наука, виховання, освіта, навчання на всіх етапах вікового розвитку людини
Педагогіка – соціальна наука, яка об'єднує, інтегрує, синтезує дані всіх природничих і соціальних наук, пов'язаних з формуванням людини (Енциклопедія освіти, 2008, с. 635)	Соціальна наука, синтез природничих і соціальних наук, формування людини
Педагогіка – сукупність теоретичних і прикладних наук, що вивчають процеси виховання, навчання і розвиток особистості (Фіцула, 2009, с. 9)	Сукупність теоретичних і прикладних наук, виховання, навчання, розвиток
Педагогіка – наука про закономірності формування людини як особистості в процесі її виховання, освіти і навчання упродовж усього життя (Аненкова, 2010, с. 18).	Наука, формування людини як особистості, виховання, освіти, навчання упродовж усього життя.

До XVII ст. педагогіка – складова філософії, що була тоді майже всеохоплюючою системою наукових знань. Виокремлення педагогіки як самостійної науки здійснив 1623 року англійський філософ Ф. Бекон (1561–1626). У трактаті «Про достоїнство і примноження наук» Ф. Бекон зробив спробу класифікації наук. Окремою галуззю наукового знання вчений назвав педагогіку, яку визначив як «керівництво читанням». Статус педагогіки як самостійної науки був закріплений видатним слов'янським педагогом Яном Коменським (1592–1670) у працях «Велика дидактика», «Материнська школа», «Правила поведінки дітей», «Закони добре організованої школи», «Загальна порада про виправлення справ людських» та ін. Хоча Коменський не подає визначення педагогіки як науки, але зі змісту його праць зрозуміло, що педагогіку він розуміє як науку про виховання людини. Для позначення цієї науки Коменський використовує термін «дидактика», який має значення «універсальної теорії вчити всіх усього, що потрібно для справжнього і майбут-

нього життя». Коменський вважається основоположником педагогічної науки, «батьком педагогіки» (Державна атестація з педагогіки, 2015, с. 9).

У середині XX ст. у світовому педагогічному лексиконі поряд із терміном «педагогіка» з'явилися інші – «андрагогіка», «антропологіка». Становлення андрагогіки як самостійної науки відбулося в 1950–1970 рр. (М. Ноулз, Р. Сміт, П. Джарвіс, Ф. Пьоггелер, Т. Тен Хавета ін.). Німецький вчений Альбін Дінер у праці «Нариси філософії» (1964) зауважує, що традиційна назва педагогіки є застарілою і стала вузькою та неповною, тому науку про виховання він пропонує назвати антропологікою.

В українській педагогічній літературі кінця XIX – початку XX ст. стали використовуватись два терміни – «педагогіка» і «педагогія», перший з них використовувався для позначення науки про виховання, другий – як синонім до практики виховної діяльності. Доречно згадати, що П. Беринда в першому словнику «Лексиконі» (1627) науку про виховання назвав старослов'янським словом «пестунство», саме так пояснюючи термін «педагогія».

Закарпатський педагог О. Духнович (1803–1865) у підручнику «Народна педагогія» (1857) педагогіку визначив як «науку наставляння, яка дає загальні правила в наставлянні дітей, які потрібно виконувати для бажаного результату» (Історія української школи і педагогіки, 2003).

Педагог-реформатор К. Ушинський (1824–1870) назвав педагогіку мистецтвом, заперечуючи її науковий статус. «Ні медицину, ні педагогіку не можна назвати науками в точному розумінні слова» (Історія української школи і педагогіки, 2003, с. 214). До того ж він це мистецтво визначив як «найобширніше, складне, найвище і найнеобхідніше з усіх мистецтв». На думку Ушинського, педагогіка – це не зібрання положень науки, а тільки збірка правил виховної діяльності.

Предмет науки – це те, що кожна наука вивчає в об'єкті. Один і той самий об'єкт, наприклад людина, вивчається низкою різних наук – філософією, соціологією, психологією, педагогікою, медициною, фізіологією, мистецтвознавством, кібернетикою та ін. Український педагог К. Ушинський розглядав педагогіку як мистецтво виховання і визначив людину

як предмет виховання (у праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» (1867). У іншому своєму творі – «Про користь педагогічної літератури» (1857) предметом виховання він назвав «людську душу», а «тіло» – предметом медицини.

Незважаючи на різноманітність підходів до визначення предмету педагогіки, основними завданнями педагогічної науки лишаються вивчення виховання як суспільного явища, яке у широкому розумінні охоплює освіту і навчання; його закономірностей; дослідження сутності та закономірностей розвитку і формування особистості в умовах спеціально організованого виховання; визначення цілей виховання; змісту, форм та методів виховної діяльності; дослідження ролі виховання у процесі розвитку і формування особистості; розробка основ теорії і практики виховання та навчання (Практикум з педагогіки, 2002, с. 17).

Педагогічна наука нині повинна виступати як теоретична, фундаментальна наука, так і прикладна, практично орієнтована. Вона покликана пояснювати педагогічну реальність, з'ясувати глибинні основи педагогічної діяльності, описувати, систематизувати й тлумачити множини даних емпіричного рівня. Водночас вона має обґрунтовувати загальні принципи навчання і виховання, принципи вивчення основ наук, педагогічні правила, методичні рекомендації тощо. Цікаво, що теоретичний статус педагогіки обґрунтував понад 150 років тому К. Ушинський (Гончаренко, 2007, с. 4).

У контексті нашого дослідження важливим є з'ясування сутності, витоків та джерел світової та української педагогічної термінології. Під цим терміном розуміють систему лексичних засобів і найменувань, застосовуваних для опису теорії і практики виховання, навчання і освіти. У вузькому сенсі вона включає в себе сукупність термінів, що фіксують найважливіші поняття педагогіки.

Зазначимо, що налічується близько 25 тисяч педагогічних понять, але не всі вони є зафіксованими і тлумачаться. Українська педагогічна термінологія налічує понад тисячу років. Перший педагогічний термін «книжне вчення» зафіксований у давньоруському літописі «Повість минулих літ». Термін «виховання» виник пізніше (запозичений із польської мови).

Педагогічна термінологія має різні джерела творення: лінгвістичні (грецька, польська, церковнослов'янська мови, латинь); письмові – архівні матеріали, художня література, нормативні документи XVIII і XIX ст.; етнографічні – культура і побут народу; суміжні науки (із психології).

Одним із перших українських словників, де було зафіксовано та потлумачено педагогічні поняття, можна вважати «Лексикон» П. Беринди, виданий у 1627 році. Серед тисяч слів «Лексикону» значна частина пов'язана з питаннями виховання, освіти і навчання. Науку про виховання Памво Беринда називав старослов'янським словом «пестунство», пояснюючи з його допомогою термін «педагогія». Відповідно, вихователя вчений іменував «педагогом», «дітоводцем», «пестуном». Вчителя, якого в давньоруських та братських школах називали «дидаскалом», Памво Беринда називав «граматиком», «дяком», «дітоучителем». Освіта в нього – це «наука», «цвичение пильное зчливости какой, хитрости, фортели или ремеслу». Навчання ж визначалось як «цвичение», «навыкновение». Дидактика – наука, яка «нас учнейшими, albo ведомшими, albo мудрейшими чинит». У «Лексиконі» наведено терміни і для визначення різних вікових груп: «пеленчатко», «немовлятко», «дитя», «дітище», «чадо», «отроча», «юноша». Таким чином, у словнику Памво Беринди найважливіші педагогічні категорії були визначені достатньо чітко для свого часу. В «Лексиконі» подається також тлумачення низки психологічних понять: думка, розум, пам'ять (Памво Беринда, 2020, с. 8).

Перші спроби систематичної термінологічної праці в Україні можна віднести до 80–90-их рр. XIX ст., коли В. Левицький та І. Верхратський почали друкувати у «Записках наукового товариства імені Тараса Шевченка» невеликі словники математичних термінів. Значна увага приділялася удосконаленню педагогічної термінології в працях І. Огієнка. Наукова педагогічна термінологія, на його думку, є «двигуном розвитку науки», а рідномовна термінологія – «найкорисніша для народу» (Сисоєва, 2019, с. 8).

Науковцями сучасної України розглянуто широке коло понять й термінів, проаналізовано педагогічні теорії й концепції, потлумачено категорії, які відображено у змісті спеціальних лексикографічних видань (табл. 2.).

Таблиця 2
**Педагогічні лексикографічні українські
 видання**

Рік	Автор / автори / за редакцією	Назва
1995	За ред. І. Тараненко, Б. Мельниченка, Г. Степенко	Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів
1997	С. Гончаренко	Український педагогічний словник
2001	За ред. М. Ярмаченка	Педагогічний словник
2001	Л. Вовк	Словник навчально-педагогічних понять і термінів
2004	А. Василюк	Педагогічний словник-лексикон
2004	За ред. В. Радула	Соціолого-педагогічний словник
2005	В. Сидоренко	Основи педагогічної творчості і майстерності
2008	За ред. В. Кременя	Енциклопедія освіти
2012	За В. Старости	Термінологічний словник з курсу «Педагогіка»
2021	За ред. В. Кременя.	Енциклопедія освіти (доповнене).

Дослідниця О. Сухомлинська зазначає, що наявність української загальнопедагогічної довідкової літератури – словників та енциклопедії, – їхнє термінологічне наповнення ще не стали предметом аналізу істориків педагогіки, хоча надають для цього достатньо матеріалу (Сухомлинська, 2021).

Наукові знання завжди є певною системою понять. Поняття визначається як: 1) спосіб розуміння та абстрактного уявлення результатів пізнання певної предметної галузі через усвідомлення істотних характеристик її об'єктів; 2) форма мислення, що характеризується відображенням закономірних відношень та властивостей об'єктів у вигляді думки про їхні загальні та специфічні ознаки (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 497). Категорії – це найбільш загальні поняття тієї чи тієї галузі знання (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 272). Це найзагальніші поняття, що відображають основні, найістотніші сторони, властивості і зв'язки явищ об'єктивного світу. Категорії науки – важливий спосіб розрізнення поодинокого, випадкового та загального, закономірного, необхідного. Система категорій педагогіки відображає логіку педагогічного процесу, логіку педагогічних явищ.

Як і кожна наука, педагогіка має свій поняттєвий апарат. Основні поняття науки визнача-

ються предметом дослідження. Серед всього комплексу понять завжди можна виділити провідні, найзагальніші поняття, навколо яких будується вся система знань науки і які відображають основні найсуттєвіші сторони, властивості і зв'язки педагогічних явищ. Такі поняття називають категоріями науки. Категорії пронизують все наукове знання і пов'язують його у цілісну систему. Базовими категоріями педагогіки більшість дослідників називають: виховання, освіту, розвиток, навчання, самовиховання, самоосвіту, саморозвиток, виховні відносини (Практикум з педагогіки, 2002, с. 17).

У сучасній педагогіці є різні підходи до наповнення її понятійно-категорійного апарату:

1. Найважливіші педагогічні категорії – виховання, освіта, навчання (М. Фіцула, М. Ярмаченко та ін.).

2. Найзагальніші поняття, що мають фундаментальне значення: виховання, освіта, навчання, самоосвіта, розвиток, самовиховання, формування, перевиховання (В. Галузинський, О. Дубасенюк), активність особистості, самостійність особистості, педагогічний (навчально-виховний) процес (А. Алексюк).

3. Сукупність категорій педагогіки, розподіл їх на групи, кожна з яких є окремою цілісною, логічно поєднаною і взаємопов'язаною (О. Дубасенюк): 1) педагогічні факти, педагогічні явища, педагогічний процес; 2) виховання, освіти, навчання, розвиток; 3) сутність, закони, закономірності, зв'язки, залежності, взаємодії; 4) цілі, завдання, принципи, вимоги, правила; 5) зміст, знання, вміння, навички; 6) методи, засоби, прийоми, організація, форми.

4. Педагогічні категорії за змістом: методологічні, процесуальні, суттєві (В. Галузинський, М. Євтух, 1995, с. 50–51) представлено у табл. 3.

Таблиця 3

**Класифікація педагогічних категорій
 за В. Галузинським, М. Євтухом**

Вид категорій	Поняття та терміни
Методологічні	Педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна ідея, закон в педагогіці, педагогічна закономірність, педагогічні принципи, правило
Процесуальні	Виховання, навчання, освіта, самовиховання, самоосвіта, розвиток, формування особистості, перевиховання, соціалізація
Суттєві	Мета (ціль), завдання, зміст, форма, метод, засіб, результат.

Педагогіка, як і інші науки, широко використовує філософські поняття (вони є методологічною базою), а також створює розгалужену сітку власних понять, які поділяють на загальнопедагогічні і часткові (С. Гончаренко, 1997, с. 157). Увесь фонд педагогічних понять є неоднорідним, різною є їх наукова цінність. Понятійний апарат педагогіки, як і будь-якої іншої науки, змінюється: виникають нові поняття і водночас уточнюються ті, що є. А тому можна знайти різні визначення тих самих понять, що зумовлено різними аспектами їх дослідження та специфічного авторського акцентування певних положень. В українській системі освіти сьогодні спостерігається термінологічний вибух, який призводить до номінації нових понять та визначення додаткових дефініцій у тих, що характеризуються усталеним в науці значенням (Сисоєва, 2019, с. 8).

На думку С. Гончаренка, категоріальний апарат педагогіки – це система понять, в яких відображено предмет педагогіки, її знання про педагогічну дійсність (С. Гончаренко, 1997, с. 157). Нами проаналізовано різноманітні підходи до компонування основних педагогічних категорій (табл. 4).

Особливо важливу роль у розвитку методології і теорії педагогіки відіграє розумне, зважене використання досягнень інших наук: філософії, теорії інформації, синергетики, соціології, психології тощо. Воно допомагає глибше зрозуміти, точніше пояснити й передбачити розвиток тих чи інших педагогічних процесів, оптимізувати навчання й виховання молодого покоління (Гончаренко, 2007, с. 10). Ідеї суміжних наук про людину дають змогу педагогіці глибоко і всебічно досліджувати закономірності виховання й освіти. На це вказував ще К. Ушинський: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину всебічно, то вона повинна спочатку пізнати її також всебічно». Отже, йдеться про необхідність глибокого вивчення педагогікою всіх антропологічних наук, що досліджують людину.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анєнкова І. П., Байдан М. А., Горчакова О. А., Руссол В. М. Педагогіка: модульний курс. Навч. посіб. Львів: Новий світ-2000, 2010. 567 с.
2. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія: навч. посіб. Київ: Вища школа, 1995. 237 с.
3. Гончаренко С. Методологічні засади побудови педагогічної теорії. *Шлях освіти*. 2007. № 2. С. 2–10.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
5. Державна атестація з педагогіки: навч.-метод. посіб./П. Бойчук, С. Марчук, Н. Борбич. Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2015. 228 с.

Наукові підходи до основних категорій педагогіки

Автор(и)	Масив основних категорій педагогіки
І. Анєнкова, М. Байдан, О. Горчакова, В. Руссол	Виховання, освіта, навчання, самовиховання, самоосвіта, педагогічний процес (навчально-виховний), едукація, педагогічна система, педагогічна ситуація, педагогічна задача (Анєнкова, 2010, с. 20–21)
В. Зайченко	Виховання, навчання, освіта, педагогічний процес, розвиток, формування людини (Зайченко, 2008, с. 15)
М. Фіцула	Виховання, навчання, освіта (Фіцула, 2009, с. 12)
В. Ягупов	Виховання, навчання, освіта, педагогічний процес, розвиток, формування (Ягупов, 2003, с. 29).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отож, вивчення та аналіз наукових публікацій, праць дослідників, присвячених розвитку та становленню педагогічної науки, її понятійно-термінологічного апарату, дали можливість з'ясувати витoki, джерела, сучасний стан педагогічної термінології, окреслити найзагальніші поняття, які виступають категоріями педагогіки. У ході здійсненого теоретичного дослідження проаналізовано тлумачення сутності педагогіки як багатофункціональної галузі наукового знання про виховання людини. Вивчено генезу української педагогічної термінології, здійснено класифікацію понятійно-категоріального апарату сучасної педагогіки. Проведене дослідження доводить, що в умовах сьогодення педагогічна наука стрімко розвивається, змінюються підходи до її методологічного підґрунтя, спрямовані на людинознавчі цінності в бурхливому інформаційному та глобальному світі. Перспектива подальших досліджень – вивчення інтеграції змісту базових категорій педагогіки в сучасне освітнє законодавство України.

6. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Зайченко І. В. Педагогіка: навч. посіб для сткд. Вищ. пед. закл., 2-е вид. Київ: Освіта України, КНТ, 2008. 528 с.
8. Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Т-во «Знання», ККО, 2003. 766 с.
9. Мозговий В. Теорія надлишкових знань: факти «за» і «проти». *Український Педагогічний журнал*. 2021. № 4. С. 126–133.
10. Огієнко О. Інтердисциплінарність сучасної педагогіки: методологічний аспект. *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*; pod.redakcja Zofii Szaroty, Franciszka Szloska. Krakowie: Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, 2013. S. 114–123.
11. Памво Беринда – укладач першого українського словника: інформаційний лист-екскурсе до 450-річчя від дня народження П. Беринди / КЗ «Житомирська обласна універсальна наукова бібліотека ім. О. Ольжича» Житомирської обл. ради; уклад. О. Ковальчук. Житомир, 2020. 13 с.
12. Практикум з педагогіки: навч. посіб., вид 2-ге, доповн. і переробл. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. 482 с.
13. Сисосєва С. Загальна педагогіка в сучасному науковому дискурсі. *Педагогічний процес: теорія і практика* (серія: педагогіка). 2019. № 1–2. С. 7–14.
14. Сич Т. В. Сформованість понятійно-категоріального апарату методології досліджень проблем управління освітою. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 65. Т. 2. С. 124–129.
15. Сухомлинська О. В. До питання про становлення української педагогічної термінології: історіографічний аспект. *Понятійно-термінологічний апарат історико-педагогічних досліджень: історія і сучасні підходи: зб. матеріалів VI Всеукр. наук.-методол. семінару з історії освіти* (9 трав. 2021 р., м. Київ, НАПН України). Вінниця: Нілан-ЛТД, 2021. С. 8–10.
16. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: Абрис, 2002. 751 с.
17. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2009. 560 с.
18. Хоменко А. Парадигма виховання як базовий методологічний конструкт педагогічної науки. *Педагогічні науки*. 2014. № 61–62. С. 24–33.
19. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2003. 560 с.

REFERENCES:

1. Anyenkova I. P., Baydan M. A., Horchakova O. A., Russol V. M. (2010) Pedahohika: modul'nyy kurs. Navch. posib. [Pedagogy: modular course. Education manual]. L'viv: Novyy svit-2000. 567 p. [in Ukrainian].
2. Haluzyns'kyu V. M., Yevtukh M. B. (1995) Pedahohika: teoriya ta istoriya: navch. posib. [Pedagogy: theory and history: Education manual]. Kyiv: Vyshcha shkola. 237 p. [in Ukrainian].
3. Honcharenko S. (2007) Metodolohichni zasady pobudovy pedahohichnoyi teorii [Methodological principles of pedagogical theory construction]. *Shlyakh osvity – The way of education*. № 2. P. 2–10 [in Ukrainian].
4. Honcharenko S. U. (1997) Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid'. 376 p. [in Ukrainian].
5. Derzhavna atestatsiya z pedahohiky: navch.-metod. posib. (2015) / P. Boychuk, S. Marchuk, N. Borbych [State certification in pedagogy: teaching method. manual]. Luts'k: PP Ivanyuk V.P. 228 p. [in Ukrainian].
6. Entsyklopediya osvity (2008) / za red. V. H. Kremenya [Encyclopedia of education / edited by V. G. Kremenya.]. Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 p. [in Ukrainian].
7. Zaychenko I. V. (2008) Pedahohika: navch. posib dlya stkd. Vyshch. ped. zakl., 2-e vyd [Pedagogy: Education manual for stkd. Higher ped. acc., 2nd ed.]. Kyiv: Osvita Ukrayiny, KNT. 528 p. [in Ukrainian].
8. Istoriya ukrayins'koyi shkoly i pedahohiky. Khrestomatiya (2003) / za red. V. H. Kremenya [History of Ukrainian school and pedagogy. Textbook / edited by V. G. Kremenya]. Kyiv: T-vo «Znannya», KKO. 766 p. [in Ukrainian].
9. Mozhovyy V. (2021) Teoriya nadlyshkovykh znan': fakty «za» i «proty» [Theory of excess knowledge: facts "for" and "against"]. *Ukrayins'kyu Pedahohichnyy zhurnal. – Ukrainian Pedagogical Journal*. №4. P. 126–133 [in Ukrainian].
10. Ohiyenko O (2013). Interdystyplinarnist' suchasnoyi pedahohiky: metodolohichnyy aspekt [Interdisciplinarity of modern pedagogy: methodological aspect] – *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*; pod. redakcia Zofii Szaroty, Franciszka Szloska. Krakowie: Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, 2013. P. 114–123 [in Ukrainian].
11. Pamvo Berynda – ukladach pershoho ukrayins'koho slovnyka: informatsynny lyst-ekskurs do 450-richchya vid dnya narodzhennya P. Beryndy (2020) [Pamvo Berinda – Compiler of the first Ukrainian dictionary: information sheet-excursion to the 450th anniversary of the P. Berinda birth] / KZ «Zhytomys'ka oblasna universal'na naukova biblioteka im. O. Ol'zhycha» Zhytomys'koyi obl. rady; uklad. O. Koval'chuk. Zhytomyr, 2020. 13 p. [in Ukrainian].

12. Praktykum z pedahohiky: navch. posib., vyd 2-he, dopovn. i pererobl. (2002) / za zah. red. O. A. Dubasenyuk, A. V. Ivanchenko [Workshop on pedagogy: teaching. manual, 2nd edition, addn. and processing / for general ed. O. A. Dubasenyuk, A. V. Ivanchenko]. Zhytomyr: Zhytomyr. derzh. ped. un-t. 482 p. [in Ukrainian].
13. Sysoyeva S. (2019) Zahal'na pedahohika v suchasnomu naukovomu dyskursi [General pedagogy in modern scientific discourse]. *Pedahohichnyy protses: teoriya i praktyka (seriya: pedahohika) – Pedagogical process: theory and practice (series: pedagogy)*. № 1–2. P. 7–14 [in Ukrainian].
14. Sych T. V. (2019) Sformovanist' ponyatiyno-katehorial'noho aparatu metodolohiyi doslidzhen' problem upravlinnya osvityu [The conceptual-categorical apparatus formation of the research methodology on education management problems]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitniy shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*. № 65. Т. 2. P. 124–129 [in Ukrainian].
15. Sukhomlyns'ka O. V. (2021) Do pytannya pro stanovlennya ukrayins'koyi pedahohichnoyi terminolohiyi: istoriohrafichnyy aspekt [To the question of the Ukrainian pedagogical terminology formation: historiographical aspect]. *Ponyatiyno-terminolohichnyy aparat istoryko-pedahohichnykh doslidzhen': istoriya i suchasni pidkhody: zb. materialiv VI Vseukr. nauk.-metodol. seminaru z istoriyi osvity* (9 trav. 2021 r., m. Kyiv, NAPN Ukrayiny). Vinnytsya: Nilan-LTD. P. 8–10 [in Ukrainian].
16. Filsofs'kyy entsyklopedychnyy slovnyk / za red. V. I. Shynkaruka (2002) [Philosophical encyclopedic dictionary / edited by V. I. Shynkaruk]. Kyiv: Abrys. 751 p. [in Ukrainian].
17. Fitsula M. M. (2009) Pedahohika: navch. posib. [Pedagogy: Education manual]. Kyiv: Akademvydav. 560 p. [in Ukrainian].
18. Khomenko A. (2014) Paradyhma vykhovannya yak bazovyy metodolohichnyy konstrukt pedahohichnoyi nauky [The education paradigm as a basic methodological construct of pedagogical science]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*. № 61–62. P. 24–33 [in Ukrainian].
19. Yahupov V. V. (2003) Pedahohika: navch. posib. [Pedagogy: Education manual]. Kyiv: Lybid', 560 p. [in Ukrainian].

УДК 37(477)(092):373.014.3

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.7>

Світлана РОМАНЮК

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

ORCID: 0000-0002-9905-8880

Владислав ВЕРБЕЦЬ

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, вул. Проскурівське Підпілля, 139, м. Хмельницький, Україна, 29013

ORCID: 0009-0006-9995-9087

Бібліографічний опис статті: Романюк, С., Вербець, В. (2024). Імплементация педагогічних ідей О. Поповича в умовах модернізації Нової української школи. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, 44–48, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.7>

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ О. ПОПОВИЧА В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті акцентується увага на педагогічній спадщині відомого учителя-практика, автора шкільних підручників, громадсько-просвітницького та культурного діяча Омеляна Поповича в контексті розвитку Нової української школи. Обґрунтовано актуальність його дидактичних ідей у навчанні рідної мови молодших школярів, які не втратили свої значущості на сучасному етапі, урізноманітнення принципів, методів і форм навчання та організації освітнього процесу в початковій школі. Доведено, що провідними принципами мовної освіти є збагачення словникового запасу учнів на основі вивчення творів художньої літератури, активізація розвитку мислення і мовлення школярів, реальні ситуації спілкування і важливий з-поміж них принцип зв'язку навчання з життям. Актуальними для сучасних реалій вважаємо міркування О. Поповича щодо використання експериментальних, практичних методів навчання, які суголосні з сучасними проєкними, інформаційно-комунікаційними технологіями.

Розкрито можливість творчого використання педагогічних ідей О. Поповича у підготовці сучасного вчителя початкової школи, створення підручників нового покоління для молодших школярів. Так, на думку педагога шкільні підручники мають враховувати вікові особливості дітей і написані зрозумілою, доступною для них літературною українською мовою, побудовані на краєзнавчому матеріалі, реалізуючи національне виховання. Обґрунтовано власності особистості вчителя (особистісні, професійні, морально-етичні), які є суголосними вимогам сьогодення і складають основу професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти».

Метою публікації є обґрунтування доцільності імплементации педагогічних ідей О. Поповича в освітній процес сучасної початкової школи та підготовки майбутніх вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти в умовах викликів сьогодення.

Перспективами подальшого дослідження визначено виховний потенціал літературного доробку педагога у формуванні національної свідомості зростаючої особистості.

Ключові слова: Омелян Попович, педагогічні ідеї, принципи та методи навчання, підручникотворення, національне шкільництво Буковини.

Svitlana ROMANIUK

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

ORCID: 0000-0002-9905-8880

Vladyslav VERBETS

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy, Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy, Proskurivske Pidpillia str., 139, Khmelnytskyi, Ukraine, 29013

ORCID: 0009-0006-9995-9087

To cite this article: Romaniuk, S., Verbets, V. (2024). Implementatsiia pedahohichnykh idei O. Popovycha v umovakh modernizatsii Novoi ukrainskoi shkoly [Implementation of pedagogical ideas of O. Popovych in the conditions of modernization of the New Ukrainian School]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 44–48, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.7>

IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL IDEAS O. POPOVYCH IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article focuses on the pedagogical heritage of the famous teacher-practitioner, the author of school textbooks, public educational and cultural figure Omelyan Popovych in the context of the development of the New Ukrainian School. The relevance of his didactic ideas in teaching the native language of younger schoolchildren, which have not lost their significance at the modern stage, the diversification of principles, methods and forms of learning and the organization of the educational process in primary school are substantiated. It has been proven that the leading principles of language education are the enrichment of students' vocabulary based on the study of works of fiction, the activation of the development of schoolchildren's thinking and speech, real situations of communication, and the principle of connecting learning with life is important among them. We consider O. Popovych's considerations regarding the use of experimental, practical teaching methods, which are consistent with modern design, information and communication technologies, to be relevant for modern realities.

The expediency of the creative use of O. Popovych's pedagogical ideas in the training of a modern primary school teacher, the creation of new generation textbooks for younger schoolchildren has been revealed. Thus, according to the teacher, school textbooks should take into account the age characteristics of children and be written in an understandable, accessible to them literary Ukrainian language, built on local history material, implementing national education. The properties of the teacher's personality (personal, professional, moral and ethical) are substantiated, which are consistent with today's requirements and form the basis of the professional standard «Teacher of primary classes of general secondary education institutions».

The purpose of the publication is to substantiate the expediency of implementing the pedagogical ideas of O. Popovych in the educational process of a modern elementary school and training future teachers of elementary grades of general secondary education institutions in the conditions of today's challenges.

The educational potential of the teacher's literary work in the formation of the national consciousness of the growing personality is determined by the prospects of further research.

Key words: *Omelyan Popovych, pedagogical ideas, principles and methods of teaching, textbook creation, national school system of Bukovyna.*

Актуальність проблеми. Трансформаційні процеси, які відбуваються в освітній галузі, динамічний розвиток сучасного суспільства вимагає виховання самостійних, творчих, відповідальних громадян, які здатні ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих та економічних завдань. Реалізація окресленої мети вимагає розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися у швидкозмінному соціумі. Саме ці пріоритети лежать в основі реформування сучасних закладів загальної середньої освіти, головне завдання яких – підготувати компетентну особистість, здатну до знаходження правильних рішень у конкретних навчальних, життєвих, а в майбутньому і професійних ситуаціях.

Сьогодні варто наголосити, що ідеї, суголосні ключовим положенням сучасних державних документів у галузі освіти, зокрема і Концепції «Нова українська школа», що визначила магістральні напрями модернізації системи

загальної середньої освіти України, свого часу проголошував і особистою багатовекторною діяльністю утверджував в українському шкільництві Буковини та Галичини Омелян Попович. Тому ставимо за мету обґрунтувати доцільність імплементації педагогічних ідей О. Поповича в освітній процес сучасної початкової школи та підготовку майбутніх вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти в умовах викликів сьогодення.

Стан дослідження проблеми. Аналіз джерельної бази засвідчив, що основні напрями (українське шкільництво, дидактика, підручникотворення) і сфери діяльності (культурно-просвітницька, громадська) розкриті у працях Г. Білавич, Д. Герцюка, О. Добржанського, Т. Завгородньої, Л. Платаш та ін. Проте цілісного осмислення творчого доробку та життєдіяльності багатогранної постаті О. Поповича ще не створено, не зважаючи на реформаційні процеси в системах освіти й науки України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Упродовж останніх десятиліть розвиток україн-

ської науки характеризується посиленням інтересом вчених до дослідження історії вітчизняного шкільництва, педагогічної думки її фундаторів, видатних постатей української культури. У контексті зазначеного актуальність багатоаспектного доробку буковинського сіяча розумного, доброго, вічного, видатного українського педагога, культурно-просвітницького, громадського діяча Омеляна Поповича, який сприяв розбудові національного шкільництва Буковини є незаперечною. Адже твори О. Поповича свідчать, як стверджує Д. Пенішкевич, що українська педагогічна думка має глибокі гуманістичні корені» (Пенішкевич, 2000). О. Попович належить до прогресивних діячів кінця XIX – початку XX століття, що зробив значний внесок у розвиток національної освіти та розбудови шкільництва на Буковині. Він обіймав посади вчителя, шкільного інспектора, був автором шкільних підручників, заклав основи особистісно-орієнтованого та дитиноцентрованого підходів, які є суголосними сучасній системі освіти.

Значний педагогічний досвід, управлінська, літературна та видавнича діяльність сприяли формуванню у нього національно-патріотичних поглядів, ідей, активної громадської життєвої позиції: педагог прагнув покращити життя буковинців, а тому сприяв відкриттю понад 1000 українських класів і шкіл, вболівав за можливість навчатися усіх буковинських дітей, обов'язковому відвідуванні їх закладів освіти, дбав про забезпечення шкіл належними умовами для навчання та виховання школярів, акцентував увагу на посиленні відповідальності педагогів за якість своєї роботи, важливості використання дидактичного матеріалу, максимально сприяв національному відродженню української культури та шкільництва на Буковині.

Відомий педагог і організатор системи національної освіти українців провідною ідеєю в її функціонуванні вважав навчання рідною мовою, оскільки саме рідномовна освіта, за його твердими переконаннями, є основою формування нації та її саморозвитку. Зокрема, у лінгводидактичних працях, написаних для українських вчителів краю, «Наука мови в школі народній» (1905), «Граматика а стилістика в народній школі» (1906), «Учімсе руської мови» (1906) та ін. О. Попович акцентує увагу на необхідності використання таких принципів мовної освіти, як збагачення словникового

запасу учнів на основі вивчення творів художньої літератури, пізнання навколишньої дійсності, сприймання процесів, що відбуваються у суспільному середовищі; активізації розвитку мислення і мовлення шляхом включення школяра в продуктивну діяльність, реальні ситуації спілкування, які сприяють формуванню його комунікативних умінь і навичок, здатності до спільної діяльності в колективі ровесників чи з дорослими людьми, адже батьки часто залучали дітей до домашньої господарської праці.

Ефективним у мовній освіті учнів, на думку О. Поповича, є принцип зв'язку навчання з життям, досвідом та знаннями учнів. Досвідчений методист рекомендував учителям залучати дітей до практичної діяльності – проводити «дослідні» роботи, організовувати «прогульки» – екскурсії, залучати до праці «в огороцях» – пришкільних ділянках. Він переконаний, що саме цей дидактичний принцип в найбільшій мірі спрямований на формування мовленнєвих якостей зростаючої особистості, тобто вміння налагоджувати взаємодію з оточуючими, будувати повноцінні в комунікативному відношенні зв'язні висловлювання, здатність вести діалог, дотримуючись правил мовленнєвого етикету.

Зіставлення зазначених міркувань О. Поповича із завданнями сучасної школи засвідчує їх повну сумісність. Адже метою НУШ, згідно Державного стандарту початкової освіти, є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь, відповідно до вікових, індивідуальних, психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Досягнення цієї мети дасть можливість сформувати у молодших школярів десять ключових життєво важливих компетентностей, першочерговою серед яких визначено вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висвітлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Враховуючи те, що забезпечити формування зазначених компетентностей у молодших

школярів може лише відповідно підготовлений вчитель початкових класів, професорсько-викладацький колектив кафедри педагогіки та методики початкової освіти спрямовує свою діяльність на виховання майбутніх фахівців, які здатні у процесі професійної діяльності:

- успішно вирішувати свої власні життєві проблеми, проявляючи ініціативу, самостійність і відповідальність;

- усвідомлювати мету компетентісно орієнтованого навчання;

- планувати урок з використанням усього розмаїття форм і методів навчальної діяльності і, насамперед, усіх видів самостійної роботи, діалогічних евристичних і проблемних методів;

- пов'язувати навчальний матеріал з повсякденним життям та інтересами учнів;

- залучати до обговорення попередній досвід школярів;

- демонструвати учням рольові моделі на прикладі реальних людей, літературних персонажів;

- оцінюючи навчальні досягнення школярів, брати до уваги не тільки продемонстровані знання і вміння, а, насамперед, здатність застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях (Пономарьова, 2010).

Важливо зазначити, що на необхідності цих якостей як особистісних рис професійного педагога народних шкіл наголошував у свій час і організатор української освіти на Буковині і в Галичині О. Попович. Так, у статтях «Наука читання і граматики» (1894), «Наука мови в школі народній» (1908), «Слово до вчителя» (1928) та ін. він на основі власного досвіду і спостереження за діяльністю колег обґрунтував наступні риси/ властивості особистості вчителя:

- особистісні – працьовитість, рішучість, наполегливість, тверда воля і характер, енергійність, терплячість;

- професійні – високий рівень освітньо-методичної підготовки; фаховий організатор, постійне самовдосконалення;

- морально-етичні – любов до професії і дітей, громадянська мужність, скромність, небагатослівність, носій високих моральних якостей.

Варто зазначити, що з певними модифікаціями, відповідно до сучасної термінології і досягнень педагогічної науки, вони ввійшли

до професійного стандарту Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти, а також програмних компетентностей та програмових результатів навчання ОПП Початкова освіта першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти, за якими здійснює підготовку майбутніх учителів Нової української школи кафедра педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Закцентуємо увагу на тому, що цей процес здійснюється на основі компетентісно-орієнтованого підходу, який вимагає від викладачів застосування методів і форм, що передбачають включення здобувачів вищої освіти в активну діяльність. До них відносимо: продуктивні, що спонукають застосовувати вивчений матеріал на практиці; евристичні з елементами пошуку, під час яких студенти окремі елементи нових знань знаходять завдяки виконанню пізнавальних завдань; проблемні, завдяки яким студенти усвідомлюють проблему і знаходять шляхи її вирішення; інтерактивні, що забезпечують активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, під час якої кожний студент осмислює свою участь в отриманні знань, відчуває рівень свого внеску в інформаційне забезпечення матеріалом, свій успіх.

Власний досвід викладання лінгводидактичних дисциплін та аналіз діяльності викладачів кафедри переконує, що такий підхід у підготовці майбутніх вчителів Нової української школи забезпечує тісний зв'язок теорії з практикою, розвиток у них критичного мислення, рефлексії, навичок спілкування, створює атмосферу співробітництва, партнерської взаємодії, формування їхніх лідерських якостей, здатності приймати адекватні рішення і ефективно діяти в нестандартних життєвих і виробничих ситуаціях.

Актуальними для сучасних освітніх реалій вважаємо міркування О.Поповича щодо переходу від догматичних / традиційних методів навчання до науково-дослідних, експериментальних, практичних, які забезпечують активізацію уваги й пізнавальної діяльності учнів. Адже важливою умовою розбудови Нової української школи є спонукання / залучення особистості до самостійного й виваженого дослідження та аналізу проблемних ситуацій, висунення й обґрунтування гіпотез, формулювання висновків та реко-

мендацій, знаходження нестандартних рішень, пошуку інформації, прогнозування й здійснення пізнавальної діяльності. Для прикладу: вміння користуватися проєктною технологією, сучасними інформаційно-комунікаційними засобами є показником високої кваліфікації майбутнього педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний розвиток молодшого школяра у процесі навчання.

Зазначених компетентностей (інтегральної, загальних і спеціальних (фахових)) студенти набувають під час вивчення освітніх компонент, визначених навчальними планами спеціальності «Початкова освіта» першого і другого рівнів вищої освіти, проходження різних видів професійної (педагогічної) практики та виконання кваліфікаційної роботи, тема якої, як правило пов'язана з майбутньою професійною діяльністю нашого випускника.

Цікавим і цінним для педагогів сучасної початкової школи і викладачів закладів вищої освіти вважаємо досвід О. Поповича в галузі підручникотворення. Педагог слушно стверджував, що навчальні книги для народних шкіл повинні збуджувати уяву і розвивати мислення учнів, формувати їхні національні почуття і свідомість, високі моральні якості, гуманні стосунки з оточуючими, прищеплювати християнські чесноти, любов до рідної мови й отчого краю, до духовної культури українського народу. Вони мають бути написані зрозумілою і доступною для дітей літературною українською мовою, бути цікавими і захоплюючими, вміщені в них тексти повинні відповідати віковим і психофізіологічним особливостям дітей. Важливою складовою підручників є насиче-

ність їх прислів'ями, приказками, загадками, казками з використанням значної кількості народознавчого матеріалу, що засвідчує посилену увагу педагога до національного виховання. Необхідно зазначити, що саме такими були створені ним підручники для народних та середніх шкіл Буковини й Галичини, які активно використовувалися тогочасними українськими вчителями. Маємо на увазі «Читанку для шкіл народних» (1892, 1894), «Граматику для шкіл народних» у 4-х частинах (1894, 1896), «Співаник для шкіл народних» (1896).

Доцільність використання обґрунтованих О. Поповичем засад підручникотворення в умовах сьогодення підтверджує і наш власний досвід підготовки навчальних книг з літературного читання для учнів початкових класів Нової української школи та навчально-методичних посібників для студентів спеціальності «Початкова освіта».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, викладене вище дає підстави стверджувати, що в модернізації системи освіти України і насамперед в інноваційному розвитку Нової української школи доцільно творчо використовувати прогресивні ідеї, науковий доробок і дидактичні напрацювання педагогів, які стояли біля витоків української національної освіти і своєю подвижницькою діяльністю забезпечували її становлення та розвиток, успішне функціонування на кожному етапі історичного поступу. Перспективами подальшого дослідження визначено виховний потенціал літературного доробку педагога у формуванні національної свідомості зростаючої особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт початкової освіти. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ur0.jp/vEvJi>.
2. Пенішкевич Д. (2000). Омелян Попович – батько українського шкільництва на Буковині. Педагогіка: Вісник Прикарпатського університету. Івано-Франківськ, вип. IV, С. 241–248.
3. Пономарьова К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ur0.jp/rI67r>.

REFERENCES:

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education] [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu <https://ur0.jp/vEvJi> (in Ukrainian).
2. Penishkevych D (2000). Omelyan Popovych – batko ukrayinskoho shkylntstva na Bukovyni [Penishkevich D., Omelyan Popovych – the father of Ukrainian schooling in Bukovina] *Pedahohika: Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Ivano-Frankivsk*, vyp. IV, p. 241–248 (in Ukrainian).
3. Ponomarova K. Realizatsiia kompetentnisonoho pidkhdou v navchanni molodshykh shkoliariv ukrainskoi movy [Ponomarova K. Implementation of the competence approach in teaching Ukrainian language to younger schoolchildren]. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu <https://ur0.jp/rI67r> (in Ukrainian).

УДК 373.3.091.3:[5:62]

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.8>

Тетяна ФАТЪЯНОВА

асистентка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет,
вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька область, Україна, 71100

ORCID: 0000-0001-5302-6296

Бібліографічний опис статті: Фатьянова, Т. (2024). Особливості застосування технології проблемного навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 49–53, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.8>

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

У статті розглянуто особливості застосування технології проблемного навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Висвітлено ключові позиції вчених, щодо питання вдосконалення освіти на різних етапах її становлення. Здійснено оцінку внеску науковців у створенні концепцій розвитку теорії проблемного навчання. Розкрито сутність поняття «проблемне навчання», його принципи відмінності від традиційних педагогічних технологій.

Особливу увагу приділено специфіці створення проблемного питання як засобу активізації продуктивної, творчої навчально-пізнавальної діяльності. Визначено основні цілі постановки проблемних ситуацій перед молодшими школярами: стимулювання розумової діяльності; розвиток комунікативних навичок; закріплення та повторення нового матеріалу; перевірка знань.

Виділено 4 основні етапи розв'язання проблеми здобувачами початкової освіти, а саме: усвідомлення проблеми, формулювання гіпотези, доказ гіпотези, підбиття підсумків. Запропоновано пам'ятку-інструкцію для полегшення розв'язання учнями проблемних питань на уроках «Я досліджую світ». Наведено приклади проблемних завдань з декількох освітніх галузей, які варто застосовувати для розвитку розумової активності школярів.

Зроблено висновки про те, що в сучасних умовах, упровадження технології проблемного навчання в початковій школі є не тільки доцільним, а й абсолютно необхідним, адже на її основі відбувається формування всебічно розвиненої творчої особистості, здатної до самостійного пошуку, накопичення, систематизації та логічної реалізації отриманих знань. Стаття представляє науковий і практичний інтерес для здобувачів вищої освіти, вчителів початкової школи, дослідників і всіх тих, хто зацікавлений у питанні застосування технології проблемного навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Ключові слова: проблемне навчання, технологія, початкова школа, Нова українська школа, проблемна ситуація, проблемне запитання.

Tatiana FATIANOVA

Assistant Lecturer at the Department of the Primary Education, Berdyansk State Pedagogical University,
Schmidt str., 4, Berdiansk, Zaporizhzhia region, Ukraine, 71100

ORCID: 0000-0001-5302-6296

To cite this article: Fatianova, T. (2024). Osoblivosti zastosuvannya tehnologiyi problemnogo navchannya na urokah integrovanogo kursu "Ya doslidzhuyu svit" [Peculiarities of applying problem-based learning technology in the lessons of the integrated course "I Explore the World"]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 49–53, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.8>

PECULIARITIES OF APPLYING PROBLEM-BASED LEARNING TECHNOLOGY IN THE LESSONS OF THE INTEGRATED COURSE "I EXPLORE THE WORLD"

The article discusses the peculiarities of using problem-based learning technology in the lessons of the integrated course "I Explore the World". The key positions of scientists on the issue of improving education at different stages of its formation are highlighted. The contribution of scientists to the creation of concepts for the development of the theory of problem-based learning is assessed. The essence of the concept of "problem-based learning" and its fundamental differences from traditional pedagogical technologies are revealed.

Particular attention is paid to the specifics of creating a problematic issue as a means of activating productive, creative educational and cognitive activity. The main goals of posing problem situations to junior schoolchildren are identified:

stimulation of mental activity; development of communication skills; consolidation and repetition of new material; testing of knowledge.

The author identifies 4 main stages of problem solving by primary education pupils, namely: problem awareness, hypothesis formulation, hypothesis proof, and summarizing. A memo-instruction is proposed to facilitate the solution of problematic issues by pupils in the lessons "I Explore the World". Examples of problematic tasks from several educational fields are given, which should be used to develop children's mental activity.

It is concluded that in modern conditions, the introduction of problem-based learning technology in primary school is not only appropriate, but also absolutely necessary, because it is the basis for the formation of a fully developed creative personality capable of independent search, accumulation, systematization and logical implementation of the acquired knowledge. The article is of scientific and practical interest for higher education students, primary school teachers, researchers and all those interested in the use of problem-based learning technology in the lessons of the integrated course "I Explore the World".

Key words: *problem-based learning, technology, primary school, New Ukrainian School, problem situation, problematic question.*

Актуальність проблеми. В умовах сьогодення перед закладами загальної середньої освіти стоїть надзавдання: розвинути творчі здібності, комунікативні навички, сформувати індивідуальність кожного учня, водночас з цим, дати глибокі та міцні знання. Відтак, формування всебічно розвиненої особистості з високим рівнем компетентностей є одним з пріоритетних завдань сучасної школи, що визначено у Державному стандарті початкової освіти (Кабінет Міністрів України, 2019).

Розвиток освіти характеризується постійним пошуком шляхів та засобів розв'язання поставлених вище завдань. Одним із таких напрямів на етапі реформування системи освіти, є технологізація освітнього процесу. Сутністю даного процесу є не лише використання нових технічних засобів, а й інноваційних форм та методів викладання, пошук нових підходів до процесу навчання та виховання молодших школярів. Так, реформа Нової української школи характеризується поступовою відмовою від традиційних форм навчання, пошуком нових шляхів розв'язання проблеми вмотивованості дітей до набуття знань (Кабінет Міністрів України, 2016). Серед однієї з інновацій, впровадженої реформою у початковій школі, став інтегрований курс «Я досліджую світ», що охоплює систему знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життя та методи дослідження.

Слід зауважити, що у період модернізації початкової освіти одним із засобів підвищення результативності навчальної діяльності, є використання сучасних педагогічних технологій. Водночас більшість науковців обґрунтовують високу ефективність технології проблемного навчання молодших школярів, зокрема й на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую

світ». Адже розв'язання проблемних питань мотивує учнів до самостійного пошуку інформації, дозволяє навчити бачити проблему, формувати її та знаходити можливі шляхи подолання наслідків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом історії становлення педагогіки між науковцями точилася дискусія про вдосконалення освіти. Так, Я. Коменський був проти традиційного підходу до навчання, який змушував дитину копіювати те, що думає вчитель, замість того, щоб думати самостійно. Ж. Руссо пропонував стимулювати інтелект дитини свіжими запитаннями. К. Ушинський вважав, що першочергова мета освіти полягає в тому, щоб стимулювати мислення дітей і їх здатність пізнавати нове.

Дж. Дьюї зазначав, що традиційні методи навчання мають недолік, оскільки обмежують розвиток дитини заздалегідь визначеним шляхом навчання, що суперечить природним схильностям дітей досліджувати та питати. Пізніше науковець заснував дослідну школу в Чикаго, де учні навчалися через гру та трудову діяльність. Також, він запропонував теоретичні положення проблемного навчання, на яких ґрунтується дана технологія й зараз. Концепція американського психолога Дж. Брунера відіграла визначну роль у розвитку теорії проблемного навчання. Її основою стали питання зі структурування змісту навчального матеріалу. Згідно з поглядами науковців, щоб здобувачі освіти могли логічно та системно мислити, опановуючи навчальні дисципліни, вони перш за все, мають розуміти їх (Павленко, 2013).

Також, теоретичні основи проблемного навчання були закарбовані у працях С. Рубінштейна, У. Оконя, В. Паламарчук, Б. Коротяєва, О. Янкович та інших, які наголошують, що

основне в технології проблемного навчання – це вміння створювати проблемну ситуацію.

Мета дослідження – розкрити методичні особливості застосування технології проблемного навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що проблемне навчання розглядається більшістю авторів по-різному: як тип навчання, метод, принцип, дидактичний підхід. І. Кучеренко трактує дане поняття, як «спроєктовану вчителем організацію процесу активного опанування учнями нових знань і способів дій, під час якого нові знання не даються учневі в готовому вигляді, а здобуваються ним під час розв'язування проблеми, сконструйованої педагогом» (Кучеренко, 2024). На думку польського педагога В. Оконя, проблемним є те навчання, що базується на отриманні здобувачами освіти нових знань через розв'язання практичних і теоретичних проблем. Попри різне трактування даного поняття, автори виділяють загальні елементи проблемного навчання, а саме створення проблемних ситуацій та розв'язання проблем (Павленко, 2013).

Під проблемою слід розуміти складне теоретичне чи практичне питання, яке потребує дослідження, вивчення, розв'язання. Проблемні запитання можуть бути, як із нової теми, так і з раніше вивченої, що варто використовувати для актуалізації знань учнів. У розв'язанні проблеми здобувачами початкової освіти виділяють 4 основні етапи:

- усвідомлення проблеми – виявлення прихованих розбіжностей у проблемному питанні;
- формулювання гіпотези – позначення за допомогою гіпотези основного напрямку пошуку відповіді;
- доказ гіпотези – підтвердження чи спростування висловленого в гіпотезі припущення;
- підбиття підсумків – збагачення раніше сформованих причинно-наслідкових зв'язків новим змістом (Швардак, 2017).

Перед створенням проблемних ситуацій на уроці інтегрованого курсу «Я досліджую світ» має бути проведена спеціальна підготовча робота, спрямована на активізацію пізнавальної діяльності учнів. Постановка перед молодшими школярами питань, що потребують розв'язання, переслідує кілька цілей: стимулювання розумової діяльності; розвиток комуні-

кативних навичок; закріплення та повторення нового матеріалу; перевірка знань.

Учні початкової школи легко входять у роль дослідника, зважаючи на це, необхідно пробуджувати інтерес до різних проблем сучасного навколишнього світу, що передбачено природничою освітньою галуззю інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Постановка та розв'язання проблем, які молодший школяр спостерігає в реальному житті, знаходять найяскравіший відгук у його душі. Відтак саме такі проблемні ситуації мотивуватимуть молодшого школяра до вивчення навколишнього світу. Наприклад, найактуальнішою темою залишається проблема глобального потепління. «Як зміниться рівень води у Світовому океані? Як вплине це на рослинний та тваринний світи? Що ми можемо зробити, щоб запобігти змінам у кліматі?» – орієнтовні формулювання проблемних питань, що можуть бути поставлені учням 4 класу в рамках вивчення теми «Що таке екологічні проблеми?».

Для полегшення розв'язання учнями проблемних питань на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» доцільно запропонувати їм пам'ятку – інструкцію, яка детально описує дії на кожному з етапів. Нижче наведено приклад пам'ятки, розробленої для вчителів та учнів початкової школи.

1. Усвідомлення проблеми. Що треба зробити? Уважно прочитати питання. Знайти умову та вимогу, що висувається. Визначити, що дано за умовою і що потрібно знайти. Згадати, що ви вже знаєте про цей об'єкт чи явище, які причинно-наслідкові зв'язки його пояснюють. Зіставити раніше отримані знання та нову інформацію. На підставі цих даних виявити розбіжності, приховане у питанні.

2. Формулювання гіпотези. Висловлюємо припущення про причини виникнення явища чи об'єкта, формулюємо гіпотезу.

3. Доказ гіпотези. Необхідно поставити нове питання, виходячи з припущень, висловлених у гіпотезі. Відповісти на це запитання та по можливості перевірити свою відповідь.

4. Підбиття підсумків. Потрібно відповісти на запитання: які нові знання ви здобули? Що нового дізналися про причинно-наслідкові зв'язки, які пояснюють це явище чи об'єкт?

Для досягнення високих результатів навчання молодших школярів пропонується розробити

систему проблемних питань. Що стосується вивчення курсу «Я досліджую світ», то в основі пізнавальної діяльності учнів лежить чуттєве сприйняття реальних явищ та об'єктів навколишнього світу, взаємин між людьми, набуття навичок здорового способу життя, формування цілісної картини світу тощо. Тому при створенні та розгляді проблемних ситуацій бажано спиратися на знання освітніх галузей, що інтегруються в курсі «Я досліджую світ». Нижче пропонуються орієнтовані проблемні питання, які допоможуть у реалізації мети та завдань, передбачених типовими освітніми програмами (Типова освітня програма для 1–2 класів НУШ, 2022; Типова освітня програма для 3–4 класів НУШ, 2022).

Природнича освітня галузь

1. Яку подорож здійснила крапелька, перед тим, як потрапити до нас?
 2. Чому першим із насіння виростає корінь?
 3. Динозаври існували на планеті мільйони років тому. Чому вони зникли?
 4. Як рослині захиститися в спекотний день й не загинути?
 5. Чому листя у рослин зелене, а колір квітів різнобарвний?
- Громадянська та історична освітня галузь
6. Кого називають українцем?
 7. Як людина вивчає минуле?
 8. Чому варто людям дотримуватися прав та обов'язків?
 9. Що означає бути патріотом?
 10. Якби ти став/ла президентом, які першочергові завдання вирішував/ла?
- Соціальна та здоров'язбережувальна освітня галузь
11. Чому необхідні природі хвороботворні бактерії?
 12. Для чого природа «витратилась» на створення зубів?
 13. Куди звертатися за допомогою?
 14. Які обов'язки мають члени моєї родини?

15. Що означає бути здоровим?

Побудований за технологією проблемного навчання інтегрований урок «Я досліджую світ» передбачає спільну продуктивну співпрацю вчителя та учнів. Під час такої діяльності відбувається цілеспрямована пізнавальна активність учня, який опановує навчальні дії з розв'язування проблемних завдань, оцінки результатів, самоконтролю власної діяльності. На уроці «Я досліджую світ» технологія проблемного навчання характеризується самостійним пошуком здобувачами освіти істинних, правильних рішень під час розв'язання проблемних ситуацій (Грошовенко, Жовнич, Коваль, 2022).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що організація освітньої діяльності молодших школярів на сучасному етапі передбачає застосування інноваційних технологій. Однією з таких, є технологія проблемного навчання, яка здатна забезпечити значну ефективність освітнього процесу та сприяти формуванню особистості XXI століття. Вона спрямована передусім на підвищення пізнавальної активності здобувачів початкової освіти, формування гармонійно розвиненої творчої особистості, здатної логічно мислити. Звернення вчителя початкової школи до використання технології проблемного навчання зменшує необхідність формальної перевірки результатів. Постійна постановка перед дитиною проблемних питань призводить до того, що учень не «пасує» перед проблемами, а прагне їх вирішити, тим самим стає більш захищеним від стресів.

Перспективами подальших досліджень є виокремлення психолого-педагогічних умов організації проблемного навчання під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ», пошук засобів, які б підвищували рівень якості навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грошовенко О. П., Жовнич О. В., Коваль Т. В. Використання технології проблемного навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2022. № 63. С. 87–95.
2. Постанова Кабінету міністрів України «Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти». 2019. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення : 20.04.2024).
3. Кучеренко І. А. Сучасний урок в умовах технологізації навчання в закладах П(ПТ)О : електронний навчальний курс. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 81 с.

4. Павленко В. В. Проблемне навчання : становлення, сутність, перспективи. Цілі та результати освітніх реформ : українсько–польський діалог : матер. міжнар. наук.–практ. конф., 15–16 травня 2013 р., м. Київ, 2013. С. 126–134.
5. Петрова О. С. Розвиток дослідницьких умінь у молодших школярів на інтегрованому курсі «Я досліджую світ» : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 013 «Початкова освіта» / наук. керівник О. М. Мельник. Запоріжжя : ЗНУ, 2022. 74 с.
6. Розпорядження Кабінету міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року». 2016. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення : 20.04.2024).
7. Сафонова О. Використання проблемних ситуацій у початковій школі. Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства : збірн. наук. праць. Житомир : ФО-П Левковець Н.М., № 2. 2020. С. 135–140.
8. Типова освітня програма для 1–2 класів НУШ (розроблена під керівництвом О. Я. Савченко). Нова українська школа. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-rochatkovoyi-shkoli> (дата звернення : 20.04.2024).
9. Типова освітня програма для 3–4 класів НУШ (розроблена під керівництвом О. Я. Савченко). Нова українська школа. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-rochatkovoyi-shkoli> (дата звернення : 20.04.2024).
10. Швардак М. В. Проблемне навчання в умовах сучасної школи. *Фізико-математична освіта*. 2017. № 1 (11). С. 124–127.

REFERENCES:

1. Groshovenko O., Zhovnych O. & Koval T. (2022) Viktorystannya tehnologiyi problemnogo navchannya na urokah integrovanoogo kursu “Ya doslidzhuyu svit” [Using problem learning technology in lessons Exploring the world]. *Cuchasni informacijni tehnologiyi ta innovacijni metodiki navchannya v pidgotovci fahivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemi*, 63, 87–95 [in Ukrainian].
2. Postanova Kabinetu ministriv Ukrayini «Pro vnesennya zmin do Derzhavnogo standartu pochatkovoyi osviti» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On amendments to the State standard of primary education"] (2019). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (accessed 20.04.2024) [in Ukrainian].
3. Kucherenko I. (2024) Suchasnij urok v umovah tehnologizaciji navchannya v zakladah P(PT)O [A modern lesson in the conditions of technological learning in institutions] : elektronnij navchalnij kurs. Bila Cerkva : BINPO DZVO «UMO» NAPN Ukrayini [in Ukrainian].
4. Pavlenko V. (2013) Problemne navchannya: stanovlennya, sutnist, perspektivi [Problem-based learning: formation, essence, prospects]. Cili ta rezultati osvithnih reform : ukrayinsko–polskij dialog : mater. mizhnar. nauk.–prakt. konf., m. Kiyiv [in Ukrainian].
5. Petrova O. (2022) Rozvitok doslidnickih umin u molodshih shkolyariv na integrovanoomu kursi «Ya doslidzhuyu svit» [Development of research skills in junior schoolchildren in the integrated course "I Explore the World"] : kvalifikacijna robota magistra specialnosti 013 «Pochatkova osvita» / nauk. kerivnik O. M. Melnik. Zaporizhzhya : ZNU [in Ukrainian].
6. Rozporyadzhennya Kabinetu ministriv Ukrayini «Pro shvalennya Konceptiyi realizaciji derzhavnoyi politiki u sferi reformuvannya zagalnoyi serednoyi osviti “Nova ukrayinska shkola” na period do 2029 roku» [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approval of the Concept of Implementation of the State Policy in the Field of Reforming General Secondary Education "New Ukrainian School" for the Period up to 2029"]. (2016). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (accessed : 20.04.2024) [in Ukrainian].
7. Safonova O. (2020) Viktorystannya problemnih situacij u pochatkovij shkoli. Kreativnist osobistosti yak faktor innovacijnogo rozvitku suspilstva [The use of problematic situations in primary school. Personal creativity as a factor of innovative development of society]: zbirn. nauk. prac. Zhitomir : FO-P Levkovec N.M., 2, 135–140 [in Ukrainian].
8. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022) Typova osvithna prohrama dlia 1–2klasiv NUSh (rozrobleni pid kerivnytstvom O. Ya. Savchenko) [Typical educational program for grades 1–2 of the NUS (developed under the leadership of O.Ya.Savchenko)]. Nova ukrayinska shkola – New Ukrainian school. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>. (accessed 20.04.2024) [in Ukrainian].
9. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022) Typova osvithna prohrama dlia 3–4klasiv NUSh (rozrobleni pid kerivnytstvom O. Ya. Savchenko) [Typical educational program for grades 3–4 of the NUS (developed under the leadership of O.Ya. Savchenko)]. Nova ukrayinska shkola – New Ukrainian school. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>. (accessed 20.04.2024) [in Ukrainian].
10. Shvardak M. (2017) Problemne navchannya v umovah suchasnoyi shkoli [Problem-based learning in today school]. *Fiziko-matematichna osvita*, 1, 124–127 [in Ukrainian].

РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 376.1–056.264:373.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.9>

Ірина БРУШНЕВСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-3381-6490

Бібліографічний опис статті: Брушневська, І. (2024). Теоретичні аспекти побудови моделей психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП та її сім'ї. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 54–60, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.9>

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОБУДОВИ МОДЕЛЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ООП ТА ЇЇ СІМ'Ї

Метою статті є аналіз основних вітчизняних та зарубіжних моделей психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП та її сім'ї. Аналіз науково-практичних джерел засвідчив, що у сучасній педагогіці та освітній практиці активно використовується поняття «психолого-педагогічний супровід». Незважаючи на велику кількість публікацій з питань психолого-педагогічного супроводу, окремі аспекти супроводжувальної діяльності для молодших школярів з особливими освітніми потребами (ООП) недостатньо досліджені. Автор аналізує різні підходи науковців до визначення поняття психолого-педагогічного супроводу сім'ї, зазначаючи, що кожне визначення по-різному визначає роль дитини з особливими освітніми потребами та її сім'ї у цьому процесі. Існує дві концепції інвалідності, у яких дитина з ООП має зовсім різний соціальний статус. Залежно від того, якої із цих двох позицій дотримуватися, варто пропонувати різні моделі психолого-педагогічного супроводу сім'ї з такою дитиною. У першому випадку інвалідність розглядається як особиста (особливо медична) проблема людини. У цій моделі інвалідність розглядається в контексті зв'язку між людиною та її хворобою. У другому випадку обмежені можливості здоров'я розглядаються як соціальна проблема, яка викликає психологічні проблеми. Реалізуючи цей підхід, ми зосереджуємося на стосунках між людьми та їх оточенням. У рамках цього підходу використовується термін «люди (діти) з особливими освітніми потребами». У цьому випадку завданням психологічної допомоги є залучення сімей і дітей з ООП до нормального соціального життя. Аналіз зарубіжних практик психолого-педагогічної підтримки сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, наголошують на важливості якісного догляду за дітьми, гуманного ставлення до дітей раннього віку, розвитку навичок саморегуляції у батьків. Мета навчання батьків – побудувати партнерські стосунки з дитиною. Сьогодні в Україні може спрацювати лише комплексний підхід, який об'єднує зусилля різних фахівців, які підтримують дітей з особливими потребами. Важливо поєднувати психологічну підтримку з освітньою, соціальною та правовою допомогою.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід сім'ї, діти з особливими освітніми потребами, модель, батьки, фахівці.

Iryna BRUSHNEVSKA

PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Volya Avenue, 13, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-3381-6490

To cite this article: Brushnevskaya, I. (2024). Teoretychni aspekty pobudovy modelei psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z OOP ta yii simi [Theoretical aspects of building models of psychological and pedagogical support of a child with special needs and his family]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 54–60, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.9>

THEORETICAL ASPECTS OF BUILDING MODELS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A CHILD WITH SPECIAL NEEDS AND HIS FAMILY

The purpose of the article is to analyze the main domestic and foreign models of psychological and pedagogical support of a child with special needs and his family. The analysis of scientific and practical sources proved that in modern pedagogy and educational practice the concept of "psychological and pedagogical support" is actively used. Despite the large number of publications on psychological and pedagogical support, certain aspects of support activities for younger schoolchildren with special educational needs (SEN) have not been sufficiently researched. The author analyzes different approaches of scientists to the definition of the concept of psychological and pedagogical support of the family, noting that each definition defines the role of a child with special educational needs and his family in this process in a different way. There are two concepts of disability, in which a child with SEN has a completely different social status. Depending on which of these two positions to follow, it is worth offering different models of psychological and pedagogical support for a family with such a child. In the first case, disability is considered as a personal (especially medical) problem of a person. In this model, disability is considered in the context of the relationship between a person and his illness. In the second case, limited health opportunities are considered as a social problem that causes psychological problems. Implementing this approach, we focus on the relationship between people and their environment. Within this approach, the term "people (children) with special educational needs" is used. In this case, the task of psychological assistance is to involve families and children with OOP in normal social life. The analysis of foreign practices of psychological and pedagogical support for families raising children with special educational needs emphasizes the importance of quality childcare, humane treatment of young children, and the development of self-regulation skills in parents. The goal of parent training is to build a partnership with the child. Today, only a comprehensive approach can work in Ukraine, which combines the efforts of various specialists who support children with special needs. It is important to combine psychological support with educational, social and legal assistance.

Key words: psychological and pedagogical support of the family, children with special educational needs, model, parents, specialists.

Актуальність проблеми. У сучасній педагогіці та освітній практиці активно використовується поняття «психолого-педагогічний супровід». Незважаючи на велику кількість публікацій з питань психолого-педагогічного супроводу, окремі аспекти супроводжувальної діяльності для молодших школярів з особливими освітніми потребами (ООП) недостатньо досліджені. Тому питання психолого-педагогічної підтримки розвитку дітей молодшого шкільного віку в контексті навчально-виховного процесу відносять до малодосліджених.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

А. Колупаєва у своїх наукових дослідженнях концепцію супроводу висвітлює як освітню технологію (Колупаєва, 2012). Науковець описує підтримку як допомогу суб'єктам у створенні орієнтаційного поля, в якому суб'єкти самі беруть відповідальність за свої дії. Автор вважає, що супровід допомагає суб'єктам приймати рішення у складних ситуаціях життєвого вибору.

На думку Т. Калініної, психолого-педагогічний супровід сім'ї – це коло професійної психологічної діяльності, спрямоване на реалізацію соціально-психологічних умов успішного розвитку сім'ї, яка виховує дитину з ООП (Калініна, 2020, с. 125).

З. Удич визначає психолого-педагогічний супровід сім'ї як систему професійної діяльності психолога, спрямовану на створення умов для позитивного розвитку відносин дітей та дорослих у сім'ї, психологічного та психічного розвитку сім'ї (Удич, 2016, с. 145).

На думку О. Галян, супровід у психолого-педагогічному сенсі найчастіше сприймається як метод, для створення умов прийняття членами сім'ї оптимальних рішень на різних ситуаціях життєвого вибору. Супровід – це взаємодія супроводжувачого і супроводжуваного (Галян, 2019, с. 46).

На нашу думку, найбільш вдалим є визначення І. Омельченка, оскільки він не розглядає сім'ю як об'єкт, чи суб'єкт супроводу, а залишає за сім'єю свободу вибору (Омельченко, 2009).

Мета дослідження. Аналіз основних вітчизняних та зарубіжних моделей психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП та її сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Існує дві концепції інвалідності, у яких дитина з ООП має зовсім різний соціальний статус. Залежно від того, якої із цих двох позицій дотримуватися, варто пропонувати різні моделі психолого-педагогічного супроводу сім'ї з такою дитиною.

У першому випадку варіанти здоров'я обмежені, а інвалідність розглядається як осо-

биста (особливо медична) проблема людини. Це так звана модель «менеджменту». У цій моделі інвалідність розглядається в контексті зв'язку між людиною та її хворобою. Згідно з цією моделлю, обмежені можливості здоров'я є медичною патологією, яка відрізняє «нормальних» (здорових) людей від просто нездорових людей, включаючи інвалідів і дітей. Усі проблеми у таких дітей, у тому числі психологічні та педагогічні, є результатом цієї патології. Дітям необхідно адаптуватися в суспільстві звичайних людей, і завдання психолого-педагогічного супроводу полягає в тому, щоб допомогти дітям та їхнім сім'ям здійснити цю адаптацію. Цей підхід іноді називають терміном «дизабілізм» («інванділізм») за аналогією з терміном «расизм». І тут соціальний статус дитини з проблемами здоров'я дуже низький, така дитина вважається неповноцінним членом суспільства.

У другому випадку обмежені можливості здоров'я розглядаються як соціальна проблема, яка викликає психологічні проблеми. Реалізуючи цей підхід, ми зосереджуємося на стосунках між людьми та їх оточенням. Обмеженість можливостей визнається внаслідок того, що соціальні умови зменшують можливості для самореалізації такої людини (соціальна мораль, психологічний клімат, соціальна організація, інфраструктура тощо). У рамках цього підходу використовується термін «люди (діти) з особливими освітніми потребами». У цьому випадку завданням психологічної допомоги є залучення сімей і дітей з ООП до нормального соціального життя.

Довгий час в Україні під допомогою сім'ям, які виховують дітей з ООП, розумілося насамперед сприяння в лікуванні та догляді за дитиною. Розглянемо цю проблему на прикладі дитини з порушеннями слухової функції. У період 1920-30 років було прийнято рішення про те, що глухі діти повинні навчатися окремо від інших дітей (Белоліпцева, 2014, с. 22). З одного боку, це був беззаперечний прогрес, оскільки слабчущих дітей відокремлювали від дітей із порушеннями інтелекту. Тобто проблема втрати слуху перестала сприйматися як «меншовартість». З іншого боку, тоді народилася ідея роздільного навчання глухих і слабчущих дітей, яка широко використовується і сьогодні, хоча справедливість цих класифікацій поступово переглядається.

У 1930–40-ті роки по всій країні створювалася мережа спеціальних корекційних шкіл для дітей з порушеннями слуху. Однак ці школи більше зосереджувалися на розробці систем вивчення мови, ніж на вирішенні психологічних проблем дітей. При цьому ця робота велася не з родинами, а з дітьми.

У 1990 роках через численні проблеми, з якими зіткнулася ця країна, про психологічні та інші проблеми сімей, які виховують дітей з ООП, взагалі забули. Упродовж кількох років дорослим та дітям з інвалідністю часто відмовляли навіть у мінімальній медичній та матеріальній допомозі, не кажучи вже про психологічну та освітню.

Ситуація покращилася наприкінці 1990-х років у зв'язку з активним розгортанням соціальної роботи в країні та створенням різноманітних закладів, де могли б отримати підтримку незахищені верстви населення, зокрема сім'ї з дітьми із ООП. Однак існувала проблема у тому, що всі ці фахівці та різні служби не мали єдиного підходу до психологічної підтримки сімей з особливими дітьми. Тому закономірно, що проблеми виникають через розбіжності в їхній роботі, використання різних підходів, методологічних принципів та методів психології та психотерапії, що унеможливило вибір сім'ї з дітьми із ООП (Колупаєва, 2012, с. 84).

Щодо зарубіжних практик психолого-педагогічної підтримки сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, то Д. Адорно, Дж. Боулбі, М. Ейнсворт, Е. Еріксон, С. Холл, А. Фрейд, В. Шюц та ін. наголошують на важливості якісного догляду за дітьми, гуманного ставлення до дітей раннього віку, розвитку навичок саморегуляції у батьків. Мета навчання батьків – побудувати партнерські стосунки з дитиною.

На необхідність виховання батьків одним із перших вказав А. Адлер. Головним завданням їх навчання є побудова демократичних стосунків з дітьми. В методиці Adlerian Parent Training методи, способи та прийоми базуються на свідомій, цілеспрямованій поведінці. Тут задіяні два важливі виховні принципи: відмова від конкуренції за владу та врахування потреб дитини. Автор наголошує на тому, що батьків потрібно з народження привчати поважати унікальність і недоторканність своїх дітей.

Р. Дракеус вважає, що мета навчання батьків полягає у тому, щоб допомогти їм освоїти

різні способи взаємодії, засновані на принципі рівності дорослих і дітей. У процесі навчання батьки обмінюються досвідом, обговорюють проблеми, кожен має можливість отримати підтримку та визнання від групи. Р. Дрейкс вважає, що головне завдання батька-педагога – не навчити, а добре організувати взаємодію.

Відповідно до методики А. Адлера та Р. Дракеуса, виховання має бути спрямоване не лише на особистісний розвиток дитини (що є довгоочікуваним результатом), а й на зміну вектору виховного процесу батьків (Dreikurs, 2024).

Творцем моделі групової терапії є Г. Джілотто. Його теорія базується на ідеї гуманізації освіти через призму мислення, яке розвиває емоційну сферу батьків. Згідно цього принципу підготовка базувалася на «трьох китах» роботи психологів із сім'ями, які зазнають труднощів у вихованні дітей: навчання, консультування та практична психотерапія.

На відміну від підходу А. Адлера і Р. Дрейкса, вчені Р. J. Waller, J. H Winkel, D. S. Моррісон, Р. Ф. Петерсон та інші зосереджуються на тому, щоб навчити батьків змінювати поведінку своїх дітей. Психологи Д. Йонвальд, М. Джеймс, Е. Штайнер використовували у своїй роботі модель транзакційного аналізу. Вони вважали, що батькам важливо розуміти, що означає бути дитиною певного віку і відчувати «тиск і напругу» у спілкуванні з дитиною. Згідно з цією моделлю, головне завдання батьківського виховання – навчити членів сім'ї йти на компроміс один з одним. Для цього ми повинні навчитися розпізнавати потреби дітей і будувати з ними відповідні стосунки. Суть зміни поведінки дітей полягає у зміні відносин батьків і дітей.

У вітчизняній практиці існують різні способи диференціації моделей психолого-педагогічної підтримки сімей. М. Мушкевич розрізняє три основні моделі: загальну, типову та індивідуальну (Мушкевич, 2017, с. 190). Загальна модель психолого-педагогічного супроводу – це система забезпечення оптимального розвитку всієї родини, без використання індивідуальних підходів. Він включає комплекс загальних корекційних заходів. Це повсякденне життя, яке дбайливо оберігає і стимулює дитину, раціональний розподіл навантаження з урахуванням психологічного стану, організація життя дитини в школах та інших колективах, регу-

лярні, але також дуже важливі, зустрічі батьків з психологом.

Типова модель психолого-педагогічного супроводу базується на організації специфічного психокорекційного впливу на дитину за допомогою різноманітних методів, таких як ігрова терапія, сімейна терапія, тренінг психорегуляції. Але при цьому в центрі уваги залишається дитина, а не сім'я.

Індивідуалізована модель психологічної та освітньої підтримки, як випливає з назви, розроблена для надання індивідуальної підтримки кожній сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами. Ця модель спрямована на вирішення сімейних психологічних проблем з урахуванням особистісно-типологічних, психологічних і клініко-психологічних особливостей дитини та особливостей сімейних стосунків. Це досягається створенням індивідуальної психокорекційної програми, спрямованої на вирішення конкретних проблем даної сім'ї (Мушкевич, 2017, с. 191).

Звичайно, на думку всіх авторів, індивідуальні моделі є кращими та ефективнішими, але вони вимагають найбільших витрат і є найважчими для реалізації в сучасних українських умовах.

Т. Чечко, спираючись на свій досвід вивчення цієї проблематики в контексті соціальної роботи, фактично пропонує п'ять основних моделей психологічної, соціальної, педагогічної, медичної та комплексної підтримки сім'ї (Чечко, 2017, с. 540).

У першому випадку увага зосереджена виключно на вирішенні психологічних проблем сімей, які виховують дітей з ООП. У рамках цього підходу особистість кожного члена сім'ї розглядається як психологічний об'єкт, а в рамках психологічної підтримки вирішуються лише психологічні проблеми.

Соціальна модель психологічного супроводу передбачає вивчення та модифікацію соціального статусу сімей, які виховують особливих дітей. Завдання полягає в тому, щоб підвищити цей статус і поставити такі сім'ї в рівні соціальні права та громадську думку зі «звичайними» сім'ями.

Третя модель базується на наявному арсеналі методів навчання. Четверта модель призначена для медичного використання. У цьому випадку основна увага приділяється медичній

реабілітації, як правило, за допомогою психолога, який працює в медичному закладі.

П'ята модель є комплексною і пропонує використовувати методи соціальної роботи, методи навчання, юридичні консультації та емоційну, фізичну та фінансову підтримку для підтримки таких сімей. Наприклад, у сім'ї з дитиною із порушеннями слуху проблема вирішується так: для вирішення соціальних проблем сім'ям пропонується звертатися до конкретних соціальних служб (державних, приватних, державних, церковних) і отримувати підтримку, в тому числі і психологічну. Звичайно, швидке та ефективне надання такої допомоги допоможе зменшити психологічне напруження в родині. Виходить, що матеріально-правова допомога не відноситься до психологічної, але також сприяє вирішенню багатьох проблем, тим самим покращуючи психологічне середовище сім'ї.

У школах психолого-педагогічна підтримка повинна надаватися командою психолого-педагогічного супроводу, що складається з вчителів, дефектологів, психологів, соціальних працівників, логопедів та батьків.

На практиці психолого-педагогічна підтримка послідовно здійснюється за такими напрямками:

1. Проведення психолого-педагогічної діагностики сім'ї.
2. Розвиток ключових напрямків психолого-педагогічного супроводу.
3. Використання психокорекційних і психотерапевтичних методик надання допомоги.

Інтегрована модель, безсумнівно, найкраща, але вона вимагає скоординованих дій кількох експертів, які працюють над різними звітами в різних службах. Насправді такі взаємодії дуже важко реалізувати. З цієї причини психолого-педагогічний супровід сімей з дітьми із особливими освітніми потребами доцільніше доручити інтегрованому ресурсному центру, де працюють усі перелічені фахівці: психологи, соціальні працівники, юристи, дефектологи, логопеди, соціальні педагоги. Коли дитина з особливими освітніми потребами інтегрується в інклюзивне освітнє середовище, з дитиною та її батьками працюють декілька спеціалістів.

У роботі навчальних закладів, що реалізують ІІР, однією з обов'язкових вимог є наявність спеціалістів, які супроводжують учнів при організації навчальної діяльності. Оскільки

державні стандарти початкової загальної освіти дітей з особливими потребами звертають увагу лише на рівень професійної підготовки фахівців, необхідні додаткові роз'яснення щодо вимог до професійної діяльності цих фахівців.

Аналіз існуючих нормативних документів та методичної літератури дозволив чітко визначити ролі фахівців, залучених до процесу інклюзивної освіти.

1. Спеціальні педагоги проводять роботу, пов'язану з корекцією і розвитком інтелектуальної діяльності, формуванням і розвитком вищих психічних функцій і аналітичних систем. Вони визначають формат і методику роботи з підвищення якості засвоєння освітніх програм, працюють індивідуально з учнями, які мають особливості розвитку або труднощі з вивченням навчальної програми, і створюють індивідуальні плани роботи.

Наявність вузьких спеціалістів, таких як олігофренопедагоги, сурдопедагоги, тифлопедагоги є одним із необхідних елементів освітнього середовища, в якому навчаються діти з особливими освітніми потребами.

2. Психологи здійснюють діагностику психічного розвитку, профілактику та корекцію відхилень у розвитку, організують консультації з батьками та педагогами. Вони також коригують поведінку учнів, вивчають особливості організації комунікативної діяльності, емоційно-вольової сфери, вибирають форму і методи роботи, які найбільше відповідають вивченню предмета. У коло їхніх обов'язків входить сприяння збереженню психологічного здоров'я кожного учня, визначення поточного рівня розвитку та найближчу зону розвитку.

Обов'язки психологів в інклюзивних навчальних закладах включають, крім обов'язків, перелічених вище, наступне:

- Розробка індивідуальних освітніх програм.
- Відстеження динаміки зростання успішності учнів із ООП.
- Оцінювання освітніх програм для конкретних дітей із особливими освітніми потребами, і за потреби внесення необхідних змін до програм.
- Допомога вчителям у виборі відповідних методів та ресурсів для навчання кожної дитини з особливими освітніми потребами.
- Проведення індивідуальних та групових корекційно-розвивальних курсів для дітей з особливими потребами.

– Консультації з усіх питань розвитку, адаптації, соціалізації тощо дітей з особливими потребами.

3. Соціальний педагог – фахівець, який контролює дотримання прав учнів, синтезує інформацію про соціальні потреби сім'ї учня з ООП; підбирає організації, що надають необхідні послуги і захищають права учня, реалізує комплекс заходів, спрямованих на отримання освітніх послуг в обсязі, відповідному законодавству України.

4. Вчитель-логопед здійснює діяльність з розвитку і корекції мовлення (усного і письмового), визначає методи і форми роботи з розвитку і корекції всіх видів мовної діяльності, займається діагностикою мовних порушень, заповнює мовну карту, розробляє програми з розвитку мовлення, індивідуальні маршрути і календарно-тематичні плани на основі поставленого діагнозу.

5. Асистент здійснює супровід дитини в процесі її навчання, виховання і розвитку, допомагає у виконанні завдань, поставлених педагогами та іншими фахівцями, веде роботу по адаптації учня до нових умов, регулює його поведінку в освітньому середовищі і з найближчим оточенням. Організовує режим дня, допомагає у виконанні самостійної роботи, вибудовує індивідуальну роботу з педагогами. Асистент є сполучною ланкою в організації взаємодії та роботи всіх учасників освітніх відносин.

Основні завдання психолого-педагогічного супроводу представлені на рис. 1.1:

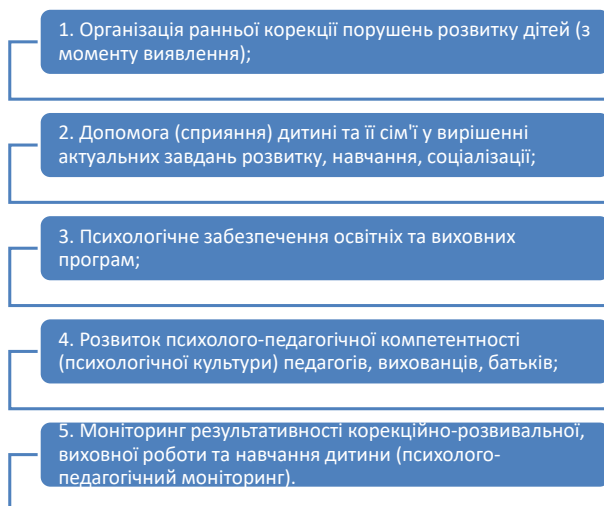


Рис. 1.1. Основні завдання психолого-педагогічного супроводу

Досягнення цілей та вирішення завдань корекційно-розвивальної роботи передбачає активну участь батьків.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Зважаючи на вищевикладене, вважаємо, що сьогодні в Україні може спрацювати лише комплексний підхід, який об'єднує зусилля різних фахівців, які підтримують дітей з особливими потребами. Вибір власне психологічного методу має другорядне значення. Важливо поєднувати психологічну підтримку з освітньою, соціальною та правовою допомогою. У результаті всі перераховані вище комплексні засоби зможуть вирішити психологічні проблеми у сім'ях з особливими дітьми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белоліпцева О. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах в період незалежної України. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XXXV. Харків. 2014. С. 19–25.
2. Галян О. І. Психологічні аспекти супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології* : зб. наук. праць. 2019. № 2, т. 2. С. 44–49.
3. Калініна Т. С., Самойлова І. В., Кондратенко В. О. Психолого-педагогічний супровід дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2020. № 4. С. 124–128.
4. Колупасва А. А. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний поібник. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
5. Мушкевич М. І. Моделі організації психологічного супроводу сімей, які мають проблемних дітей. *Психологія: реальність і перспективи*. 2017. Вип. 8. С. 188–192.
6. Омельченко І. М. Психолого-педагогічна допомога сім'ям дітей з обмеженими можливостями: методичні рекомендації. Полтава : ПДПУ імені В.Г. Короленка, 2009. 80 с.
7. Удич З. Психолого-педагогічний супровід батьків дошкільника з особливими потребами. *Освітній простір України*. 2016. № 8. С. 143–150.
8. Чечко Т. М. Аналіз потреб батьків, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку, у соціально-педагогічній підтримці в умовах дошкільного навчального закладу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. Київ : Гнозис, 2017. Вип. 21-3. Т. IV (78). С. 537–549.
9. Rudolf Dreikurs. The Adlerian Society. URL: <https://www.britannica.com/science/psychiatry> (дата звернення: 15.05.2024 р.).

REFERENCES:

1. Bieloliptseva O. V. (2014). Sotsialno-pedahohichna robota z simiamy, yaki opynylisia v skladnykh zhyttievykh obstavynakh v period nezaleznoi Ukrainy. [Social and pedagogical work with families who found themselves in difficult life circumstances during the period of independent Ukraine] Naukovi zapysky kafedry pedahohiky. Vypusk KhKhKhV. Kharkiv. S. 19–25 (in Ukrainian).
2. Halian O. I. (2019). Psykholohichni aspekty suprovodu batkiv ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy. [Psychological aspects of accompanying parents of children with special educational needs] Teoria i praktyka suchasnoi psykholohii : zb. nauk. prats. № 2, t. 2. S. 44–49 (in Ukrainian).
3. Kalinina T. S., Samoilova I. V., Kondratenko V. O. (2020). Psykholoho-pedahohichniy suprovid ditei molodshoho shkilnoho viku z osoblyvymy osvitimy potrebamy v umovakh inkliuzyvnoi osvity. [Psychological and pedagogical support of children of primary school age with special educational needs in the conditions of inclusive education] Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Psykholohiia. № 4. S. 124–128 (in Ukrainian).
4. Kolupaieva A. A. (2012). Osnovy inkliuzyvnoi osvity [Basics of inclusive education]: navchalno-metodychni poibnyk. Kyiv : A.S.K.. 308 s. (in Ukrainian).
5. Mushkevych M. I. (2017). Modeli orhanizatsii psykholohichnoho suprovodu simei, yaki maiut problemnykh ditei. [Models of the organization of psychological support for families with problem children] Psykholohiia: realnist i perspektyvy. Vyp. 8. S. 188–192 (in Ukrainian).
6. Omelchenko I. M. (2009). Psykholoho-pedahohichna dopomoha simiam ditei z obmezhenyimi mozhlyvostiamy [Psychological and pedagogical assistance to families of children with disabilities]: metodychni rekomendatsii. Poltava : PDPU imeni V.H. Korolenka. 80 s. (in Ukrainian).
7. Udych Z. (2016). Psykholoho-pedahohichniy suprovid batkiv doshkilnyka z osoblyvymy potrebamy. [Psychological and pedagogical support of parents of preschoolers with special needs] Osvitnii prostir Ukrainy. № 8. S. 143–150 (in Ukrainian).
8. Chechko T. M. (2017). Analiz potreb batkiv, yaki vykhovuiut ditei z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku, u sotsialno-pedahohichnii pidtrymtsi v umovakh doshkilnoho navchalnoho zakladu. [Analysis of the needs of parents who raise children with special psychophysical development in social and pedagogical support in the conditions of a preschool educational institution] Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi : zb. nauk. pr. Kyiv : Hnozys. Vyp. 21-3. T. IV (78). S. 537–549 (in Ukrainian).
9. Rudolf Dreikurs. The Adlerian Society. URL: <https://www.britannica.com/science/psychiatry> (data zvernennia: 15.05.2024 r.).

УДК 373.3/.5.091.3-026.12-024.63:811.111]:373.3/.5.043.2-056.2/.3

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.10>

Наталія ЯЦИШИН

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: 0000-0002-3728-3679

Анна ЯСТРУБ

студентка II курсу факультету педагогічної освіти та соціальної роботи, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: 0009-0008-1061-9962

Бібліографічний опис статті: Яцишин, Н., Яструб, А. (2024). Застосування інтерактивних методів навчання на уроках англійської мови в інклюзивних класах. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 61–67, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.10>

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

Стаття присвячена аналізу застосування інтерактивних методів на уроках англійської мови в інклюзивних класах, з особливим акцентом на гру «Прийоми роботи з кубиком для засвоєння алфавіту». Доведено, що застосування інтерактивних методів на уроках англійської мови в інклюзивних класах відіграє ключову роль у підтримці інтересу та залученості всіх учнів, незалежно від їхніх особливих освітніх потреб. Інтерактивні методи навчання спрямовані на створення такого навчального середовища, де кожен учень може активно брати участь у процесі навчання, використовуючи англійську мову як засіб спілкування та взаємодії. У статті розглядаються переваги інтерактивного навчання для учнів з різними освітніми потребами та рівнями здібностей, а також його вплив на мотивацію, залученість та ефективність навчання. Особлива увага приділяється опису гри, її правилам та методиці проведення, а також обговоренню можливостей для адаптації та варіативності у її застосуванні. Автори аналізують, як гра сприяє розвитку мовних навичок, зокрема засвоєнню алфавіту, навичок читання та вимови, а також критичного мислення та креативності серед учнів. Стаття містить рекомендації для вчителів щодо впровадження подібних ігор у навчальний процес та підкреслює значення інтерактивного навчання для підвищення якості освіти в інклюзивних класах. Резюмовано, що застосування інтерактивних методів навчання англійської мови в інклюзивних класах є надзвичайно ефективним та сприяє залученню учнів до активного навчального процесу, розвитку комунікативних навичок, критичного мислення та креативності. Зазначено, що перспективи подальших досліджень у цьому напрямі можуть бути пов'язані з аналізом довгострокового впливу інтерактивних методів на успішність учнів, вивченням специфічних інтерактивних методик, адаптованих для різних типів інклюзивних класів, та розробкою інноваційних навчальних матеріалів і цифрових інструментів для інтерактивного навчання.

Ключові слова: інтерактивні методи, інклюзивне навчання, англійська мова, гра, засвоєння алфавіту, мовні навички, навчання через гру, адаптація навчального процесу.

Nataliia YATSYSHYN

PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for the Humanities, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0002-3728-3679

Anna YASTRUB

Student of the 2nd year of the Faculty of Pedagogical Education and Social Work, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: 0009-0008-1061-9962

To cite this article: Yatsyshyn, N., Yastrub, A. (2024). Zastosuvannya interaktyvnykh metodiv navchannya na urokakh anhliys'koyi movy v inklyuzyvnykh klasakh [Application of interactive teaching methods in the course of learning process of English in inclusive classes]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 61–67, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.10>

APPLICATION OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE COURSE OF LEARNING PROCESS OF ENGLISH IN INCLUSIVE CLASSES

This article is dedicated to analyzing the application of interactive methods in English language lessons in inclusive classes, with a special focus on the game «Techniques of Working with a Cube for Alphabet Acquisition». The use of interactive methods in English lessons with inclusive class has been proven to play a key role in maintaining the interest and engagement of all students, regardless of their special educational needs. Interactive teaching methods are aimed at creating such an educational environment where every student can actively participate in the learning process, using the English language as a means of communication and interaction. The article discusses the advantages of interactive learning for students with diverse educational needs and levels of ability, as well as its impact on motivation, engagement, and learning effectiveness. Particular attention is paid to the description of the game, its rules, and methodology of conduct, as well as discussing possibilities for adaptation and variability in its application. The authors analyze how the game contributes to the development of language skills, specifically alphabet acquisition, reading and pronunciation skills, as well as critical thinking and creativity among students. The article contains recommendations for teachers on implementing similar games into the educational process and highlights the significance of interactive learning for improving the quality of education in inclusive classes. In the concluding section, perspectives for further research in this direction are considered. It is summarized that the use of interactive methods of teaching English in inclusive classes is extremely effective and contributes to the involvement of students in the active learning process, as well as the development of communication skills, critical thinking and creativity. It is noted that the prospects for further research in this direction may be related to the analysis of the long-term impact of interactive methods on the success of students, the study of specific interactive methods adapted for different types of inclusive classes, and the development of innovative educational materials and digital tools for interactive learning.

Key words: interactive methods, inclusive education, English language, game, alphabet acquisition, language skills, learning through play, adaptation of the educational process.

Актуальність проблеми. Актуальність статті обумовлена зростанням кількості дітей з різними видами особливих потреб, що вимагають індивідуального підходу до навчання. Застосування інтерактивних методів дає змогу вчителям розробляти уроки, які враховують різні стилі навчання та потреби учнів, сприяючи їхньому активному включенню та підвищенню мотивації до вивчення англійської мови. Завдяки інтерактивним методам, учні можуть активно спілкуватися, спільно вирішувати завдання, розвивати комунікативні навички та збагачувати свій словниковий запас. Враховуючи сучасні тенденції в освіті, використання інтерактивних методів стає надзвичайно важливим, оскільки вони сприяють активному залученню учнів до навчального процесу, розвитку їх комунікативних навичок та збагаченню знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У своїй дослідницькій роботі О. С. Голентовська підкреслює важливість готовності майбутніх вчителів до роботи в інклюзивному середовищі. Вона визначає поняття інклюзивної освіти через ставлення педагога до рівності прав всіх дітей, незалежно від соціально-еко-

номічного статусу, віросповідання або категорії неповносправності/ООП. Крім того, вона вказує на необхідність знання теоретичних та практичних концепцій інклюзивної освіти, яка не обмежується лише освітою для «особливих дітей», а також на вміння виявляти критичність у сприйманні, дотримуватися етичних принципів та конфіденційності для запобігання проявам неінклюзивності (Ineke M. Pit-ten, 2018).

Згідно з роботою М. С. Бевзюк, розвиток професійної компетентності майбутніх вчителів в умовах інклюзивної освіти виявляється як важливий аспект. Він визначає інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, яка базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Широке запровадження інклюзивної освіти вимагає всеохоплюючих якісних змін у підготовці педагогів, і хоча проблему формування професійної компетентності педагога інклюзивного класу поки що не вважається вирішеною, важливо продовжувати її вирішувати (Bevzyuk, 2021).

У контексті інклюзивної освіти використання адаптивних методик стає важливою складовою для створення інклюзивного навчання. Ці методики дають змогу налаштувати навчальний процес під індивідуальні потреби кожного здобувача освіти, забезпечуючи доступність та рівність навчання для всіх, незалежно від їхніх особливих потреб. Використання адаптивних методик на уроках англійської мови стає ключовим елементом для забезпечення успішного інклюзивного навчання.

Метою статті є дослідження можливостей та ефективності використання інтерактивних методів навчання на уроках англійської мови в інклюзивних класах з метою покращення навчального процесу для дітей з різними особливостями розвитку. **Завдання статті складаються з наступних пунктів:**

- аналіз теоретичних основ інклюзивної освіти та інтерактивних методів навчання;
- дослідження практичного досвіду застосування інтерактивних методів навчання на уроках англійської мови в інклюзивних класах;
- визначити психолого-педагогічні фактори, які необхідно врахувати при використанні інтерактивних методів на уроці англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Інклюзивна освіта є світовою тенденцією та вже успішно функціонує в багатьох країнах, включаючи Канаду, Данію, ПАР, Іспанію, Бельгію, Швецію, Великобританію та США. Вони довели, що ця модель сприяє соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та допомагає їм стати повноправними членами суспільства (Vodnar, 2011).

Застосування інтерактивних методів на уроках англійської мови в інклюзивних класах відіграє ключову роль у підтримці інтересу та залученості всіх учнів, незалежно від їхніх особливих освітніх потреб. Інтерактивні методи навчання спрямовані на створення такого навчального середовища, де кожен учень може активно брати участь у процесі навчання, використовуючи англійську мову як засіб спілкування та взаємодії. Це допомагає створити позитивний досвід навчання для учнів з різними потребами та здібностями.

Одним із ефективних інтерактивних методів є робота в парах або малих групах, що дозволяє учням в інклюзивних класах практикувати

англійську мову в менш стресовому середовищі. Вони можуть обмінюватися думками, задавати питання та висловлювати свої ідеї, що сприяє розвитку комунікативних навичок та підвищує самооцінку. Такий підхід також допомагає учням з особливими освітніми потребами відчувати себе частиною класу та розвивати соціальні навички.

Ігри на уроках англійської мови є ще одним важливим інтерактивним методом, який може бути використаний для підтримки інклюзивної освіти. Ігри не тільки роблять процес навчання більш захоплюючим, але й сприяють розвитку мовних навичок через практичне застосування мови в невимушеній обстановці. Ігрові методики можуть включати в себе рольові ігри, мовні конкурси та інтерактивні вправи, які стимулюють мислення та креативність учнів.

Використання технологій на уроках англійської мови також може значно підвищити інтерактивність навчання. Цифрові інструменти та ресурси, такі як електронні підручники, мовні додатки та інтерактивні дошки, дозволяють учням з різними потребами активно залучатися до процесу навчання. Це не тільки сприяє різноманітності методів навчання, але й дозволяє адаптувати навчальний матеріал до індивідуальних потреб кожного учня.

Ще одним важливим аспектом застосування інтерактивних методів є включення візуальних та аудіальних матеріалів, які можуть покращити засвоєння мови. Використання відео, аудіозаписів та ілюстрацій може допомогти учням краще розуміти та запам'ятовувати нову лексику та граматичні структури. Це особливо важливо для учнів з особливими освітніми потребами, які можуть мати труднощі з традиційними методами навчання.

Роль вчителя в інтерактивному навчанні англійської мови в інклюзивних класах також змінюється. Вчителі повинні діяти не тільки як передавачі знань, але й як фасилітатори та підтримка для кожного учня. Це вимагає від вчителя гнучкості, терпіння та здатності адаптувати навчальні матеріали та методики до потреб кожного учня в класі (4, 2007).

Оцінювання успішності учнів в інклюзивних класах також має бути адаптоване до інтерактивних методів навчання. Замість традиційних письмових тестів вчителі можуть використовувати портфоліо, проєкти, презентації та

інші форми оцінювання, які дозволяють учням демонструвати свої знання та навички в більш творчій та особистісно значущій формі.

Наприклад, гра «Прийоми роботи з кубиком для засвоєння алфавіту» може стати веселою та ефективною інтерактивною активністю для уроків англійської мови в інклюзивних класах, де учні мають різні рівні здібностей та потреб у навчанні. Ця гра спрямована на допомогу учням засвоїти англійський алфавіт, а також розвивати навички читання та вимови. Інтерактивний елемент гри, що полягає у киданні кубика, додає елемент невизначеності та збудження, спонукаючи учнів до активної участі.

Правила гри прості: учні по черзі кидають кубик і називають літеру, яка випала на одній зі сторін кубика. Після цього вони повинні назвати об'єкт або ім'я, що починається з цієї літери, або ж сформулювати речення, в якому використовується ця літера. Такий підхід не тільки сприяє засвоєнню алфавіту, але й стимулює креативне мислення учнів, дозволяючи їм використовувати нові слова в контексті.

Обговорення після завершення гри є важливим елементом навчального процесу. Воно дозволяє вчителю та учням аналізувати правильні та неправильні відповіді, обговорювати труднощі, з якими стикалися учні під час гри, та визначати, що нового вони дізналися про англійський алфавіт чи процес читання. Таке обговорення не тільки допомагає учням краще засвоїти матеріал, але й сприяє розвитку мовних навичок, критичного мислення та вміння аргументувати свою точку зору.

Застосування таких інтерактивних ігор, як «Прийоми роботи з кубиком для засвоєння алфавіту», у навчальному процесі демонструє важливість інтеграції гри та веселощів у серйозний процес вивчення мови. Це не тільки робить навчання більш захопливим та менш стресовим для учнів з різними освітніми потребами, але й сприяє створенню позитивного навчального середовища, де кожен учень може відчути свій прогрес і внесок у спільну діяльність.

Успішне впровадження інтерактивних методів в інклюзивному навчанні англійської мови вимагає від шкіл та вчителів не тільки зміни підходів до навчання, але й створення підтримуючого та інклюзивного навчального середовища. Це може включати навчання вчителів, інвестування в навчальні ресурси та техноло-

гії, а також розробку політик, які підтримують інклюзивну освіту.

Залучення батьків та опікунів у процес інтерактивного навчання є ще одним важливим аспектом, який сприяє успіху учнів. Інформування батьків про методи та підходи, що використовуються на уроках, дозволяє їм краще розуміти та підтримувати навчальний процес своїх дітей вдома.

Нарешті, для ефективного застосування інтерактивних методів на уроках англійської мови в інклюзивних класах важливо враховувати індивідуальні особливості та потреби кожного учня. Це вимагає від вчителя не тільки професійних знань, але й емпатії, креативності та готовності до постійного самовдосконалення.

Використання зворотнього зв'язку як інструменту для підтримки інтерактивного навчання в інклюзивних класах має велике значення. Ефективний зворотній зв'язок допомагає учням розуміти свої сильні сторони та області для покращення, спонукаючи їх до самовдосконалення та активнішої участі в навчальному процесі. Вчителям важливо надавати зворотній зв'язок не тільки в письмовій формі, але й усно, з особливою увагою до індивідуальних досягнень та потреб кожного учня.

Створення інтерактивних проєктів, що включають дослідження та представлення знайденої інформації, є ще одним способом активізувати учнів. Ці проєкти можуть бути спрямовані на вивчення культурних аспектів англійськомовних країн, історичних подій або відомих особистостей. Такий підхід дозволяє учням не тільки практикувати англійську мову в автентичному контексті, але й розвивати навички критичного мислення, дослідницькі навички та вміння працювати в команді.

Адаптація навчального матеріалу до різних стилів навчання учнів є ключовим аспектом інтерактивного навчання в інклюзивних класах. Використання різноманітних навчальних ресурсів, таких як текстові матеріали, аудіо та відео записи, інтерактивні вправи та ігри, дозволяє забезпечити доступ до навчання для всіх учнів, незалежно від їхніх переваг у способах навчання або особливих освітніх потреб.

Залучення учнів до самооцінки та взаємооцінки є ефективним способом підвищити їхню відповідальність за власне навчання та розви-

ток. Це не тільки допомагає учням стати більш самостійними в навчанні, але й сприяє розвитку вміння критично оцінювати роботу як свою власну, так і своїх однокласників (5, 2012).

Впровадження інтерактивних методів в навчання англійської мови також може включати використання зовнішніх ресурсів та експертів. Залучення гостей-лекторів, віртуальні зустрічі з носіями мови або співпраця з іншими школами та освітніми організаціями можуть збагатити навчальний процес та зробити його більш реалістичним і мотивуючим для учнів.

Формування позитивного ставлення до помилок як невід'ємної частини навчального процесу є важливим для створення безпечного навчального середовища, де учні не бояться ризикувати та пробувати нове. Вчителі повинні наголошувати на тому, що помилки є цінним джерелом навчання та можливістю для зростання.

Застосування інтерактивних методів у викладанні англійської мови в інклюзивних класах вимагає від вчителя постійного професійного розвитку та готовності до експериментування з новими підходами та технологіями. Участь у професійних спільнотах, вебінарах та майстер-класах може допомогти вчителям оновлювати свої знання та навички, а також обмінюватися досвідом з колегами.

На завершення, успішне застосування інтерактивних методів у навчанні англійської мови в інклюзивних класах залежить від здатності вчителя інтегрувати ці методи в систему навчання таким чином, щоб вони враховували індивідуальні особливості кожного учня, стимулювали їхню активну участь та сприяли позитивному навчальному досвіду. Постійний пошук балансу між інноваційними методами та індивідуальним підходом до кожного учня є ключем до успіху в сучасній інклюзивній освіті.

Розвиток мовної інтуїції через інтерактивні методи навчання в інклюзивних класах є особливо важливим. Імерсивні техніки, які занурюють учнів у мовне середовище, дозволяють їм не тільки практикувати мову в контексті, але й інтуїтивно засвоювати граматичні структури та лексику. Такий підхід може включати метод проектів, дискусій на актуальні теми та інші види діяльності, які стимулюють активне використання мови.

Підвищення мотивації учнів через інтерактивне навчання вимагає індивідуального

підходу та залучення інтересів кожного учня. Вчителі можуть використовувати елементи гейміфікації, нагороджуючи учнів за активність, прогрес у навчанні або вміння працювати в команді. Це допомагає створити позитивний досвід навчання та спонукає учнів до подальшої активної участі.

Використання мультимедійних ресурсів, таких як відео, подкасти та онлайн-курси, може значно збагатити інтерактивне навчання. Ці ресурси дозволяють вчителям представляти навчальний матеріал у різних форматах, що допомагає залучити учнів з різними типами сприйняття інформації та підвищити їхню зацікавленість (Sofiy, Nayda, 2007).

Врахування емоційного компоненту в навчанні також є важливим аспектом інтерактивних методів. Використання історій, розповідей, рольових ігор та інших видів діяльності, які викликають емоційну відповідь, дозволяє поглибити залученість учнів та зробити навчання більш значущим.

Застосування критичного мислення та рефлексії в інтерактивному навчанні допомагає учням не тільки засвоювати мовний матеріал, але й розвивати здатність аналізувати, порівнювати та робити висновки. Вчителі можуть стимулювати цей процес через дебати, критичний аналіз текстів та проектну діяльність.

Інклюзивність у інтерактивному навчанні англійської мови також передбачає адаптацію матеріалів та завдань до можливостей і потреб кожного учня. Важливо враховувати не тільки освітні потреби, але й культурні, соціальні та емоційні аспекти, щоб забезпечити рівний доступ до навчання для всіх.

Залучення до навчального процесу реальних життєвих ситуацій та контекстів може значно підвищити ефективність інтерактивного навчання. Проектна робота, що базується на реальних викликах та проблемах, допомагає учням застосовувати знання в практичному контексті та розвивати важливі життєві навички.

Співпраця між учнями в інтерактивному навчанні сприяє не тільки розвитку мовних навичок, але й соціальним навичкам, таким як комунікація, взаємодопомога та здатність до роботи в команді. Важливо створювати умови для ефективної групової роботи та спільних проектів, які сприяють згуртованості класу та взаєморозумінню.

Підсумовуючи, інтерактивні методи навчання в інклюзивних класах вимагають від вчителів гнучкості, креативності та відданості своїй справі. Успішна інтеграція цих методів може забезпечити всебічний розвиток учнів, підтримуючи їх індивідуальні особливості та сприяючи ефективному засвоєнню англійської мови.

Залучення учнів до процесу самовизначення та постановки особистих навчальних цілей є важливим компонентом інтерактивного навчання в інклюзивних класах. Це дозволяє учням розуміти власні потреби та інтереси, встановлюючи реалістичні та досяжні цілі для вивчення англійської мови. Вчителі можуть сприяти цьому процесу, допомагаючи учням рефлексувати над власними досягненнями та визначати кроки для подальшого розвитку.

Інтеграція крос-культурного навчання в інтерактивний процес вивчення англійської мови в інклюзивних класах дозволяє розширити світогляд учнів та сприяє розвитку поваги та розуміння культурної різноманітності. Використання історій, фільмів, музики та інших культурних матеріалів може залучити учнів до глибшого вивчення мови через контекст різних культур.

Застосування диференційованого навчання в інтерактивних методах дозволяє вчителям враховувати індивідуальні особливості та рівні підготовки кожного учня. Це може включати адаптацію завдань, вибір різноманітних навчальних матеріалів та забезпечення різних способів демонстрації знань учнями, що дозволяє кожному з них досягати успіху на власному рівні.

Використання зворотного зв'язку як навчального інструменту у інтерактивному навчанні дозволяє учням вчасно отримувати інформацію про свої успіхи та області для покращення. Ефективний зворотний зв'язок має бути конкретним, конструктивним та спрямованим на подальше навчання, що сприяє мотивації учнів і їх активності в навчальному процесі.

Залучення технологій в інтерактивне навчання може значно підвищити ефективність навчального процесу в інклюзивних класах. Використання онлайн платформ, соціальних медіа та інших цифрових інструментів для спілкування, співпраці та доступу до ресурсів забезпечує учням різноманітні способи вивчення та використання англійської мови в автентичних контекстах.

Розвиток навичок критичного мислення через інтерактивні завдання та проекти є одним із ключових аспектів сучасного навчання англійської мови. Аналіз текстів, розв'язання проблемних ситуацій та ведення дебатів на актуальні теми дозволяє учням не тільки практикувати мову, але й розвивати важливі навички мислення та аргументації.

Організація спільної роботи учнів над проектами та завданнями сприяє не тільки розвитку мовних навичок, але й соціальних вмінь, таких як комунікація, взаємодопомога та здатність до компромісів. Важливо створити в класі атмосферу взаємоповаги та підтримки, де кожен учень може відчувати себе цінним членом команди.

Наостанок, важливо підкреслити роль вчителя як модератора та наставника в інтерактивному навчанні. Вчителю необхідно не тільки передавати знання, але й сприяти розвитку учнів як самостійних та відповідальних учасників навчального процесу, враховуючи при цьому індивідуальні потреби та можливості кожного з них.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Висновки з проведеного дослідження свідчать про значну ефективність застосування інтерактивних методів навчання англійської мови в інклюзивних класах. Ці методи сприяють залученню учнів до активного навчального процесу, розвитку комунікативних навичок, критичного мислення та креативності. Зокрема, підхід, заснований на груповій роботі, проектній діяльності та використанні мультимедійних ресурсів, дозволяє задовольнити індивідуальні освітні потреби учнів, сприяє їхній соціальній адаптації та інтеграції в навчальний процес. Ефективне впровадження інтерактивних методів вимагає від вчителів не лише високого рівня професіоналізму, але й готовності до постійного самовдосконалення, вивчення нових підходів та технологій.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі можуть бути пов'язані з аналізом довгострокового впливу інтерактивних методів на успішність учнів, вивченням специфічних інтерактивних методик, адаптованих для різних типів інклюзивних класів, та розробкою інноваційних навчальних матеріалів і цифрових інструментів для інтерактивного навчання. Також актуальним залишається питання підго-

товки вчителів до ефективної роботи в інклюзивному середовищі, зокрема розвитку їхніх компетенцій у сфері використання інтерактивних технологій та методів навчання. Важливим аспектом є також вивчення впливу інтерактивних методів на розвиток емоційного інтелекту учнів, їхню самооцінку та мотивацію до

навчання. У майбутньому дослідження можуть зосередитися на пошуку оптимальних способів інтеграції інтерактивних методів у традиційну освітню систему, а також на аналізі ефективності конкретних інтерактивних підходів у контексті глобалізації освіти та постійно змінюваних соціальних вимог.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ineke M. Pit-ten C., Markova M., Krischler M., Krolak-Schwerdt S. Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*. 2018. №15(1). P. 49–63. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182863.pdf> (дата звернення:10.10.2023).
2. Бевзюк М. С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання як педагогічна проблема. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors*: Collective monograph. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2021. P. 1–18. URL:<https://doi.org/10.30525/978-9934-26-084-1-5> (дата звернення:10.10.2023).
3. Боднар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–14.
4. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ : 2007. 128 с.
5. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін.; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
6. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: [навч.-метод. посіб.] / [А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.]; за заг. ред. Л. І. Даниленко. К., 2007. 128 с.

REFERENCES:

1. Ineke M. Pit-ten C., Markova M., Krischler M., Krolak-Schwerdt S. (2018) Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*. 15(1). P. 49–63. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182863.pdf> (in English).
2. Bevzyuk M. S. (2021) Pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do vzayemodiyi z bat'kamy v umovakh inklyuzyvnoho navchannya yak pedahohichna problema. [Preparation of future primary school teachers for interaction with parents in the conditions of inclusive education as a pedagogical problem]. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors*: Collective monograph. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», P. 1–18. URL:<https://doi.org/10.30525/978-9934-26-084-1-5> (in Ukrainian).
3. Bodnar V. (2011) Inklyuzyvne navchannya yak sotsial'no-pedahohichnyy fenomen [Inclusive learning as a socio-pedagogical phenomenon]. *Ridna shkola*. 3. P. 10–14 (in Ukrainian).
4. Kontseptual'ni aspekty inklyuzyvnoyi osvity. Inklyuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsiyi ta upravlinnya (2007) [Conceptual aspects of inclusive education. Inclusive school: features of organization and management] : navch.-metod. posib. / A. A. Kolupayeva, Yu. M. Nayda, N. Z. Sofiy ta in.; za zah. red. L. I. Danylenko. Kyiv : 128 p. (in Ukrainian).
5. Osnovy inklyuzyvnoyi osvity (2012) [Basics of inclusive education] : navch.-metod. posib. / A. A. Kolupayeva, O. M. Taranchenko, I. O. Bilozers'kata in. ; za zah. red.A. A. Kolupayevoyi. Kyiv : A.S.K., 308 p. (in Ukrainian).
6. Sofiy N. Z., Nayda Yu. M. (2007) Kontseptual'ni aspekty inklyuzyvnoyi osvity. Inklyuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsiyi ta upravlinnya: [Conceptual aspects of inclusive education. Inclusive school: features of organization and management : navch.-metod. posib. [A. A. Kolupayeva, Yu. M. Nayda, N. Z. Sofiy ta in.]; za zah. red. L. I. Danylenko. Kyiv : 128 p. (in Ukrainian).

УДК 378.22

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.11>

Наталія САВЧЕНКО

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Кіровоградська область, Україна, 25000

ORCID: 0000-0003-0420-3289

Бібліографічний опис статті: Савченко, Н. (2024). Критерії сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 68–73, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.11>

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті досліджено основи педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури та зазначено важливість цього феномену. Зазначено важливість образу педагога-майстра з фізичної культури, адже він має бути здатний вирішити ті завдання які стоять перед ним найбільш ефективно. Будучи студентом закладу вищої освіти, викладачі мають закласти основу сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури, яка виступає рушійною силою успішної професійно-педагогічної діяльності. Охарактеризовано ті чинники, які сприяють формуванню педагогічної майстерності майбутнього учителя фізичної культури: творчий потенціал учителів визначається рівнем сформованості професійної рефлексії; підвищення теоретичного рівня змісту дисциплін призводить до загострення суперечності між загальними цілями освіти і здатністю майбутніх учителів вирішувати практичні завдання; система освіти зазнає серйозних змін, серед яких диверсифікація, збагачення шкільної практики новими освітніми технологіями. Зазначено основні критерії, за якими можна визначити рівень сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури, а саме: мотиваційно-ціннісний, організаційно-діяльнісний та змістовий. Мотиваційно-ціннісний критерій відображає систему мотивації та ціннісні орієнтації майбутнього спеціаліста, тому його ми розглядаємо як здатність мотивувати себе на виконання специфічних професійних завдань, базуючись на комплексі існуючих мотивів, потягів, цінностей, стимулів та потреб. Організаційно-діяльнісний критерій за яким розглядають сформованість педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури застосовується не тільки для організації процесу навчання, але й для організації діяльності викладача. Організаторська діяльність майбутнього учителя фізичної культури передбачає його включення у взаємодію з іншими особистостями які беруть участь у освітньому процесі. Змістовий критерій, за яким розглядається сформованість педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури – це чітка і стабільна система, в якій процес набуття знань, умінь і навичок, що мають відповідати певним ступеням і кваліфікаціям вчителів, є послідовним і цілеспрямованим.

Ключові слова: майбутній учитель фізичної культури, педагогічна майстерність, критерії, навчання, спортивно-хореографічний компонент.

Nataliia SAVCHENKO

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Shevchenko str., 1, Kropyvnytskyi, Kirovohrad region, Ukraine, 25000

ORCID: 0000-0003-0420-3289

To cite this article: Savchenko, N. (2024). Kriteriyi sformovanosti pedagogichnoyi majsternosti majbutnih uchiteliv fizichnoyi kulturI [Criteria for the formation of pedagogical skills of future physical education teachers]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 68–73, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.11>

CRITERIA FOR THE FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

The article explores the basics of pedagogical skills of future physical education teachers and emphasizes the importance of this phenomenon. The importance of the image of a master physical education teacher is emphasized, because he or she should be able to solve the tasks that face him or her most effectively. Being a student of a higher education institution, teachers should lay the foundation for the formation of pedagogical skills of future physical education teachers, which

is the driving force of successful professional and pedagogical activity. The factors that contribute to the formation of the pedagogical skills of future physical education teachers are characterized: the creative potential of teachers is determined by the level of professional reflection; increasing the theoretical level of the content of disciplines leads to an exacerbation of the contradiction between the general goals of education and the ability of future teachers to solve practical problems; the education system is undergoing major changes, including diversification, enrichment of school practice with new educational technologies. The main criteria that can be used to determine the level of pedagogical skills of future physical education teachers are indicated, namely: motivational and value, organizational, activity and content. The motivational and value criterion reflects the system of motivation and value orientations of a future specialist, so we consider it as the ability to motivate oneself to perform specific professional tasks based on a set of existing motives, drives, values, incentives and needs. The organizational and activity criterion, which is used to evaluate the formation of future physical education teachers' pedagogical skills, is used not only to organize the learning process, but also to organize the teacher's activity. Organizational activity of future physical education teachers involves their inclusion in interaction with other individuals involved in the educational process. The content criterion for considering the formation of pedagogical skills of future physical education teachers is a clear and stable system in which the process of acquiring knowledge, skills and abilities that should correspond to certain degrees and qualifications of teachers is consistent and purposeful.

Key words: future teacher of physical education, pedagogical skill, criteria, training, sports and choreographic component.

Актуальність проблеми. У той час, коли П. Ф. Лесгафт закладав основи освіти в галузі фізичної культури і спорту, шкільне фізичне виховання було радше вирішенням вузького завдання. Однак поступово, сприяння формуванню фізичної культури школярів стало викликом, а роль фізичного виховання в суспільстві значно зросла. Наразі до навчальних планів закладів загальної середньої освіти України включено предмет «Фізична культура», який є складовою загальноосвітньої підготовки і основним завданням якого є формування фізичної культури особистості. У його змісті одночасно вирішуються освітні та виховні завдання. Фізичне виховання включає набуття навичок виконання фізичних вправ, а також розвиток основних рухових якостей (швидкості, спритності, м'язової сили, витривалості та гнучкості) і виховання морально-вольових якостей з використанням усіх засобів фізичного виховання. Безперечно, фізичне виховання як освітня система фізичного розвитку людини залишається важливим поняттям, частиною загальної освіти і частиною фізичної культури всього людства в цілому. Саме тому, ціллю нашої статті є образ учителя-майстра з фізичної культури, який здатний вирішити ті завдання які стоять перед ним найбільш ефективно. Будучи студентом закладу вищої освіти, викладачі мають закласти основу сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури, яка виступає рушійною силою успішної професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання педагогічної майстерності учителів фізичної культури ще не є достатньо розро-

бленим, дослідники Т. Круцевич (Krucевич, 2017), В. Папуча (Papucha, 2019) та І. Максимчук (Maksimchuk, 2017) зосереджують увагу на розвитку педагогічної майстерності студентів вищих навчальних закладів фізичного виховання і спорту в процесі вивчення ними всього циклу дисциплін. Слід зазначити, що аналіз праць науковців підводить до думки, що для підвищення якості підготовки майбутніх учителів фізичної культури необхідно з'ясувати перебіг процесу розвитку особистості педагогів та вивчити соціально-психологічну структуру їхньої діяльності, зазначити за якими критеріями визначають що педагогічна майстерність учителя фізичної культури сформована. Особливе значення для формування образу та педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичної культури має початковий етап навчання, під час якого вибудовується ставлення до професійної сфери та усвідомлюється її соціальна сутність.

В. Папуча зазначає, що необхідно забезпечити довготривалу та інтенсивну взаємодію студентів з викладачами обраної спеціальності. На його думку, розширення засобів формування педагогічної майстерності вчителів фізичного виховання має здійснюватися «шляхом використання потенціалу театральної та спортивної педагогіки через впровадження спеціальних художньо-риторичних та кінезіологічно орієнтованих практик» (Papucha, 2019 р. 11). Однак ми вважаємо, що потенціал загальнопедагогічної галузі в цьому напрямі є набагато сильнішим.

Необхідність формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання зумовлена такими чинниками:

1) Творчий потенціал учителів визначається рівнем сформованості професійної рефлексії. Професійно орієнтоване мислення ініціює рефлексивну діяльність педагогів і дає їм можливість стати професійно активними вчителями, здатними до самостійної та інноваційної діяльності, а отже, затребуваними і конкурентоспроможними лідерами.

2) Підвищення теоретичного рівня змісту дисциплін призводить до загострення суперечності між загальними цілями освіти і здатністю майбутніх учителів вирішувати практичні завдання.

3) Система освіти зазнає серйозних змін, серед яких диверсифікація, збагачення шкільної практики новими освітніми технологіями, можливість самостійного вибору форми навчання та її педагогічної і методичної основи. Натомість молоді вчителі не є самостійними і не вміють творчо застосовувати теоретичні знання, отримані в університеті.

Мета дослідження: метою дослідження є визначення критеріїв сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури у процесі навчання в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури включає в себе проєктування способів оволодіння операційними аспектами діяльності, що мотивують професійне навчання та комплекс заходів, спрямованих на усвідомлення ними ролі своєї педагогічної та професійної діяльності і соціальної значущості професії. Дослідники педагогічної майстерності у сфері фізичного виховання і спорту вважають за можливе створення науково обґрунтованих методик розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання на основі виявлення процесів розвитку особистості та соціально-психологічної природи їхньої діяльності. Вирішення цієї проблеми є важливим вже на початку навчання у закладі вищої освіти, коли формується ставлення до обраної спеціальності та усвідомлюється її соціальна сутність. При цьому психолого-педагогічні дисципліни слід розглядати як потужні можливості для особистісного та професійного розвитку студентів і як засіб входження у професійний світ. Основою формування педагогічних компетентностей студентів є поетапна діяльність викладача,

спрямована на те, щоб студенти могли здобувати знання педагогічних теорій і застосовувати їх на практиці в процесі самостійного пошуку шляхів розв'язання педагогічних проблем, усвідомлюючи таким чином власну компетентність для педагогічної діяльності.

Для того щоб сформувані критерії та показники сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури, як вважає О. Шевченко, треба враховувати такі чинники:

- особливості професійно-педагогічної підготовки та специфіку фахової діяльності майбутніх учителів фізичного виховання;

- сутність професійно-педагогічної майстерності як комплексу властивостей, що має бути сформованим у процесі вузівської підготовки і забезпечить у результаті високий рівень професійно-педагогічної діяльності у майбутньому;

- структуру, взаємозв'язок та взаємозумовленість структурних компонентів професійно-педагогічної майстерності (Yazlovecka, 2018, Shevchenko, 2018, pp. 137).

Ефективність формування та розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури у процесі навчання у закладах вищої освіти забезпечується реалізацією спортивно-хореографічного компонента. В зміст зазначеного компоненту ми внесли професійно-педагогічну спрямованість, соціокультурні детермінанти майбутньої педагогічної діяльності, безперервність і наступність педагогічного навчання. Формування педагогічної майстерності на етапі підготовки майбутніх учителів фізичної культури вимагає використання відповідних педагогічних технологій та проєктування педагогічних процесів, у тому числі в галузі спорту та хореографії, які мають ефективний вплив на цілісний розвиток особистості майбутніх учителів-майстрів.

З метою дослідження проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури нами було визначено критерії які допомагають визначити рівень сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури на основі аналізу матеріалів та результатів діяльності науковців.

Так, О. Отич визначає критерії педагогічної майстерності наступним чином: «судження про те, якою мірою викладачі професійної школи відповідають цілям, нормам і стандартам своєї педагогічної діяльності». На його думку до

критеріїв педагогічної майстерності належать: адекватність поведінки вчителя (за спрямованістю); продуктивність (за результатами); взаємодія (характер стосунків з усіма учасниками навчально-виховного процесу); оптимальність (у виборі засобів); креативність (за змістом діяльності) (Otich 2013, p. 211).

У своїй роботі Н. Оверко наводить такі критерії, за якими розглядають сформованість педагогічної майстерності:

1. Загальна педагогічна підготовка;
2. Здатність здійснювати професійно-педагогічну діяльність;
3. Професійно-особистісна підготовка;
4. Професійно-педагогічна творчість (Overko, 2016, p. 59).

Науковець О. Баніт вказує на такі критерії:

– ціннісно-мотиваційний: характеризується гуманістичною спрямованістю, наявністю моральних цінностей і пріоритетів;

– компетентнісний: характеризується володінням основами знань, умінь і навичок у галузі психології, педагогіки, відповідністю діяльності педагога вимогам нормативно-правових актів та національних стандартів;

– рефлексивно-операційний: об'єктивне та критичне ставлення до своєї професійної діяльності, здатність до рефлексії, прагнення до саморозвитку, вміння оцінювати вплив своєї роботи на учнів, здатність до систематичного оцінювання результатів своєї професійної діяльності;

– комунікативно-діяльнісний: готовність до співпраці та взаємодії, ініціативність в організації педагогічної взаємодії, сформованість професійно доцільних способів взаємодії [Banit, 2012, p. 9].

Іншими словами, підсумовуючи вищесказане, під критеріями, за якими розглядається сформованість педагогічної майстерності майбутнього учителя фізичної культури слід розуміти окремі, відносно стійкі та самостійні риси особистості, які визначають сформованість феномену педагогічної майстерності в цілому. Кожен критерій передбачає наявність у вчителя фізичної культури сукупності якостей, умінь і навичок у сфері діяльності, реалізація яких свідчить про сформованість педагогічної майстерності.

Наведемо критерії, які на нашу думку, можуть бути використані для визначення сфор-

мованості педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури:

1. мотиваційно-ціннісний критерій;
2. організаційно діяльнісний критерій;
3. змістовий критерій.

Мотиваційно-ціннісний критерій.

Особливе місце в педагогічній майстерності майбутніх учителів фізичної культури відводиться мотиваційно-ціннісному критерію. Як визначає О. Леонтьєв – «діяльності без мотиву не буває». Науковці розглядають мотив як явище яке спонукає індивіда до певної дії, яка в кінцевому результаті задовольнить певні потреби, варто наголосити, що мотивація проходить скрізь усі структурні утворення особистості: спрямованість, потреби та бажання (Leontev, 1975, p. 82).

Мотиваційно-ціннісний критерій відображає систему мотивації та ціннісні орієнтації майбутнього спеціаліста, тому його ми розглядаємо як здатність мотивувати себе на виконання специфічних професійних завдань, базуючись на комплексі існуючих мотивів, потягів, цінностей, стимулів та потреб. Що стосується мотиваційної сфери майбутнього учителя, то в її основі лежить стійка спрямованість його інтересів, мотивів та потреб. Спрямованість сприяє усвідомленню суспільної значущості професійної діяльності, прагненню розвиватись особистісно та професійно в обраній галузі. У контексті цього питання не можна оминати увагою поняття цінностей та ціннісних орієнтацій майбутнього педагога. Формування ціннісних орієнтацій тісно пов'язане з наявністю таких важливих якостей майбутнього вчителя як: гуманістична спрямованість, повага до гідності людей, особиста і соціальна відповідальність, терпимість, ввічливість, порядність, емпатійність, уважність, старанність, щирість, комунікабельність, соціальна адаптованість (Ovcharuk, 2003, p. 75).

Організаційно-діяльнісний критерій.

Організаційно-діяльнісний критерій за яким розглядають сформованість педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури застосовується не тільки для організації процесу навчання, але й для організації діяльності викладача. Організаторська діяльність майбутнього учителя фізичної культури передбачає його включення у взаємодію з іншими особистостями які беруть участь у освітньому процесі.

Діяльність вчителя – це управління діяльністю учня. Педагог, організовуючи учнів, допомагає їм створювати середовище власної діяльності й у результаті учень стає її суб'єктом – ставить свої завдання, знаходить засоби їх вирішення, активно взаємодіє з однолітками й викладачами. Однак, щоб ці механізми включити необхідно враховувати мотиви й потреби самого учня, спортсмена або студента, уміти наблизити свою програму до їхньої програми (Holkovska, Voloshina, Gubina, 2019). Організаторські здібності проявляються в умінні організувати себе, свій час, індивідуальну, групову, колективну діяльність студентів, згуртувавши навколо наукової проблеми надійних помічників, однодумців.

Змістовий критерій

Змістовий критерій, за яким розглядається сформованість педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури – це чітка і стабільна система, в якій процес набуття знань, умінь і навичок, що мають відповідати певним ступеням і кваліфікаціям вчителів, є послідовним і цілеспрямованим.

Іншими словами, змістовий критерій – це система професійно необхідних знань, пізнавальних умінь, навичок, компетенцій, методів, засобів і здібностей, необхідних для ефективного виконання професійних функцій. Професійно необхідними для майбутніх учителів фізичної культури є педагогічні, психологічні, методичні, анатомо-фізіологічні знання, а також

знання з основ безпеки життєдіяльності та фізичного виховання і спорту. Важливими є також розуміння та знання про себе, власні здібності, потреби та інтереси, а також навички та вміння використовувати знання (наприклад, шукати, аналізувати, порівнювати, систематизувати та узагальнювати). Недостатній розвиток змістового критерію, який часто ототожнюється із інтелектуальним аспектом, може призвести до негативних або небажаних наслідків, що руйнують образ педагога в очах дітей.

Змістовий критерій характеризують такі показники: базові фахові знання; психологічні та педагогічні знання; оволодіння педагогічною технікою, провідне місце в якій відводиться психолого-педагогічним механізмам формування складних педагогічних умінь (Kalinska, 2018, p. 134).

Висновки і перспективи подальших досліджень. На нашу думку, зазначені критерії за якими розглядається сформованість педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури найбільш чітко і яскраво демонструють особистість вчителя-майстра, який володіє необхідними компетенціями та особистісними якостями і здатний повноцінно виконувати свої професійні функції. Не дивно, що В. Сухомлинський говорив: «Учитель – це перший і другий головний світильник в інтелектуальному житті школярів. Учитель пробуджує у школярів жагу до знань, повагу до науки, культури, освіти».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баніт О. Модель розвитку професійної майстерності викладачів графічного дизайну. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2012, Вип. 5. С. 6–14.
2. Калінська О. П. Розвиток педагогічної майстерності викладача економічних дисциплін у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Національному університеті «Львівська політехніка» 2018. 345 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
4. Максимчук І. А. Розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницький, 2017. 292 с.
5. Оверко Н. Я. Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів кулінарного профілю у процесі підвищення кваліфікації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2016. 258 с.
6. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. К. : К.І.С., 2003. 296 с.
7. Основи педагогічної майстерності, практикум. Холковська І.Л., Волошина О.В., Губіна С.І. Вінниця 2019, 240 с.
8. Отич О. М. Творча індивідуальність як критерій педагогічної майстерності вчителя. Київ: Богданова А.М., 2013. С. 294.
9. Теорія і методика фізичного виховання: підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту: у 2 т. Т. Ю. Круцевич, Н. Є. Пангелова, О. Д. Кривчикова та ін. Київ: Національний університет фізичного виховання і спорту України, вид-во «Олімп. л-ра», 2017. Т.2. Методика фізичного виховання різних груп населення. 448 с.
10. Язловецька О. В., Шевченко О. В. Педагогіка фізичного виховання та спортивної діяльності. Навчальний посібник. Харків: Мачулін, 2018. 258 с.

REFERENCES:

1. Banit O. (2012) Model rozvitku profesijnoyi majsternosti vikladachiv grafichnogo dizajnu. Osvita doroslih: teoriya, dosvid, perspektivi [Model of development of professional skills of graphic design teachers. Adult education: theory, experience, prospects]. Vip. 5. S. 6–14 (in Ukrainian).
2. Kalinska O. P. (2018) Rozvitok pedagogichnoyi majsternosti vikladacha ekonomichnih disciplin u vishomu navchalnomu zakladi: dis. ... kand. ped. nauk 13.00.04 [Development of pedagogical skills of a teacher of economic disciplines in a higher educational institution: PhD thesis ... Candidate of Pedagogical Sciences 13.00.04]. Lviv Polytechnic National University, 2018. 345 c. (in Ukrainian).
3. Leontev A. N. (1975) Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]. Moskva: Politizdat, 1975. 304 s. (in Ukrainian).
4. Maksimchuk I. A. (2017) Rozvitok pedagogichnoyi majsternosti majbutnih uchiteliv fizichnoyi kulturi v procesi profesijnoyi pidgotovki: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Development of pedagogical skills of future physical education teachers in the process of professional training: Candidate of Pedagogical Sciences (13.00.04)]. Hmel'nickij, 2017. 292 s. (in Ukrainian).
5. Overko N. Ya. (2016) Rozvitok pedagogichnoyi majsternosti vikladachiv specialnih disciplin profesijno-tehnicnih navchalnih zakladiv kulinar'nogo profilyu u procesi pidvishennya kvalifikaciyi: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Development of pedagogical skills of teachers of special disciplines of vocational schools of culinary profile in the process of advanced training: PhD: 13.00.04]. Vinnickij derzhavnij pedagogichnij universitet imeni Mihajla Kocyubinskogo, Vinnicya, 2016. 258 c. (in Ukrainian).
6. Ovcharuk O. V. (2003) Kompetentnosti yak klyuch do onovlennya zmistu osviti [Competencies as a key to updating the content of education]. Kyiv.: K.I.S., 2003. – 296 (in Ukrainian).
7. Holkovska I., Voloshina O., Gubina S. Osnovi pedagogichnoyi majsternosti, praktikum [Fundamentals of pedagogical skills, workshop]. Vinnicya 2019, 240 s. (in Ukrainian).
8. Otich O. M. (2018) Tvorchy individualnist yak kriterij pedagogichnoyi majsternosti vchytelya [Creative individuality as a criterion of teacher's pedagogical skills]. Kiyiv: Bogdanova A.M., 2013. S. 294. (in Ukrainian).
9. Krucevich T., Pangelova N., Krivchikova O. Teoriya i metodika fizichnogo vihovannya: pidruch. dlya stud. vish. navch. zakl. fiz. vihovannya i sportu: u 2 t. [Theory and Methods of Physical Education: a textbook for students of higher educational institutions of physical education and sports: in 2 volumes]. Kiyiv: Nacionalnij universitet fizichnogo vihovannya i sportu Ukrainy, vid-vo «Olimp. I-ra», 2017. T.2. Metodika fizichnogo vihovannya riznih grup nasele'nnya. 448 s. (in Ukrainian).
10. Yazlovecka O. V., Shevchenko O. V. (2018) Pedagogika fizichnogo vihovannya ta sportivnoyi diyalnosti. Navchalnij posibnik [Pedagogy of physical education and sports activity]. Harkiv: Machulin, 2018. 258 s. (in Ukrainian).

УДК 37.091.33-027.22:004

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.12>

Олена ЛУЩИНСЬКА

доктор філософії, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти,

Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000

ORCID: 0000-0002-0057-8246

Валентина ДЕЛЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти,

Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000

ORCID: 0000-0002-4010-2955

Марія-Тереза ШОЛОВІЙ

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти, Львівський національний університет

імені Івана Франка, вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000

ORCID: 0000-0002-2650-3090

Бібліографічний опис статті: Лущинська, О., Деленко, В., Шолова, М.-Т. (2024). Використання роботів Bee-Bot у початковій школі. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 74–78, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.12>

ВИКОРИСТАННЯ РОБОТІВ BEE-BOT У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто використання освітніх роботів Bee-Bot у початковій школі як інноваційного засобу навчання. Автори обґрунтовують актуальність впровадження робототехніки в освітній процес з огляду на глобальну цифровізацію та роботизацію різних сфер життя.

Описуються ключові характеристики роботи Bee-Bot, зокрема його простий дизайн, міцна конструкція, безпечність у використанні та зручне управління. Підкреслюється, що робот дозволяє програмувати до 40 команд одночасно, що робить його ефективним інструментом для навчання основам алгоритмізації та програмування.

Автори виділяють основні переваги використання Bee-Bot в освітньому процесі: простота і доступність інтерфейсу, міцність конструкції, поліфункціональність, можливість інтегрування з різними навчальними предметами, наявність візуального зворотного зв'язку. Зазначається, що робот сприяє розвитку логічного, алгоритмічного і критичного мислення учнів.

У статті наводяться конкретні приклади застосування Bee-Bot на уроках, зокрема для переказу історій, створення власних оповідань, розв'язування математичних завдань. Описуються різні способи ускладнення завдань з програмування роботи для поглиблення розуміння учнями принципів кодування.

Особлива увага приділяється міждисциплінарному потенціалу Bee-Bot. Автори підкреслюють, що робот може ефективно використовуватися для вивчення математики, мови, географії та інших предметів, що робить навчання більш цілісним і контекстуально релевантним.

У статті також висвітлено соціальні аспекти використання Bee-Bot, зокрема його роль у розвитку командної роботи, комунікативних навичок та колективного вирішення проблем серед учнів.

Автори доходять висновку, що впровадження робототехніки, зокрема Bee-Bot, у початковій школі є перспективним напрямом модернізації освітнього процесу, який сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, необхідних у 21 столітті.

Ключові слова: роботи, Bee-Bot, «розумна бджілка», освіта, початкова школа.

Olena LUSHCHYNSKA

PhD, Associate Professor at the Department of Primary and Preschool Education, Ivan Franko National University of Lviv, Universytetska str., 1, Lviv, Ukraine, 79000

ORCID: 0000-0002-0057-8246

Valentyna DELENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Primary and Preschool Education, Ivan Franko National University of Lviv, Universytetska str., 1, Lviv, Ukraine, 79000

ORCID: 0000-0002-4010-2955

Mariia-Tereza SHOLOVII

Assistant at the Department of Primary and Preschool Education, Ivan Franko National University of Lviv, Universytetska str., 1, Lviv, Ukraine, 79000

ORCID: 0000-0002-2650-3090

To cite this article: Lushchynska, O., Delenko, V., Sholovii, M.-T. (2024). Vykorystannia robotiv Bee-Bot u pochatkovii shkoli [Use of Bee-Bot robots in primary school]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, 74–78, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.12>

USE OF BEE-BOT ROBOTS IN PRIMARY SCHOOL

The article discusses the use of Bee-Bot educational robots in primary school as an innovative teaching tool. The authors substantiate the relevance of introducing robotics into the educational process in view of global digitalization and robotization of various spheres of life.

The authors describe the key characteristics of the Bee-Bot robot, including its simple design, robust construction, safety in use, and convenient operation. It is emphasized that the robot allows programming up to 40 commands simultaneously, which makes it an effective tool for teaching the basics of algorithmization and programming.

The authors highlight the main advantages of using Bee-Bot in the educational process: simplicity and accessibility of the interface, structural strength, multifunctionality, the ability to integrate with various educational subjects, and the availability of visual feedback. It is noted that the robot promotes the development of logical, algorithmic and critical thinking of students.

The article provides specific examples of how Bee-Bot can be used in the classroom, including retelling stories, creating one's own stories, and solving math problems. The article describes various ways to complicate the tasks of programming the robot to deepen students' understanding of coding principles.

Particular attention is paid to the interdisciplinary potential of Bee-Bot. The authors emphasize that the robot can be effectively used to teach math, language, geography, and other subjects, making learning more holistic and contextually relevant.

The article also highlights the social aspects of using Bee-Bot, including its role in developing teamwork, communication skills, and collective problem solving among students.

The authors conclude that the introduction of robotics, in particular Bee-Bot, in primary school is a promising area of modernization of the educational process, which contributes to the formation of key competencies of students required in the 21st century.

Key words: robots, Bee-Bot, “smart bee”, education, primary school.

Актуальність проблеми. У наші дні технології мають великий вплив на освіту, доповнюючи, а то й змінюючи, окремі підходи до організації навчання. Цифровізація суспільства значним чином оновлює зміст окремих програм, відбуваються зміни методів, прийомів, з'являються навчальні дисципліни спрямовані на дослідження цієї галузі.

Діяльність відіграє важливу роль у набутті та збереженні знань. Учні вчаться, використовуючи об'єкти, які можуть сприяти тому, що знання стають міцнішими, глибшими, зрозумілішими

та довговічнішими. З тих пір, як Паперт ініціював перше застосування Лего в освіті, використання робототехніки стає все більш популярною технологією в освіті (Matthew Gillard, 2023). З огляду на глобальну цифровізацію більшості галузей сучасного виробництва, а також комплексну роботизацію усіх сфер діяльності сучасної людини, зумовлюють потребу у вивченні робототехніки з початкової школи, а також використання роботів в освітньому процесі.

Адже, робототехніка полегшує навчання, яке фокусується на конструкторах і дизайнерах,

заохочує учнів взаємодіяти з викликами у вирішенні проблем. Навчання з використанням робототехніки – це, як правило, діяльність, пов'язана з проектуванням, конструюванням і програмуванням. Навчальна діяльність з робототехніки змінює ролі вчителів та учнів. Зазвичай викладачі передають знання традиційно (лекційним методом) пасивній аудиторії, тоді як наявність робототехніки надає учням більш активну роль, а вчителям, які будуть їх супроводжувати, навчання використанню роботів у початковій школі використовується лише як додатковий вид діяльності (Matthew Gillard, 2023).

Під час вибору роботів доречно користуватись окремим фільтром, який включатиме перелік вимог спрямованих на досягнення мети. Адже, існує безліч роботизованих пристроїв з різним функціоналом якістю, ціною доступністю. У цій статті розглянемо Bee-Bot (розумна бджілка), маленький робот, створений американською компанією Tarrapin спеціально для раннього навчання та розвитку дітей. BeeBot активно використовується в освітніх програмах США з 2005 року. Програмований міні-робот «Розумна бджілка» має доброзичливий дизайн. Він нагадує бджолу зі складеними крилами. Bee-Bot має міцну конструкцію, виготовлений з матеріалів, що не викликають алергії, та є абсолютно безпечним у використанні. Яскравий кольоровий дизайн та можливість запрограмувати більше 40 команд одночасно. Міні-роботом легко керувати.

Елементи управління роботом розташовані на спинці та черевці «бджоли» – це кнопки «вперед», «назад», «поворот наліво» та «поворот направо», «запустити програму», «очистити пам'ять».

За допомогою кнопок управління діти можуть задавати «бджолі» маршрут руху. Гра з «Розумною бджілкою» вчить дітей структурованої діяльності, розвиває уяву, пропонує масу можливостей для вивчення причинно наслідкових зв'язків: дитина вчиться орієнтуватися в навколишньому просторі, тим самим розвивається просторова орієнтація дошкільника. Робот видає звукові та світлові сигнали, привертаючи увагу дітей та роблячи гру ще яскравішою. У процесі виконання ігрових завдань дитина вчиться складати найпростіші лінійні алгоритми, що у свою чергу дисциплінує розум, формує системний підхід та алгоритмічне мис-

лення, яке є операційною базою всіх методів та прийомів обробки та використання інформації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Bee-Bot – це освітній робот, призначений для навчання маленьких дітей навичкам програмування та вирішення проблем. Найчастіше використовується в початковій школі та закладах дошкільної освіти. Бджолиний бот нагадує «бджілку», яскраво-жовтого кольору з чорними смужками (Matthew Gillard, 2023).

Bee-Bots працюють на системі 6-дюймового квадрата, дозволяючи учням програмувати робота для руху вперед, назад або повороту на 90 градусів. Ця система квадрата може використовуватися з готовими Bee-Bot матами або з власноруч створеними за допомогою стрічки, що робить її гнучкою для різних уроків. Наприклад, Bee Bots можна використовувати для розв'язання лабіринтів, вивчення алфавіту з програмуванням та навіть з власноруч створеними матами для більш персоналізованих навчальних досвідів.

Вчителі можуть створювати захоплюючі уроки, використовуючи Bee Bots в поєднанні з різними матеріалами та діями. Наприклад, Bee Bots можна використовувати для розв'язання лабіринтів, вивчення алфавіту з програмуванням та навіть з власноруч створеними матами для більш персоналізованих навчальних досвідів. Використання Bee Bots може також розширюватися на навчання 21-го століття, таких як послідовність, оцінка, розв'язання проблем, оцінка, напрямок та лексика.

Учитель Метью Гіллард п'ять ключових особливостей та переваг інтеграції Bee-Bot у школі.

1. Кодування з упевненістю. Bee-Bot – це чудовий інструмент для навчання основам управління, командної мови та програмування. Навіть якщо ви не знайомі з концепцією навчання кодуванню, простий та інтуїтивно зрозумілий дизайн Bee-Bot дозволить вам легко розпочати роботу. Учні отримують раннє знайомство з концепціями програмування в ігровій формі, що закладає міцний фундамент для майбутнього навчання STEAM.

2. Покращення аудіо-візуального навчання. Завдяки можливості записувати та відтворювати аудіо, Bee-Bot робить навчання доступним для всіх учнів, включаючи тих, хто має проблеми зі слухом або зором. Він додає сенсор-

ний вимір до навчального процесу. Інтегруючи звукові підказки з фізичними рухами, студенти можуть краще розуміти і виконувати інструкції, посилюючи мультисенсорне навчання.

3. Заохочення командної роботи та соціальних навичок. Оскільки Bee-Bot може взаємодіяти один з одним, студенти заохочуються працювати в командах, ділитися своїми ідеями та співпрацювати для вирішення проблем. Це сприяє розвитку таких важливих соціальних навичок, як спілкування, обмін інформацією та колективне вирішення проблем.

4. Міжпредметне застосування. Килимки та набори завдань, що входять до комплекту, охоплюють широкий спектр предметів від математики до географії, що дозволяє використовувати Bee-Bot у різних сферах навчальної програми. Вчителі можуть створювати різноманітні уроки, які відповідають поточним навчальним темам, роблячи освіту більш цілісною та контекстуально релевантною.

5. Комплексне рішення. Учителі можуть придбати цілий пакет, який включає кілька Bee-Bot'ів, а також різноманітні аксесуари та килимки, що гарантує, що ресурси будуть легко доступні для роботи всього класу (Matthew Gillard., 2023).

Серед переваг використання роботів Bee-Bot в освітньому процесі виокремимо такі:

1. Простота і доступність: робот Bee-Bot має простий інтерфейс, що дозволяє учням легко програмувати його.

2. Міцність: корпус Bee-Bot має стійку конструкцію, що дозволяє йому витримувати використання учнями у різних умовах, а також легко транспортувати з одного місця в інше.

3. Поліфункціональність: програмуючи Bee-Bot, діти можуть складати історії, розв'язувати задачі, мандрувати, знайомитись з елементами програмування, а також розвивати навички логічного, алгоритмічного і критичного мислення.

4. Інтегрування з навчальними предметами: Bee-Bot може використовуватися для вивчення математики, грамотності, географії та інших предметів.

5. Візуальний зворотний зв'язок: роботи Bee-Bot мають світлодіодні індикатори, які показують його рухи, що допомагають учням краще розуміти програмування.

Учителі початкових класів можуть використовувати різні способи інтегрування Bee-Bot

освітню систему. Елена Кріціх наводить приклади використання цих роботів:

1. **Переказ історій або сторітелінг.** Робот бджілка може доповнити будь-яку історію, стати головним героєм чи структурувати розповідь.

Учитель може підготувати килимок із завданням чи картки і керувати відповідями учнів за допомогою роботів. Наведемо кілька прикладів таких завдань.

Завдання 1:

1. Прочитайте історію класу

2. Намалуйте ключові сцени з історії на кіндер-квадратах

3. Розмістіть зображення під прозорим килимком сітки

4. Кодуйте Bee-Bot, щоб пробиратися до кожної сцени в правильному порядку

5. Перекажіть історію, коли Бі-Бот подорожує килимком

Завдання 2:

1. Створення сюжету оповідання

2. Намалуйте ключові сцени оповідання на кіндер-квадратах

3. Розмістіть зображення під прозорим килимком сітки

4. Кодуйте Bee-Bot, щоб пробиратися до кожної сцени в правильному порядку

5. Розкажіть свою історію, коли Бджолиний Бот подорожує килимком

2. Розв'язування завдань. Учитель може розмістити різні завдання і пропонувати учням зупинитись роботом чи знайти правильну відповідь.

Щоб підвищити складність кодування Bee-Bot за допомогою будь-якої з наведених вище ідей уроку, я вводжу правила, які спонукають учнів поглибити своє розуміння коду послідовності для досягнення мети

– Початкова та фінішна точка стану – Bee-Bot має починатися та фінішувати у визначених клітинках

– Може повертати лише ліворуч або праворуч – дозволяйте Bee-Bot повертатися лише в одному напрямку

– Потрібно використати певну кількість ходів – вкажіть кількість ходів та/або коди, які можна використовувати

– Не можна використовувати конкретний квадрат – Помістіть об'єкт на квадрат/и, який Bee-Bot не повинен використовувати (Newsam, 2023).

Висновки. Підсумовуючи викладене, робимо висновки, що використання роботів Bee-Bot у початковій школі є ефективним та перспективним інструментом для впровадження основ програмування та розвитку алгоритмічного мислення здобувачів початкової освіти. Простота використання, міцність конструкції та поліфункціональність роблять Bee-Bot зручним засобом для інтеграції в різні навчальні предмети. Окрім розвитку технічних навичок, робот сприяє формуванню соціальних компетенцій, таких як командна робота та комунікація. Використання Bee-Bot дозволяє зробити навчальний процес більш інтерактивним та цікавим для учнів, що в свою чергу сприяє формуванню навичок 21 століття, необхідних для успішної адаптації в сучасному цифровому світі.

Подальші дослідження у цій галузі можуть зосередитися на вивченні довгострокового впливу використання Bee-Bot на розвиток програмістських навичок та алгоритмічного мислення учнів. Важливим напрямком є розробка та апробація нових методик використання Bee-Bot для вивчення різних предметів початкової школи, а також порівняльний аналіз ефективності Bee-Bot та інших освітніх роботів. Розробка комплексних навчальних програм з використанням Bee-Bot, які б охоплювали весь період навчання в початковій школі, може стати важливим кроком у подальшій інтеграції робототехніки в освітній процес. Такі дослідження допоможуть глибше зрозуміти потенціал використання роботів у початковій освіті та розробити ефективні стратегії їх впровадження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Чаплінська, Ю. С. Роботи в освітній сфері. Освіта і суспільство, 2020. С. 7–8.
2. Bee Bots in the Elementary Classroom. URL: [Bee Bots in the Classroom | Smore Newsletters](https://www.smoreschools.com/newsletters/bee-bots-in-the-elementary-classroom/)
3. Chiazzese G., Arrigo M., Cifari A., Lonati V. Educational Robotics in Primary School: Measuring the Development of Computational Thinking Skills with the Bebras Tasks, 2019. № 6 (4), С. 43–55. URL: <https://www.mdpi.com/2227-9709/6/4/43>
4. Newsam B. Five ways Beebots can teach students : Fizzics Education. 2022. URL: <https://www.fizzicseducation.com.au/articles/5-ways-beebots-can-teach-students/>
5. Morgan G. Introducing The Bee-Bot. 2023. URL: <https://www.thedigitallearningden.co.uk/pages/blog?p=introducing-the-bee-bot>
6. Matthew Gillard. STEAM to Life in the Primary Classroom with the Bee-Bot. 2023. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/bringing-steam-life-primary-classroom-bee-bot-value-bundle-gillard-ztpzc/>
7. Лусте, І., Яшан, Б., Пукальський, І. Перспективи застосування BEE-BOT у навчальному процесі. *SWorldJournal*, 2022. № 1 (14–01), С. 73–77. <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2022-14-01-001>
8. Lathifah A., Budiyanto C, Yuana R. The contribution of robotics education in primary schools: Teaching and learning Cite as: AIP Conference Proceedings 2194, 020053. 2019. <https://doi.org/10.1063/1.5139785> Published Online.

REFERENCES:

1. Chaplinska, Yu. S. (2020) Roboty v osvittii sferi. Osvita i suspilstvo, pp. 7–8.
2. Bee Bots in the Elementary Classroom. Retrieved from: <https://secure.smoreschools.com/n/m9e6p-bee-bots-in-the-classroom>
3. Chiazzese G., Arrigo M., Cifari A., Lonati V. (2019) Educational Robotics in Primary School: Measuring the Development of Computational Thinking Skills with the Bebras Tasks, no. 6(4), pp. 43–55. Retrieved from: <https://www.mdpi.com/2227-9709/6/4/43>
4. Newsam. B. (2022) Five ways Beebots can teach students : Fizzics Education. Retrieved from: <https://www.fizzicseducation.com.au/articles/5-ways-beebots-can-teach-students/>
5. Morgan G. (2023) Introducing The Bee-Bot. Retrieved from: <https://www.thedigitallearningden.co.uk/pages/blog?p=introducing-the-bee-bot>
6. Matthew Gillard (2023) STEAM to Life in the Primary Classroom with the Bee-Bot. Retrieved from: <https://www.linkedin.com/pulse/bringing-steam-life-primary-classroom-bee-bot-value-bundle-gillard-ztpzc/>
7. Luste, I., Yashan, B., Pukalskyi, I. (2022) Perspektyvy zastosuvannia BEE-BOT u navchalnomu protsesi. *SWorldJournal*, no. 1 (14-01), pp. 73–77. <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2022-14-01-001>
8. Lathifah A., Budiyanto C, Yuana R. (2019) The contribution of robotics education in primary schools: Teaching and learning Cite as: AIP Conference Proceedings 2194, 020053 <https://doi.org/10.1063/1.5139785> Published Online.

УДК 808. 5:073. 42]: 37

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.13>

Станіслав КАРАМАН

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053

ORCID: 0000-0003-3186-375x

Дар'я ДАЦЕНКО

аспірантка кафедри української мови, Київського університету імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053

ORCID: 0009-0001-7584-6022

Бібліографічний опис статті: Караман, С., Даценко, Д. (2024). Формування риторичної компетентності майбутніх журналістів на засадах комунікативно-діяльнісного підходу під час засвоєння мовознавчих дисциплін. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, 79–84, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.13>

ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ НА ЗАСАДАХ КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ЗАСВОЄННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

Статтю присвячено проблемі реалізації комунікативно-діяльнісного підходу, що дає змогу віднайти в професійному діапазоні журналіста той стрижневий компонент, який є підґрунтям і для результативного засвоєння змісту навчання, і для досягнення цілей вищої освіти з обов'язковим урахуванням професійно-ціннісних і пізнавально-освітніх орієнтацій майбутніх фахівців медійної галузі у процесі навчання мовознавчих дисциплін.

Стратегічні положення законодавчої й нормативної бази МОН України (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», Стандарт вищої освіти України: спеціальність 061 Журналістика освітнього рівня: перший (бакалаврський) освітньої програми: 061.00.02 Реклама і зв'язки з громадськістю, Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти) зорієнтовують наукову спільноту й освітян-практиків на розроблення продуктивних підходів, програм, навчально-методичного супроводу для підготовки майбутніх журналістів, здатних виконувати професійну місію в нестандартних умовах.

Зазначено, що сповнене викликів українське сьогоднішнє спонукає переорієнтування науково-викладацької спільноти на практико-орієнтоване навчання в закладах вищої освіти, покликаних формувати українськомовну особистість майбутнього фахівця конкретної галузі, журналістської зокрема, створювати сприятливі умови для постійного саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації, адаптуючи його до мінливого соціуму та проявів різних видів агресії підступного ворога. Констатовано, що інтегрування педагогічної освіти в європейський освітній простір активізувало переорієнтування науково-викладацької спільноти на європейські стандарти, якими передбачено передусім формування конкурентоздатного, соціально та професійно мобільного фахівця, спроможного діяти в нестандартних умовах за напрацьованими індивідуальними техніками та комунікативним досвідом.

Обґрунтовано, що організація освітнього процесу майбутніх журналістів на засадах комунікативно-діяльнісного підходу є об'єктивною суспільною потребою, оскільки дає змогу розвивати риторичний потенціал особистості, її риторичні вміння, формувати риторичну культуру. Виокремлено основну міждисциплінарну тенденцію, зокрема вплив теорії лінгвістики на риторичну, лінгводидактику як окремі наукові галузі. Акцентовано, що науково доцільним у формуванні риторичної компетентності майбутніх журналістів є комунікативно-діялісний підхід до навчання мовознавчих дисциплін, яким передбачено оптимальне співвідношення у змісті освіти знаннєвого компонента й набуття комунікативного досвіду у розв'язанні життєвих і професійних проблем.

З'ясовано, що функціонування журналістики як медійної галузі в мінливому й сповненому викликів сучасному соціумі об'єктивно зумовлює внесення змін у змістово-технологічні складники підготовки фахівців сфери соціальних комунікацій з урахуванням освітніх стратегій компетентнісної парадигми. Практичний контекст діяльності майбутнього журналіста, крім формування позитивного особистісного іміджу, спонукає до оперативності в опрацюванні, осмисленні й узагальненні здобутої з різних джерел інформації, вправного використання потужних ресурсів української мови, а також зорієнтовує на перспективи в реалізації його інтелектуального й особистісного потенціалу.

Ключові слова: риторика, комунікативно-діялісний підхід, формування риторичної компетентності майбутніх журналістів на заняттях мовознавчих дисциплін, комунікативно-риторичний досвід майбутніх журналістів, складники риторичної компетентності майбутніх журналістів.

Stanislav KARAMAN

Doctor of Science in Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Ukrainian Language, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053
ORCID: 0000-0003-3186-375x

Daria DATSENKO

Postgraduate Student at the Department of Ukrainian Language, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053
ORCID: 0009-0001-7584-6022

To cite this article: Karaman, S., Datsenko, D. (2024). Formuvannia rytorychnoi kompetentnosti maibutnikh zhurnalistiv na zasadakh komunikatyvno-diialnisocho pidkhotu pid chas zasvoiennia movoznavchykh dystsyplin [Formation of the rhetorical competence of future journalists on the basis of the communicative-activity approach during the assimilation of linguistic disciplines]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 79–84, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.13>

FORMATION OF RHETORICAL COMPETENCE IN FUTURE JOURNALISTS BASED ON THE COMMUNICATIVE-ACTIVITY APPROACH IN THE PROCESS OF LINGUISTICS DISCIPLINES ACQUISITION

The article considers the problem of the implementation of the communicative-activity approach, which enables to establish the core component within the professional framework of journalist activities, notably the background for both effective acquisition of the learning content and achievement of the goals of higher education in the view of professional and value and cognitive-educational focus of future specialists in the media industry in the process of linguistic disciplines acquisition.

Strategic provisions of the legislative and regulatory framework of the Ministry of Education and Culture of Ukraine (Laws of Ukraine “On Education”, “On Higher Education”, State National Program “Education (Ukraine of the 21st Century)”, Standard of Higher Education of Ukraine: specialty 061 Journalism of educational level: first (bachelor’s) educational level programs: 061.00.02 Advertising and public relations, National doctrine of the development of education of Ukraine in the 21st century, Common European Framework of Reference for Languages) focus the scientific community and practicing educators on the development of productive approaches, programs, educational and methodological support for the training of future journalists able to implement the professional mission in unconventional environment, to undertake continuous self-development and self-actualization.

It is pointed out that the present day challenging situation in Ukraine assumes the shift in the research and teaching community to practice-oriented education in institutions of higher education, which aims at forming the Ukrainian-speaking personality of the future specialist in a specific field, notably journalism, to create the enabling environment for self-development, self-improvement and self-actualization, adapting it to a changing society and manifestations of various types of aggression of an insidious enemy.

It was established that the integration of pedagogical education into the European educational space enhanced the shift in the research and teaching community to European standards, which primarily provide for the training of a competitive, socially and professionally mobile specialist, able to act in non-conventional environment applying accrued individual techniques and accumulated communicative experience.

It is substantiated that the establishment of the educational process for future journalists on the basis of a communicative-activity approach is an objective social need, as it enables the development of the rhetorical potential of an individual, his or her rhetorical skills, and the formation of the respective rhetorical culture.

The core interdisciplinary pattern is highlighted, notably the impact of the theory of linguistics on rhetoric, linguistic didactics as specific scholarly fields. It is emphasized that a communicative-activity approach to teaching of linguistic disciplines is scientifically expedient in the formation of the rhetorical competence in future journalists, since it is able to provide for an optimal content-and-education ratio between the knowledge component and the acquisition communicative experience in solving life and professional problems.

It is ascertained that the functioning of journalism as a media industry in a changing and challenging modern society reasonably determines the introduction of changes in the content and technological components of the specialist training in the field of social communications subject to the educational strategies of the competence paradigm.

The practical framework of the activity of the future journalist, but for the formation of a positive personal image, encourages promptness in processing, understanding and generalization of information accrued from various sources, competent use of the powerful resources of the Ukrainian language, and orients to prospects in the actualization of his intellectual and personal potential.

Key words: rhetoric, communicative-activity approach, formation of rhetorical competence in future journalists practicing linguistic disciplines, communicative-and-rhetorical experience of future journalists, components of rhetorical competence of future journalists.

Постановка проблеми. Формування й розвиток успішної комунікабельної особистості майбутнього фахівця як надважливої соціально-психологічної його характеристики є однією з пріоритетних проблем у лінгводидактиці вищої школи, яку увиразнює риторична компетентність як складник комунікативної професійної, діапазон якої охоплює необхідний обсяг теоретичних знань, умінь, навичок, комунікативний досвід у використанні мови й мовлення, усвідомлення й дотримання ціннісних орієнтацій у різних життєвих та професійно зумовлених ситуаціях.

Узагальнення напрацювань різногалузевих дослідників з означеної проблеми в контексті формування риторичної компетентності майбутніх журналістів на засадах комунікативно-діяльнісного підходу дало змогу виокремити такі складники риторичної компетентності майбутніх журналістів: 1) теоретичні знання з основ риторики; 2) володіння мовними засобами з урахуванням різних функційних стилів, жанрів і типів мовлення; 3) риторична культура монологу, діалогу, полілогу; 4) риторична діяльність майбутнього журналіста у різноманітних навчальних, життєвих та професійно зумовлених ситуаціях; 5) комунікативно-риторичний досвід майбутніх журналістів; 6) усвідомлення майбутніми журналістами ціннісних орієнтацій; 7) прагнення до фахового українськомовного саморозвитку й самовдосконалення.

Організація освітнього процесу майбутніх журналістів на засадах комунікативно-діяльнісного підходу є об'єктивною потребою в інформаційному суспільстві й спонукає до розвитку риторичного потенціалу особистості, її риторичних умінь, формування риторичної культури. Аналіз і синтез спеціальної наукової літератури в аспекті досліджуваної проблеми дали змогу виокремити основну міждисциплінарну тенденцію, зокрема вплив теорії лінгвістики на риторику, лінгводидактику як окремі наукові галузі, що передусім вплинуло на обґрунтування сучасних підходів до навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти. Аналіз теоретичних здобутків та назрілих проблем в освітній практиці засвідчують, що науково доцільним у формуванні риторичної компетентності майбутніх журналістів є комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мовознавчих дисциплін, який передбачає оптимальне

співвідношення у змісті освіти знаннєвого компонента й набуття комунікативного досвіду у розв'язанні життєвих і професійних проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті нашого дослідження заслуговують уваги численні студії українських і зарубіжних науковців. Значні напрацювання в аспекті розроблення комунікативно-діяльнісного підходу до навчання української мови в закладах загальної середньої освіти та мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти накопичено лінгводидактами, зокібна: З. Бакум, В. Вітюк, Н. Голуб, О. Горошкіною, Т. Грубою, М. Греб, І. Дроздовою, С. Караманом, О. Караман, О. Копусь, О. Кулик, О. Кучерук, Н. Остапенко, В. Нищетою, А. Нікітіною, Л. Овсієнко, С. Омельчуком, Л. Паламар, М. Пентиліук, Т. Рудюк, Т. Симоненко, Л. Суботою, Г. Швець, М. Цуркан та ін. Проблема формування мовної, мовленнєвої комунікативної, риторичної компетентностей майбутніх фахівців у контексті сучасних підходів активно обговорюють науковці різних галузей (Л. Барановська, Н. Бабич, Н. Бібік, В. Галич, Н. Гузій, Т. Зенченко, В. Здоровега, Л. Златів, Г. Кузнецова, І. Кучеренко, О. Любащенко, Л. Мамчур, Л. Мацько, М. Пентиліук, В. Різун, Г. Сагач та ін.). У науковій літературі та спеціальних дослідженнях різновекторно проаналізовано й обґрунтовано теоретико-прикладні аспекти навчання здобувачів загальної середньої та вищої освіти на компетентнісних засадах, проте донині обґрунтування ефективних шляхів формування риторичної компетентності майбутніх журналістів на засадах комунікативно-діяльнісного підходу під час вивчення мовознавчих дисциплін недостатньо розроблено в українській лінгводидактиці вищої школи.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні й прикладні аспекти формування риторичної компетентності майбутніх журналістів на засадах комунікативно-діяльнісного підходу під час вивчення мовознавчих дисциплін.

Реалізація визначеної мети дослідження зумовлює розв'язання таких завдань: з'ясувати та уточнити змістове наповнення поняття «комунікативно-діяльнісний підхід у формуванні риторичної компетентності», проаналізувати теоретичні й прикладні здобутки сучасної педагогічної науки з проблеми дослідження;

Виклад основного матеріалу дослідження. Прикметно, що комунікативно-діяльнісний

підхід дає змогу віднайти в структурі будь-якої професії той стрижневий компонент, який є підґрунтям і для результативного засвоєння змісту навчання, і для досягнення цілей вищої освіти з обов'язковим урахуванням професійно-ціннісних і пізнавально-освітніх орієнтацій у процесі підготовки фахівців (Голуб, 2008, с. 111).

У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики зміст поняття «комунікативно-діяльнісний підхід» потлумачено як «підхід до навчання, що полягає в такій організації навчання, коли засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі комунікативної (реальної або модельованої) діяльності задля оволодіння комунікативними вміннями й навичками. Комунікативно-діяльнісний підхід спрямований на формування в учнів або студентів комунікативної компетентності – здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації. Такий підхід потребує розгляду лінгвістичної теорії як інструмента для практичного оволодіння мовою. Практична спрямованість вивчення мови передбачає не лише кількісні переваги практики над лінгвістичною теорією, а насамперед навчання діяльності спілкування, створення на уроці /занятті таких умов, які спонукали б учнів/студентів спілкуватися, висловлювати свої думки, доводити власні переконання, впливати на співрозмовників. Цьому сприяє моделювання комунікативних ситуацій на уроці/занятті введення елементів риторики. Для методики української мови актуальним є мовленнєве спілкування, яке здійснюється в процесі виконання різноманітних вправ і завдань, що впливають з потреб, цільових настанов спілкування (висловити своє враження, довести певне наукове положення, поінформувати, переконати співрозмовника, з'ясувати ставлення іншої людини) (Горошкіна, 2024, с. 139)».

Сучасні українські лінгводидакти (З. Бакум, А. Богуш, В. Вітюк, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, І. Дроздова, С. Караман, О. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, Л. Овсієнко, С. Омельчук, М. Пентилюк та ін.) зміст поняття «комунікативно-діяльнісний підхід» розглядають як один із пріоритетних у мовній освіті, що забезпечує усвідомлену реалізацію комунікативної функції мови й передбачає вміння взаємодіяти й співпрацювати на засадах рівноправного партнерства в системі «викладач – студент;

студент – студент; студент – мікрогрупа; студент – академічна група; академічна група, мікрогрупа – викладач; презентувати себе засобами мовленнєвої комунікації, що виражається в умінні самостійно вступати в контакт з будь-яким типом співрозмовника, ураховуючи його особливості; підтримувати контакт у спілкуванні, дотримуючись норм і правил спілкування; слухати співрозмовника, виявляючи повагу до чужої думки; висловлювати, аргументувати і коректно обстоювати власні погляди, стимулювати співрозмовника до продовження спілкування; успішно розв'язувати конфлікти у спілкуванні; оцінювати успішність ситуації спілкування, спрямованої на формування комунікативної компетентності – здатності послуговуватися мовою залежно від конкретної мовленнєвої чи професійно зумовленої ситуації.

Зміст поняття «комунікативно-діяльнісний підхід» до вивчення мови О. Кучерук, Н. Голуб, О. Горошкіна розглядають як «цілеспрямовану, суб'єкт-суб'єкту організацію освітнього процесу, основою якого є комунікативна діяльність студентів, зорієнтована на вивчення мовознавчих дисциплін у динамічному аспекті мовотворення, а також дослідження й аналіз мовних одиниць в умовах мовленнєвого акту, встановлення відмінностей функціонування засобів мови в різних ситуаціях спілкування з дотриманням конкретного стилю й типу мовлення (Кучерук, 2016, с. 189)». З позиції Н. Кондратенко комунікативно-діяльнісний підхід «передбачає врахування: потреби у спілкуванні; мотивів акту спілкування; обставин, за яких здійснюється комунікація» (Кондратенко, 2018, с. 97).

У дослідженні *комунікативно-діяльнісний підхід* розглядаємо як методичний орієнтир у формуванні риторичної компетентності майбутніх журналістів на заняттях мовознавчих дисциплін, що передбачає активне задіяння в освітньому процесі таких структурних складників, як: теоретичні знання з основ риторики; володіння мовними засобами з урахуванням різних функційних стилів, жанрів і типів мовлення; риторична культура монологу, діалогу, полілогу; риторична діяльність майбутнього журналіста у різноманітних навчальних, життєвих та професійно зумовлених ситуаціях; комунікативно-риторичний досвід майбутніх журналістів; усвідомлення майбутніми журналістами ціннісних орієнтацій; прагнення до

фахового українськомовного саморозвитку й самовдосконалення, а також проектування змісту мовознавчих дисциплін, організацію освітнього процесу загалом у контексті *мисленево-мовленнєвого та функційно-стилістичного* аспектів.

Змістовий діапазон циклу мовознавчих дисциплін за спеціальністю 061 Журналістика освітнього рівня: перший (бакалаврський) уможлиблює формування готовності майбутніх журналістів до спілкування в різних комунікативних ситуаціях з урахуванням стилю й культури спілкування, толерантності під час спілкування з різновіковими та різногалузевими аудиторіями; здатності ефективно розв'язувати конфлікти, що можуть виникати у процесі спілкування, інтерв'ювання, діалогізування. Крім того, дає змогу максимально занурювати майбутніх журналістів у професійний контекст з урахуванням багатовекторної його специфіки (продукування різножанрових текстів для газет, журналів, теле- і радіопередач; інтерв'ювання, транслявання репортажу з місця події; відбір, аналіз, презентування, інтерпретування фактів на аудиторію; моніторинг, прогнозування, корегування інформаційної політики на основі аналізу реакції відповідної аудиторії; розроблення змісту монологу, діалогу, полілогу, усного виступу під час дискусії, доцільний добір риторичних засобів, формулювання запитань й моделювання ситуацій спілкування, підготовка виступів із актуальної проблематики на радіо й телебачення та ін.).

Форма репрезентування теоретичних відомостей із засвоєної теми та їх опрацювання за комунікативно-діяльним підходом спрямовує студентів на усвідомлене засвоєння способів застосування теорії в мовленнєвій практиці й зорієнтовує викладача-модератора освітнього процесу на створення таких умов під час опра-

цювання теоретичного матеріалу, які спонукали б студентів спілкуватися, аргументувати власні переконання, впливати на позиції учасників комунікації, враховуючи мотиви, умови, обставини, за яких здійснюється комунікація, кількість комунікантів, їхні вікові, соціальні та психологічні характеристики (Караман, Караман, 2009; Кондратенко, 2018; Рожнова, 2018). До того ж дидактичний і розвивальний потенціал комунікативно-діяльним підходу сприяє підвищенню рівня мотивації, рефлексії, активізації психологічних чинників: уваги, уваги, пам'яті, сприймання, відтворення, що мають надважливе значення для формування риторичної компетентності, зокрема розвитку абстрактного мислення, вміння здійснювати логічні операції, будувати міркування, аналізувати, синтезувати, зіставляти, порівнювати, усвідомлювати, формулювати теоретичні узагальнення, запитання в процесі діалогічного мовлення.

Отже, опрацювання, аналіз і синтез теоретичних здобутків науковців у контексті досліджуваної проблеми дають змогу виокремити вузлові положення теоретико-прикладного характеру як підґрунтя для формування риторичної компетентності майбутніх журналістів на засадах комунікативно-діяльним підходу у процесі засвоєння мовознавчих дисциплін, зокрема: оновлення змісту професійно спрямованих дисциплін для майбутніх фахівців сфери соціальних комунікацій з урахуванням освітніх стратегій компетентнісної парадигми, запитів і потреб мінливого соціуму; оптимізація сучасного методичного інструментарію задля продуктивної організації освітнього процесу; розроблення механізмів мотивування майбутніх журналістів до оволодіння засобами риторичної майстерності як визначального маркера їх фаховості, індивідуального українськомовного іміджу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бобаль Н.Р. Формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки: дис...канд. педагог. наук: 13.00.04/Бобаль Наталія Робертівна. Вінниця, 2013. 224 с.
2. Голуб Н.Б. Риторика у вищій школі: монографія/ Н.Б. Голуб. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.
3. Горошкіна Олена, Караман Станіслав. Формування риторичної компетентності майбутніх учителів на міждисциплінарних засадах/О. Горошкіна, С. Караман//*Наукові інновації та передові технології*. Серія «Педагогіка». 2023. № 4 (18). С. 357-370 URI: [https:// lib.iitta.dov.ua/id/eprint/735414](https://lib.iitta.dov.ua/id/eprint/735414)
4. Дяченко М.Д. Теоретичні і методичні засади розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки: дис...докт. педагог. наук: 13.00.04/Дяченко Марія Дмитрівна. Запоріжжя, 2013. 400 с.

5. Караман С. О., Караман О. В. Орфоепічний тренінг. Фонетика. Орфоепія. Орфографія. Графіка. Стилїстика. Риторика. Завдання і вправи : Навчальний посібник. Вид. 3-тє переробл. і доп. КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2009. 184 с.
6. Кондратенко Н.Ю. Методика формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів на засадах лінгвокультурології: дис...канд. педагог. наук: 13.00.02 / Кондратенко Наталія Юрїївна. Київ, 2018. 238 с.
7. Конівіцька Т.Я. Формування риторичної компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти: дис...канд. педагог. наук: 13.00.04 /Конівіцька Тетяна Ярославівна. Львів, 2020. 343 с.
8. Мацько Л. Риторика:[посіб. для студентів вищ. навч. закл.]/Л.І. Мацько, О.М. Мацько. [2-ге вид., стер.]. Київ: Вища школа, 2006. 311 с.
9. Мамчур Л. Формування мовно-риторичної компетентності майбутнього вчителя-словесника// Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського держ. педаг. ун-ту імені Павла Тичини. Умань: ФОП Жовтий О.О. 2013. Вип. 8. Ч. 2. С. 182-186
10. Методика навчання української мови. Термінологічний словник / Кол. Авторів за ред. Олени Горошкіної. Словник-довідник. [Електронне видання]. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2024. 150 с.
11. Нищета В. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи: монографія /Володимир Нищета. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 340 с.
12. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика: монографія/ [О.А. Кучерук, Н.Б.Голуб, О.М. Горошкіна. С.О.Караман та ін.]; за ред. О.А. Кучерук. Київ: КНТ, 2016. 258 с.
13. Рожнова Г.П. Професійна підготовка майбутніх журналістів у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ столїття): дис...канд. педагог. наук: 13.00.04 / Рожнова Ганна Павлівна. Житомир, 2018. 210 с.

REFERENCES:

1. Bobal N.R. (2013) Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh zhurnalistiv u protsesi profesiinoy pidhotovky [Formation of sociocultural competence in future journalists in the process of professional training] (PhD Thesis), Vinnytsia.
2. Holub N.B. (2008) Rytoryka u vyshchii shkoli: monohrafiia [Rhetoric at tertiary level: Monograph]. Cherkasy: Brama-Ukraina.
3. Goroshkina O., Karaman S. (2023) Formuvannia rytorychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv na mizhdystyplinarnykh zasadakh [Formation of rhetorical competence of future teachers in view of interdisciplinary principles]. Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. Seriia "Pedahohika". No. 4 (18). Pp. 357-370. URI: <https://lib.iitta.dov.ua/id/eprint/735414>
4. Diachenko M.D. (2013) Teoretychni i metodychni zasady rozvytku tvorchoho potentsialu maibutnikh zhurnalistiv u protsesi profesiinoy pidhotovky [Theoretical and methodical principles of development of creative potential of future journalists in the process of professional training] (PhD Thesis), Vinnytsia.
5. Karaman S. O., Karaman O. V. (2009) Orfoepichnyi treninh. Fonetyka. Orfoepiia. Orfohrafia. Hrafika. Stylistyka. Rytoryka. Zavadnannia i vpravy: Navchalnyi posibnyk. Vyd. 3-tie pererobl. i dop. KMPU im. B. D. Hrinchenka.
6. Kondratenko N.Yu. (2018) Metodyka formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh zhurnalistiv na zasadakh linhvokulturolohii [Methods of formation of communicative competence of future journalists on the basis of linguoculturology] (PhD Thesis), Kyiv.
7. Konivitska T.Ya. (2020) Formuvannia rytorychnoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv u zakladakh vyshchoi osvity [Formation of rhetorical competence of future psychologists in higher education institutions] (PhD Thesis), Lviv.
8. Matsko L. (2006) Rytoryka: posibnyk dlia studentiv vyshcheykh navchalnykh zakladiv [Rhetoric: a guide for higher education students]. Kyiv: Vyshcha shkola.
9. Mamchur L. (2013) Formuvannia movno-rytorychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia-slovesnyka [Formation of linguistic and rhetorical competence of the future teacher-dictionary]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia: zb. nauk. prats Umanskoho derzh. pedah. un-tu imeni Pavla Tychyny. Uman: FOP Zhovtyi O.O. Vyp. 8. Ch. 2. Pp. 182-186.
10. Nyshcheta V. (2017) Metodyka formuvannia rytorychnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly: monohrafiia [Methodology of formation of rhetorical competence of pupils of the basic school: monograph]. Kyiv: "Tsentri uchbovoi literatury".
11. Horoshkina O. (ed.) (2024) Metodyka navchannia ukrainskoi movy. Terminolohichni slovnyk [Methods of teaching the Ukrainian language. Terminological dictionary]. Kyiv: Vydavnychiy dim "Osvita".
12. Kucheruk O.A. (ed.) (2016) Pedahohichna rytoryka: istoriia, teoriia, praktyka: monohrafiia [Pedagogical rhetoric: history, theory, practice: monograph]. Kyiv: KNT.
13. Rozhnova H.P. (2018) Profesiina pidhotovka maibutnikh zhurnalistiv u vyshcheykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI stolittia) [Professional training of future journalists in higher educational institutions in Ukraine (second half of the 20th – early 21st century)] (PhD Thesis), Zhytomyr.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

<i>Олександра ШАРАН, Володимир ШАРАН, Віталія КУПАР</i> ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИХ ІГОР ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	3
--	---

РОЗДІЛ 2

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

<i>Олена ВОВКУШЕВСЬКА, Олена МАСЮК, Людмила ТИТАРЕНКО</i> ВИКОРИСТАННЯ ГЕЙМІФІКОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	11
---	----

<i>Оксана ДАНИЛЮК</i> ОРФОЕПІЧНА ГРАМОТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	16
--	----

<i>Леся КОЛТОК</i> МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ...	20
---	----

<i>Валентина МАРТИНЕНКО</i> ЛІНГВІСТИЧНА СКЛАДНІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ У ПІДРУЧНИКАХ ЧИТАННЯ ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	25
---	----

<i>Сергій МАРЧУК, Віталій КАБАК, Наталія БОРБИЧ, Ірина КОВАЛЬЧУК</i> РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ ПЕДАГОГІКИ.....	35
--	----

<i>Світлана РОМАНЮК, Владислав ВЕРБЕЦЬ</i> ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ О. ПОПОВИЧА В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	44
---	----

<i>Тетяна ФАТЬЯНОВА</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ».....	49
--	----

РОЗДІЛ 3

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

<i>Ірина БРУШНЕВСЬКА</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОБУДОВИ МОДЕЛЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ООП ТА ЇЇ СІМ'ї.....	54
--	----

<i>Наталія ЯЦИШИН, Анна ЯСТРУБ</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ.....	61
---	----

<i>Наталія САВЧЕНКО</i> КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	68
--	----

<i>Олена ЛУЩИНСЬКА, Валентина ДЕЛЕНКО, Марія-Тереза ШОЛОВІЙ</i> ВИКОРИСТАННЯ РОБОТІВ ВЕЕ-ВОТ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	74
---	----

<i>Станіслав КАРАМАН, Дар'я ДАЦЕНКО</i> ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ НА ЗАСАДАХ КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ЗАСВОЄННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН.....	79
--	----

CONTENTS

SECTION 1

PRE-SCHOOL EDUCATION

<i>Oleksandra SHARAN, Volodymyr SHARAN, Vitaliia KUPAR</i> USE OF LOGICAL AND MATHEMATICAL GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING MATHEMATICAL ABILITIES SENIOR PRESCHOOLERS.....	3
--	---

SECTION 2

PRIMARY EDUCATION

<i>Olena VOVKUSHEVSKA, Olena MASIUK, Liudmyla TYTARENKO</i> USING A GAMIFIED ENVIRONMENT IN TEACHING MATHEMATICS TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....	11
---	----

<i>Oksana DANYLIUK</i> ORTHOGRAPHIC LITERACY OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER AS ONE OF THE COMPONENTS OF SPEAKING COMPETENCE.....	16
---	----

<i>Lesia KOLTOK</i> PROJECT METHOD AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF RESEARCH ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS	20
---	----

<i>Valentyna MARTYNENKO</i> THE LINGUISTIC COMPLEXITY OF EDUCATIONAL TEXTS IN READING TEXTBOOKS FOR YOUNGER SCHOOL STUDENTS.....	25
---	----

<i>Serhii MARCHUK, Vitaii KABAK, Natalia BORBYCH, Iryna KOVALCHUK</i> THE PEDAGOGICAL TERMINOLOGY DEVELOPMENT AND THE FORMATION OF THE PEDAGOGY CONCEPTUAL AND CATEGORICAL APPARATUS.....	35
--	----

<i>Svitlana ROMANIUK, Vladyslav VERBETS</i> IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL IDEAS O. POPOVYCH IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	44
--	----

<i>Tatiana FATIANOVA</i> PECULIARITIES OF APPLYING PROBLEM-BASED LEARNING TECHNOLOGY IN THE LESSONS OF THE INTEGRATED COURSE “I EXPLORE THE WORLD”.....	49
--	----

SECTION 3

SPECIAL EDUCATION

<i>Iryna BRUSHNEVSKA</i> THEORETICAL ASPECTS OF BUILDING MODELS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A CHILD WITH SPECIAL NEEDS AND HIS FAMILY.....	54
---	----

<i>Nataliia YATSYSHYN, Anna YASTRUB</i> APPLICATION OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE COURSE OF LEARNING PROCESS OF ENGLISH IN INCLUSIVE CLASSES.....	61
---	----

<i>Nataliia SAVCHENKO</i> CRITERIA FOR THE FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS.....	68
--	----

<i>Olena LUSHCHYNSKA, Valentyna DELENKO, Mariia-Tereza SHOLOVII</i> USE OF BEE-BOT ROBOTS IN PRIMARY SCHOOL.....	74
--	----

<i>Stanislav KARAMAN, Daria DATSENKO</i> FORMATION OF RHETORICAL COMPETENCE IN FUTURE JOURNALISTS BASED ON THE COMMUNICATIVE-ACTIVITY APPROACH IN THE PROCESS OF LINGUISTICS DISCIPLINES ACQUISITION.....	79
---	----

НОТАТКИ

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 2

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Марина Сергіївна Михальченко

Підписано до друку: 03.06.2024.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 10,23. Замов. № 0624/429. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.