

Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Вітюк Валентина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент 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
29 червня 2023 р., протокол № 8

Науковий журнал «Acta Paedagogica Volynienses»
zareєстровано Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 24807-14747Р від 27.04.2021)

«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, 2023

РОЗДІЛ 1 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК 378.22:373.2.011.3-051]159.955-027.561

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.1>

Неллі ЛИСЕНКО

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Степана Бандери, 1, м. Івано-Франківськ, Україна, 76014

ORCID: 0000-0002-1729-9542

Олександра ЛИСЕНКО

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Степана Бандери, 1, м. Івано-Франківськ, Україна, 76014

ORCID: 0000-0002-1029-7843

Маріанна МАТИШАК

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Степана Бандери, 1, м. Івано-Франківськ, Україна, 76014

ORCID: 0000-0001-9235-9835

Бібліографічний опис статті: Лисенко, Н., Лисенко, О., Матішак, М. (2023). Формування професійного мислення майбутніх магістрів – запорука успішної реалізації завдань БКДО. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 3–9, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.1>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ – ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ БКДО

Стаття присвячена проблемі формування професійного мислення майбутніх магістрів з дошкільної освіти в процесі їх фахової підготовки. Актуальність проблеми зумовлена сучасними потребами підвищення якості дошкільної освіти загалом і відповідно фахової підготовки педагогів. Метою статті визначено з'ясування особливостей розвитку професійного мислення майбутніх магістрів дошкільної освіти в процесі формування їхньої готовності до предметно-перетворювальної діяльності з вихованцями у контексті завдань Базового компонента дошкільної освіти.

Виокремлено основні орієнтири формування професійного мислення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, окреслено відповідні завдання, а саме: організація дидактико-розвивального простору; пояснення дітям можливостей для самореалізації в умовах тематичного наповнення відповідними матеріалами його центрів (кутків); пояснення інформації для розуміння її змісту кожною дитиною; посилення пізнавального інтересу, стимулювання допитливості, кмітливості, прагнення до прийняття оригінальних підходів до розв'язання завдань. В статті конкретизовано особливості розв'язання кожного з перелічених завдань під час фахової підготовки майбутніх педагогів.

Представлено алгоритм діяльності викладача, який відтворює до певної міри логіку наукового пізнання і таким чином моделює діяльність майбутніх магістрів у самостійній роботі з дітьми, як-от: чітке виокремлення уявлення, його ретельне пояснення, оскільки сумарно такі уявлення творять поняття – основну одиницю логічного мислення дошкільника; пізнавальні аналітико-синтетичні операції – аналіз, порівняння, зіставлення, узагальнення, систематизація та ін. і саме на основі таких навчальних дій, які вже опановані чи якими ще тільки опановує дитина під керівництвом педагога; проєктування самостійної діяльності, її організація на перспективу, добір дотичних методів, програмування очікуваних результатів.

Ключові слова: майбутні педагоги, магістри з дошкільної освіти, професійне мислення, Базовий компонент дошкільної освіти.

Nelli LYSENKO

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Stepana Bandery str., 1, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76014

ORCID: 0000-0002-1729-9542

Olexandra LYSENKO

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Primary Education Pedagogy, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Stepana Bandery str., 1, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76014

ORCID: 0000-0002-1029-7843

Marianna MATISHAK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Faculty of Pedagogy, Stepana Bandery str., 1, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76014

ORCID: 0000-0001-9235-9835

To cite this article: Lysenko, N., Lysenko, O., Matishak, M. (2023). Formuvannia profesiinoho myslennia maibutnikh mahistriv – zaporuka uspishnoi realizatsii zavdan BKDO [The formation of the professional thinking of future Masters is the key to the successful implementation of the tasks of the Basic component of preschool education]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 3–9, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.1>

THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL THINKING OF FUTURE MASTERS IS THE KEY TO THE SUCCESSFUL IMPLEMENTATION OF THE TASKS OF THE BASIC COMPONENT OF PRESCHOOL EDUCATION

The article is devoted to the problem of the formation of professional thinking of future masters in preschool education in the process of their professional training. The relevance of the problem is determined by the modern needs to improve the quality of preschool education in general and, accordingly, the professional training of teachers. The purpose of the article is to clarify the specifics of the development of professional thinking of future masters of preschool education in the process of forming their readiness for subject-transformative activities with pupils in the context of the tasks of the Basic component of preschool education.

The main guidelines for the formation of the professional thinking of future educators of preschool education institutions are highlighted, the corresponding tasks are outlined, namely: the organization of didactic and developmental space; explaining to children the opportunities for self-realization in terms of thematic filling of its centers (corners) with appropriate materials; explanation of information for each child to understand its content; strengthening of cognitive interest, stimulation of inquisitiveness, cleverness, desire to adopt original approaches to solving problems. The article specifies the peculiarities of solving each of the listed tasks during the professional training of future teachers.

The algorithm of the teacher's activity is presented, which reproduces to a certain extent the logic of scientific knowledge and thus models the activities of future masters in independent work with children, such as: clearly distinguishing an idea, its thorough explanation, since in total such ideas create a concept – the basic unit of logical thinking of a preschooler; cognitive analytical and synthetic operations – analysis, comparison, comparison, generalization, systematization, etc. and precisely on the basis of such educational actions that have already been mastered or are still being mastered by the child under the guidance of the teacher; design of independent activity, its organization for the future, selection of relevant methods, programming of expected results.

Key words: *future teachers, masters in preschool education, professional thinking, Basic component of preschool education.*

Актуальність проблеми. Питання формування професійного мислення зазвичай постає актуальним в умовах проектування ефективних напрямів реалізації стратегічних програм з удосконалення змісту і технологій освіти дітей, починаючи з дошкільного віку. До таких від-

носимо БКДО, оскільки ефективність запровадження його змісту вирішальним чином обумовлена професійним мисленням сучасного педагога.

У сфері його навчально-виховної діяльності з дітьми у всіх вікових групах ЗДО різного

типу і різних форм власності професійне мислення простежується у різноманітних проявах за двома основними вимірами. Це спілкування, в якому воно виявляється (візуалізується) і дії, в яких воно втілюється (опредмечується). Власне за такими вимірами педагоги різняться сутнісно один від одного. І в цьому сенсі важливо наголосити саме на таких особливостях їхнього професійного мислення, оскільки воно обумовлює сутність предметно-перетворювальної діяльності, відповідно її рефлексія, актуалізує порушену нами проблему – проблему нового професійного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів для закладів дошкільної освіти систематично постають предметом наукових пошуків відомих учених України, а саме: взаємообумовленість якості освітніх послуг особистісними характеристиками педагога – Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, К. Крутій, Н. Лисенко, О. Семенов, Т. Танько та ін.; компетентнісний підхід до фахової підготовки майбутніх педагогів у ЗВО – С. Вітвицька, Н. Гавриш, С. Курінна, О. Лисенко, В. Ляпунова, І. Рогальська, Т. Степанова, С. Сисоєва та ін.; формування готовності майбутніх педагогів до впровадження в освітній процес ЗДО інноваційних технологій – О. Брежнева, І. Дичківська, Л. Зданевич, І. Коновальчук, І. Підлипняк та ін.) та представників зарубіжних освітніх систем (Ж. Делор, В. Долл, Дж. Куллахан, Ж. Перре, Б. Рей та ін.).

Мета статті – виокремлення особливостей розвитку професійного мислення майбутніх магістрів дошкільної освіти в процесі формування їхньої готовності до предметно-перетворювальної діяльності з вихованцями у контексті завдань Базового компонента дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасних наукових дослідженнях встановлено, що «педагогічне управління процесом розвитку мислення студентів може досягти мети тоді, коли забезпечується єдність раціонально відібраного і дидактично обумовленого змісту та адекватних і добре відпрацьованих мисленневих операцій, соціально значущих мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів і врахування індивідуальних особливостей їх мислення» (Vitvytska, 2014). Відтак, профе-

сійне мислення майбутніх педагогів є необхідною умовою їх майбутньої професійної самореалізації, сприяє формуванню готовності до ефективної організації освітньо-виховного процесу та інноваційної діяльності в умовах сучасних ЗДО. Одним з провідних напрямів реалізації інноваційної освітньої діяльності в закладах дошкільної освіти, як зазначають науковці, є розвиток дитини дошкільного віку (фізичний, психічний, еколого-валеологічний, соціальний, творчий шляхом створення відповідного природного, культурного, соціального простору) (Pidlypniak, 2022).

Оскільки акцентуємо увагу на стимулюванні самостійної пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку (стратегія БКДО) (Bazovyi component doshkilnoi osvity, 2021), завдання викладача ЗВО убачаємо в тому, щоб навчити майбутнього педагога: а) правильно організувати дидактико-розвивальний простір; б) пояснювати дитині/дітям можливості для самореалізації в умовах тематичного наповнення відповідними матеріалами його центрів (кутків); в) доводити рівень і зміст пояснення інформації до розуміння кожною дитиною; г) посилювати інтерес (зацікавлення очікуваними результатами), а також стимулювати допитливість, кмітливість, прагнення до прийняття оригінальних підходів до розв'язання завдань.

Розглянемо дещо розлогіше наше бачення кожного окресленого завдання.

Отже, перше – структурно організувати такий дидактико-розвивальний простір у контексті вище зазначеної стратегії БКДО, який буде спрямований на забезпечення ефективного вирішення ретельно змодельованої педагогом пізнавальної ситуації, уміщуючи задля цього певне предметне наповнення центру чи кутка для різноманітної діяльності дитини/дітей згідно освітніх завдань.

Це, передусім, необхідні матеріали, інструменти (знаряддя праці), зразки завчасно виконаних таких робіт, на яких діти взмозі прослідкувати різні етапи виконання завдань не лише згідно певних алгоритмів, які подає педагог, а й самостійно, шляхом проб і помилок, багаторазових повторень аж до досягнення очікуваного результату. Споглядаючи бажане очікуване, кожна дитина, яка охоплена діяльністю, самостійно опановує новими знаннями, має

змогу їх візуалізувати в реальних досягненнях, перед нею постають нові завдання на перспективу: формулюється задум «на завтра», «на потім»; з'являється запит на нові матеріали та інструменти, які забезпечать розв'язання нового пізнавального завдання; прогноуються етапи його вирішення й можливі утруднення на шляху до успіху, організовується товариство однодумців, готових долати утруднення в діяльності та ін.

Розглянемо наступне завдання, яке ж значення має пояснення і чому важливо навчити майбутніх педагогів правильно використовувати його сенси задля посилення пізнавальної активності в різних видах діяльності дітей? Зауважимо, що пояснення є логічною складовою професійного мислення педагога і якість виконання завдання чи самостійний пошук дитини прямо залежні від змісту пояснення: пояснення започатковує діяльність і саме ним детермінована якість її результатів.

Таким чином, у поясненні педагог має дуже чітко і лаконічно сформулювати пізнавальне завдання, заінтригувати дітей припущенням: що буде, якщо? чи ж спонукати до активних дій – а це можна перевірити (дізнатися!), спробуйте самостійно!

На цьому ж етапі пояснення доцільно дати кілька персоналізованих порад: «Я це робила так...», «Це можна зробити таким способом...», «Для цього мені будуть потрібні такі матеріали, а вам...?» Логічна вмотивованість зацікавлює дітей і не гасить їхні бажання, а навпаки – стимулює самостійні дії, проектує шлях усунення помилок і очікування досягнень. Майбутнім педагогам важливо наголосити під час фахової підготовки на тому, що у кожному поясненні важливим є не лише його особистий приклад, а й опертя на наукові аргументи: чому саме так слід діяти, а не інакше!

Отож, у діяльності з дітьми доцільно не лише висловити припущення, а й пояснити його, спираючись на доказові факти; допомогти кожному зрозуміти інформацію; змодельовати пошук дотично до причинно-наслідкової траєкторії його етапів; уникати опису процесу, адже результати кожного етапу – це певні відкриття для дитини і цілком можливо, саме вони можуть суттєво вплинути на увесь напрям діяльності; відсутній результат – це теж результат, який є потужним поштовхом для наступних самостійних кроків до відкриттів.

Відповідно, для майбутніх педагогів важливим розглядаємо оволодіння такими способами пояснення, які лаконічно об'єднують причини певного явища (особливо яскраво це простежується під час ознайомлення з природою); умови, за яких це чи інше явище набуває виразних характеристик відповідно до законів розвитку знань із певної галузі, оскільки до їх системного вивчення дитина перейде згодом, у школі. Пояснення педагога слід розглядати як процес, що охоплює низку аналітико-синтетичних операцій: характеристики особливостей (аналіз, порівняння, зіставлення); приклади доказовості чи заперечення на власному досвіді; моделювання умов; інтерпретація одержаних результатів чи прогнозування діяльності на майбутнє, якщо такі відсутні.

В означеному контексті особливо важливим розглядаємо професійне мислення, оскільки воно продукує активні пошуки найефективніших методів діяльності з дітьми задля доведення змісту пояснення до розуміння його сутності кожною дитиною.

На етапі фахової підготовки сучасних магістрів спеціальності 012 Дошкільна освіта вважаємо за доцільне спрямування їхньої освітньої траєкторії на оволодіння такими техніками організації пізнавальної діяльності дітей, які забезпечуватимуть не лише знання, а й способи самостійного пізнання дитини всього, що збуджує її допитливість у практичній діяльності: навчання і самоучіння дитини в неподільній єдності та у взаємодії зі змістом дидактико-розвивального простору, активним міжособистісним спілкуванням із педагогом, з іншими дітьми.

Таким чином, для майбутнього педагога важливо опанувати прийомами раціонального розподілу уваги на всіх дітей, в якій будуть зреалізовані щонайменше три акценти: пояснення (достатня чіткість ситуації, проблеми); діяльність кожної дитини (достатня пізнавальна активність, самостійність); взаємодія з іншими учасниками (позитивні міжособистісні відносини, взаємодопомога).

Формуючи професійне мислення під час викладання фахових дисциплін, під час спостереження за діяльністю вихователя (аналогічно, під час практики в другому семестрі) магістрів слід спрямовувати на пошуки відповідей на низку запитань, які є значущими для організа-

ції їхньої роботи з дітьми в майбутньому. Це: Чи під час ознайомлення з новою інформацією вихователь подає знання водночас з їхнім розгорнутим і доступно аргументованим поясненням? Чи під час організації пізнавальної діяльності створено позитивний емоційний мікроклімат (фон)? Чи зміст запланованої діяльності цікавий для дітей (з чієї ініціативи її організовано?) і наскільки зацікавлення мотивує їхні самостійні активні пошуки?

Факт функціонування дидактико-розвивального простору в кожній віковій групі, втім і у ЗДО загалом, є педагогічно значущим, однак чи дитині в ньому комфортно? Її взаємодія з простором і в просторі з дорослими та однолітками часом не породжує проблеми в розвитку дитини? Чи ж навпаки – сприяє успішному розв'язанню завдань? На що, власне, спрямоване професійне мислення майбутнього педагога – лише на реалізацію змісту БКДО і чинних програм? Чи розглядає вихователька розвиток особистості в дошкільному віці як такий, що його взмозі забезпечити не лише БКДО, а весь навколишній простір, в якому проживає своє життя особистість, яка стрімко розвивається?

Необхідність розмежування таких підходів забезпечується рівнем сформованості професійного мислення. Для нас важливим є доведення до глибокого усвідомлення кожним майбутнім педагогом правильного співвідношення акцентів у цій дилемі: розвиток особистості в дошкільному віці – це багатогранне, педагогічне явище, для якого притаманні свої, внутрішньо детерміновані, глибоко індивідуальні закони, які і спонукають дослідників до його різностороннього вивчення; чи розвиток – це активна пізнавальна діяльність дітей (у нашому контексті в руслі реалізації змісту БКДО), яка спрямована на опанування певними фактами, формування уявлень і понять про різні сфери життя у світі дорослих та ін.?

Наше завдання, як викладачів полягає в тому, щоб обґрунтовано довести майбутнім педагогам, що не лише уявленнями і знаннями, які ми доносимо до дітей чи ж їхньою сумарною кількістю детермінований їхній розвиток.

Зауважимо, що оскільки взаємозв'язок, який об'єктивно існує між розвитком як явищем і фактами, є не лише формальний, а й сутісний, нам видається важливим підготувати майбутніх педагогів до такого аналізу педагогічних

фактів, за якого вони розглядатимуть їхнє значення дотично і в руслі певного педагогічного явища. Відповідно, кожне педагогічне явище, його структуру слід вчитися аналізувати як багатосторонній процес, що перманентно розвивається у просторі педагогічних ідей, концепцій, теорій і реалізується в різних міжпарадигмальних конструкціях на засадах гуманістичної педагогіки.

Зв'язки педагогічного явища із педагогічним фактом (фактами) полягають не лише на рівні змісту теоретичного знання, які педагог доводить до усвідомлення кожною дитиною, а й тих практичних дій, які він прогнозує і прописує у створених ним ситуаціях, іграх, вправах та ін., шукаючи відповіді на запитання про те, наскільки сумарно вони суголосні із зацікавленнями дитини? Чи стимулюють її інтерес і допитливість?

Рівень сформованого професійного мислення мотивує педагога не лише до наповнення педагогічного явища цікавими і змістовними фактами, а й до розширення меж кожного факту, нарощування його змісту, збагачення варіантів інтерпретації, прогнозування взаємозв'язків між різними фактами на основі їхньої взаємозалежності та взаємонеподільності (вдаючись знову до ознайомлення з природою – це може бути пояснення комплексного впливу різних факторів середовища, втім, і праці людини на розвиток, скажімо, різних рослин).

Завдання викладача сприяти утвердженню такого стилю професійного мислення кожного студента, характеристикою якого стане глибоке проникнення у сутність педагогічного явища, його методологію. Натомість кожен педагогічний факт, відповідно до освітніх завдань БКДО, набуватиме форми і змісту не лише супідрядного, а й автономного функціонування, стимулюючи самостійну пізнавальну активність дітей далеко за межами педагогічного процесу ЗДО у вільний час, у процесі прогулянок із батьками, під час ігор з однолітками у пісочниці в дворі, під час збирання врожаю з бабусяю у саду...

Такий стиль педагогічного мислення майбутніх педагогів обумовлює рух педагогічної міжособистісної взаємодії з вихованцями у напрямі від чітких регламентів і обмежень в самостійній діяльності з реалізації завдань до задоволення допитливості та спостережли-

вості дітей у світі реальних явищ, подій і фактів їхнього життя: жити, а не готуватися до життя!

На розкриття сутності такого стилю професійного мислення майбутніх магістрів спрямовано не лише окремі навчальні дисципліни (розділи, теми), а й завдання для самостійної роботи під час освітнього процесу та педагогічної практики (Lysenko, 2022). Алгоритм діяльності викладача відтворює до певної міри логіку наукового пізнання і таким чином проєктує алгоритм діяльності майбутніх магістрів у самостійній роботі з дітьми. Це: А – чітке виокремлення уявлення, його ретельне пояснення, оскільки сумарно такі уявлення творять поняття – основну одиницю логічного мислення дошкільника; Б – пізнавальні аналітико-синтетичні операції – аналіз, порівняння, зіставлення, узагальнення, систематизація та ін. і саме на основі таких навчальних дій, які вже опановані чи якими ще тільки опановує дитина під керівництвом педагога; В – проєктування самостійної діяльності, її організація на перспективу, добір дотичних методів, програмування очікуваних результатів.

Таке пояснення викладача слугує не лише своєрідною моделлю (алгоритмом) для самостійної роботи майбутнього педагога з дітьми, а й структурує його професійне мислення на етапі фахової підготовки у ЗВО.

По-перше, започатковуючи діяльність з дітьми чи створюючи сприятливі умови для їхньої самостійності в дидактико-розвивальному просторі ЗДО та поза його межами (причому, домашнє завдання дітям на вихідні дні або у вечірні години), педагог об'єктивно зобов'язаний перевірити рівень своєї компетентності у певній галузі знань.

По-друге, під час виконання завдань діти взаємодіють із членами сім'ї, що обумовлює безліч творчих рішень, цікавих варіантів і пропозицій. Такі завдання взмозі вивести дитину на якісно вищий рівень пізнавальної діяльності проти вимог, які є чинними в ЗДО. Отже, педагог заздалегідь проєктує виконання домашнього завдання «за зразком» чи творчо, на власний вибір. Відповідно, педагог повинен підготуватися до прийняття продуктів творчої самостійної діяльності дітей і не обмежувати їхній розвиток на перспективу.

По-третє, об'єктивно виявити прорахунки в організації діяльності дітей, оцінювати якість освітніх послуг і планувати відповідні заходи щодо підвищення ефективності педагогічного процесу шляхом створення умов для індивідуального розвитку кожної дитини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, формування професійного мислення майбутніх вихователів ЗДО має бути пріоритетним завданням, інтегрувати теоретичні знання і практичні уміння й навички. Зміст освітніх компонентів, форми, методи і прийоми навчання в закладах вищої освіти мають слугувати якісному формуванню професійного мислення майбутніх магістрів з дошкільної освіти для реалізації стратегії БКДО, у контексті вимог нормативно-правових документів, сучасних науково-методичних розробок, інноваційних орієнтирів та гуманістичної парадигми сучасної дошкільної освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні інноваційних технологій фахової підготовки майбутніх магістрів з дошкільної освіти в контексті міждисциплінарного підходу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. 2021. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Вітвицька С. С. Розвиток творчого мислення майбутніх магістрів освіти як умова їх творчої самореалізації. *Андрогогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання*. Випуск 5. 2014. С. 88–96.
3. Гаврилюк С. М. Аксіологічний підхід до розвитку педагогічної творчості у професійній підготовці майбутніх вихователів. *Витоки педагогічної майстерності*. Сер.: «Педагогічні науки». 2015. Вип. 15. С. 81–88.
4. Дичківська І. М. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика : монографія. Рівне : Поліграф, 2017. 420 с.
5. Іщенко Л. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку творчого потенціалу дітей 5-6 років. *Науковий вісник Ужгородського університету Сер.: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2018. Вип. 1 (42). С. 82–87.

6. Лисенко Н. В., Лисенко О. М., Матішак М. В. Науково-методичні та інструментально-технологічні аспекти самостійної роботи магістрів у процесі їх фахової підготовки у ЗВО. *NEW INCEPTION : науковий журнал*. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка ; голов. ред. С. І. Стрілець. Чернігів, 2022. No 1–2 (7–8). С.62–69.

7. Наказ МОН України № 572 від 29.04.2020. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf>

8. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти засобами інтерактивних та продуктивних технологій : колективна монографія / [О. В. Ковшар, Н. Г. Недодатко, М. В. Бадіца, К. Є. Суятинова, А. Є. Іншаков, І. Є. Іншакова, К. І. Коновалова, М. О. Чулошнікова та ін.], за ред. О. В. Ковшар. Кривий Ріг: КДПУ, 2020. 140 с.

9. Підлипняк І. Підготовка майбутніх фахівців з дошкільної освіти до інноваційної діяльності. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. № 2. С. 30–36. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.5>

10. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія. Нац. акад. пед. наук України, Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ : Едельвейс, 2014. 399 с.

REFERENCES:

1. Bazovyı component doshkilnoi osvity (2021) [Basic component of preschool education] / avt. kol.: Baiier O. M., Bezsonova O. K., Brezhnieva O. H., Havrysh N. V., Zahorodnia L. P., Kosenchuk O. H., Kornieieva O. L., Lysenko H. M., Levinets N. V., Mashovets M. A., Mordous I. O., Nerianova S. I., Pirozhenko T. O., Polovina O. A., Reipolska O. D., Shevchuk A. S. SaitMON, 38 p. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01.pdf> (in Ukrainian).

2. Vitvytska, S. (2014). Rozvytok tvorchoho myslennia maibutnix mahistriv osvity yak umova yikh tvorchoi samorealizatsii [Development of creative thinking of future masters of education as a condition for their creative self-realization.]. *Andrahohichnyi visnyk: Naukove elektronne periodychnne vydannia*. Vypusk 5. P. 88-96 (in Ukrainian).

3. Havryliuk, S. (2015). Aksiolohichni pidkhid do rozvytku pedahohichnoi tvorchosti u profesiinii pidhotovtsi maibutnix vykhovateliv [Axiological approach to the development of pedagogical creativity in the training of future educators]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. Ser.: «Pedahohichni nauky». Vyp. 15. P. 81–88. (in Ukrainian).

4. Dychkivska, I. M. (2017). Pidhotovka maibutnix vykhovateliv doshkilnykh zakladiv do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti: teoriia i metodyka [Preparation of future educators of preschool institutions for innovative pedagogical activity: theory and methods]. Rivne: Polihraf (in Ukrainian).

5. Ishchenko, L. (2018). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy pidhotovky maibutnix fakhivtsiv doshkilnoi osvity do rozvytku tvorchoho potentsialu ditei 5-6 rokiv [Organizational and pedagogical mind training of future teachers of preschool education to the development of the creative potential of children 5-6 years old]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu* Ser.: «Pedahohika. Sotsialna robota». Vyp. 1 (42). P. 82–87. (in Ukrainian).

6. Lysenko, N., Lysenko, O., Matishak, M. (2022). Naukovo-metodychni ta instrumentalno-tekhnologichni aspekty samostiinoi roboty mahistriv u protsesi yikh fakhovoi pidhotovky u ZVO. [Scientific-methodical and instrumental-technological aspects of the independent work of masters in the process of their professional training in higher education institutions] *NEW INCEPTION : naukovyi zhurnal*. Natsionalnyi universytet «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka ; holov. red. S. I. Strilets. Chernihiv, No 1-2 (7-8). P.62-69 (in Ukrainian).

7. Nakaz MON Ukrainy №572 vid 29.04.2020. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 012 «Doshkilna osvita» dlia druho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf> (in Ukrainian).

8. Pidhotovka maibutnix fakhivtsiv doshkilnoi osvity zasobamy interaktyvnykh ta produktyvnykh tekhnolohii : kolektyvna monohrafiia [Training of future specialists in preschool education by means of interactive and productive technologies: a collective monograph] / [O. V. Kovshar, N. H. Nedodatko, M. V. Baditsa, K. Ye. Suiatynova, A. Ye. Inshakov, I. Ye. Inshakova, K. I. Konovalova, M. O. Chuloshnikova ta in.], za red. O. V. Kovshar. Kryvyi Rih: KDPU, 2020. 140 p. (in Ukrainian).

9. Pidlypniak, I. (2022). Pidhotovka maibutnix fakhivtsiv z doshkilnoi osvity do innovatsiinoi diialnosti [Training of future specialists of preschool education for innovative activities]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.5> (in Ukrainian).

10. Sysoieva, S. (2014). Tvorchi rozvytok fakhivtsiv v umovakh mahistratury : monohrafiia [Creative development of specialists in the conditions of the master's degree: monograph.]. *Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, Kyiv. un-t im. Borysa Hrinchenka*. Kyiv : Edelveys,. 399 p. (in Ukrainian).

УДК 373.378.22:373.2.011.3-051]159.955-027.561

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.2>

Ірина ТОМАШЕВСЬКА

кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-6853-387X

Бібліографічний опис статті: Томашевська, І. (2023). Моделювання процесу управління якістю дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 10–14, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.2>

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті зосереджено увагу на актуальних аспектах якості дошкільної освіти та управління нею. Автором пропонується відносно новий етап розвитку дошкільної освіти на основі стандарту нового покоління, реалізація та впровадження якого неможливі без процесу управління якістю освіти дошкільного закладу на основі моделювання даного процесу.

У статті здійснено аналіз основних тенденцій побудови моделі управління якістю освіти сучасного закладу дошкільної освіти. Моделювання процесу управління якістю дошкільної освіти розглядається як механізм розвитку дошкільної освіти, який стає фактом соціальної дійсності в суб'єкт-об'єктному просторі. Обґрунтовані основні структурні компоненти моделі управління якістю освіти, яка передбачає знання всіх суб'єктів управлінського процесу та методів взаємодії у колективі, спільну командну роботу; налагодження зв'язків у процесі управління освітньою діяльністю закладу дошкільної освіти.

Поряд із виділеними етапами пропонується здійснити внутрішньо етапні кроки щодо покращення якості надання освітніх послуг, які включають діагностику якості виховно-освітнього простору, визначення запитів батьків, дітей, педагогів та спеціалістів та визначення шляхів удосконалення освітнього процесу.

Результатом аналізу наукових джерел встановлено, що якість дошкільної освіти є системним поняттям, яке охоплює усі аспекти діяльності закладу дошкільної освіти та пов'язані з ним оцінка стану здоров'я учнів, їх інтелектуального, морального та естетичного розвитку.

У статті зазначається, що моделювання управління якістю дошкільної освіти потребує особливих підходів, нестандартних рішень, які в повному обсязі повинні враховувати особливості освітнього середовища, запити й потреби батьків та інших соціальних партнерів, що дозволяють успішно управляти процесом якості освіти у ЗДО. Охарактеризовано необхідні умови управління якістю освіти в закладах дошкільної освіти, визначено основні компоненти моделі управління якістю освіти. Лише висока якість дошкільної освіти зможе задовольнити сучасні запити батьків та суспільства.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, дошкільна освіта, освітній процес, якість освіти, управління якістю освіти, освітній простір ЗДО.

Ірина TOMASHEVS'KA

Candidate of Pedagogic Sciences, Professor, Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-6853-387X

To cite this article: Tomashevs'ka, I. (2023). Modeliuvannia protsesu upravlinnia yakistiu doshkilnoi osvity [Project management in preschool education]. *Acta Pedagogica Volynienses*, 2, 10–14, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.2>

PROJECT MANAGEMENT IN PRESCHOOL EDUCATION

The article focuses on the current aspects of the quality of preschool education and its management. The article analyzes the main trends in building a model of education quality management in a modern preschool education institution. The relevance and necessity of building a preschool education quality management model is determined. The main structural components of the education quality management model are justified, which involves knowledge of all subjects of the management process and methods of interaction in the team, joint teamwork; establishing connections in the process of managing the educational activities of the preschool education institution.

As a result of the analysis of scientific sources, it was established that the quality of preschool education is a systemic concept that covers all aspects of the activity of a preschool education institution and the related assessment of the state of health of students, their intellectual, moral and aesthetic development.

The article states that the modeling of preschool education quality management requires special approaches, non-standard solutions, which should fully take into account the peculiarities of the educational environment, requests and needs of parents and other social partners, which allow to successfully manage the process of quality education in preschool education. The necessary conditions for managing the quality of education in preschool education institutions are characterized, the main components of the model of managing the quality of education are defined. Only the high quality of preschool education will be able to satisfy the modern demands of parents and society.

Key words: preschool education institution, preschool education, educational process, quality of education, management of the quality of education, educational space of ZDO.

Постановка проблеми. В останні десятиліття у наукових пошуках вчені, як вітчизняні так і зарубіжні, звертаються до проблеми моделювання процесів, структурних сутнісних характеристик освітнього процесу в межах національного соціокультурного простору на загальноосвітньому рівні. Як вважає Є. Павлютнюк: «Процес моделювання – це відтворення характеристик одного об'єкта на іншому, спеціально створеному для їх вивчення. Модель має декілька застосувань: по-перше, вона чітко визначає компоненти, які складають систему, по-друге, схематично подає зв'язки між компонентами, по-третє, модель генерує і породжує питання, стає інструментом для порівняльного вивчення різних галузей явища, процесу (Павлютенков, 2007, с. 3).

Актуальність теми. На даному етапі розвитку суспільства відбуваються докорінні зміни реформування і модернізації системи освіти. Процес модернізації освітньої системи України взагалі, і зокрема дошкільної освіти, потребує нових підходів до управління якістю дошкільної освіти.

Для реалізації цієї мети необхідно забезпечити: інноваційний характер дошкільної освіти, механізми оцінки якості та затребуваності освітніх послуг; прозору, відкрити систему інформування громадян про освітні послуги, що характеризується повнотою, доступністю, своєчасним оновленням та достовірністю інформації; прозору об'єктивну систему оцінки індивідуальних освітніх досягнень вихованців як основу переходу до наступного рівня освіти.

А відтак, реалізація нових підходів до освітнього процесу в закладах дошкільної освіти має розпочинатися зі змін в управлінській діяльності. І саме наукове обґрунтування та впровадження інноваційних моделей управління є одним із шляхів адміністративної реформи в освіті, що забезпечує якість освіти.

Мета статті передбачає розкриття особливостей моделювання процесу управління якістю дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті нашого дослідження актуальними є наукові розвідки Л. Артемової, К. Белої, А. Богуш, Г. Бурми, О. Запорожця, Т. Колодзянної, О. Кононко, К. Крутій, Г. Кравченко, Л. Покроєвої, Л. Фалюшеної, А. Федорової щодо проблеми управління закладом дошкільним освіти.

Для вирішення поставленої мети важливими є дослідження із проблеми управління розвитком закладу освіти, які розкриті О. Боднар, Т. Боровою, Г. Кравченко, В. Лазаревим, М. Моєсеєвим, М. Поташніком, З. Рябовою, О. Хомерікі та іншими. Питання управління якістю освіти є предметом дослідження багатьох учених: О. Ануфрієвої, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, М. Поташника, В. Лазарева, О. Моїсєєва, Д. Матроса, В. Панасюка та інших.

Виклад основного матеріалу Процес модернізації освітньої системи України взагалі, і зокрема дошкільної освіти, вимагає висококваліфікованих педагогічних кадрів. В даний час йде процес модернізації освіти, впровадження нових стандартів, що потребує нових знань, підходів до управління якістю в закладах освіти.

Загальне тлумачення феномену «якість освіти» – це інтегральна характеристика системи освіти, яка відображує ступінь відповідності освітніх результатів, умов освітнього процесу нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням (Фроленкова, 2015, с. 117).

Під управлінням якістю освіти розуміється цілеспрямована діяльність, у якій її суб'єкти (органи управління освітою) за допомогою надання освітніх послуг та (або) вирішення управлінських завдань забезпечують в організації спільну діяльність споживачів

освітніх послуг (вихованців, педагогів, батьків та ін.), її спрямованість на якісне задоволення їх освітніх потреб [Г. Афанасьєва, Т. Колодяжний, Н. Маковецька, П. Третякова, М. Слободяник, Є. Хрикова та інших]. Управління якістю освіти та моніторинг якості надання освітніх послуг закладом освіти розкрито у роботах Г. Єльнікової, К. Крутій, Л. Покроєвої та ін.

На рівні дошкільної освіти «якість освіти» трактується як міра відповідності результатів освітнього процесу встановленим нормам і цілям виховання учасників освітнього процесу або ступінь досягнень поставлених цілей та завдань (Кравченко, 2013, с. 186).

Моделювання процесу управління якістю у закладі дошкільної освіти неможливо без формування її образу.

Відтак у процесі моделювання створюється уявний образ об'єкта, а потім на цій основі будується його модель. Цілісний образ моделі процесу управління якістю дошкільної освіти створюється поетапно і набирає повноти, цілісності та конкретизації.

Алгоритм діяльності суб'єктів з моделювання процесу управління якістю освіти у закладі дошкільної освіти, на нашу думку, включає такі аспекти: *мотиваційний аспект*: стимули активності всіх суб'єктів закладу дошкільної освіти, які включають характер і рівень незадоволеності освітнім середовищем, особистісні характеристики та здібності як дорослих, так і дітей; *проектувальний аспект*: участь у діагностиці та громадській експертизі виховного потенціалу простору, планування та організація педагогічної взаємодії; *діяльнісний аспект*: підвищення рівня загальної, базової та професійної культури шляхом навчання та самонавчання.

Розроблена модель процесу управління якістю освіти у ЗДО, що включає в себе мету, завдання, шляхи та способи їх досягнення, суб'єкти освітнього середовища, його компоненти та прогнозовані результати, дає можливість представити цілісний процес для успішної реалізації Базового компонента дошкільної освіти у практиці закладу дошкільної освіти.

В основі запропонованої нами моделі лежать: системний, компетентнісний, діяльнісний, культурологічний та інформаційний підходи; та принципи, що дозволяють успішно управляти процесом якості освіти у ЗДО: співвідношення

якості дошкільної освіти з соціокультурними та загальнолюдськими цінностями; відповідність національним стандартам та вимогам дошкільної освіти; мінімізації різноманітних ризиків соціальної орієнтованості моделювання; відповідності узагальненим очікуванням споживача освітнього продукту закладу дошкільної освіти.

Моделювання процесу управління якістю освіти розглядається нами як механізм розвитку дошкільної освіти, який стає фактом соціальної дійсності в суб'єкт-об'єктному просторі. При цьому закономірності життєдіяльності педагогічної системи вимагають створення умов для управління якістю даного виду діяльності в закладі освіти.

Умови, за яких процес управління якістю освіти у ЗДО буде найбільш ефективним, можна умовно поділити на загальні та специфічні. До загально-педагогічних умов належать кадрові, програмно-цільові, програмно-методичні, матеріально-технічні та санітарно-гігієнічні.

До специфічних умов, які визначають компонентний склад соціокультурного середовища, ми пропонуємо відносити наступні: суб'єктно-особистісна, організаційно-управлінська, соціокультурна та соціально-методична.

Організаційно-управлінська умова передбачає проведення діагностичних заходів з оцінки якості, послуг, що надаються в закладі дошкільної освіти, оцінку документообігу ЗДО, а також моніторинг виконання цільових установок стандарту, що передбачає проходження трьох етапів: ознайомлювального, діяльнісного та результативного.

Соціокультурна умова розкривається через поняття культурного середовища закладу освіти. Культурне середовище – це простір умов, необхідних для розвитку особистості. В аспекті наукового тлумачення, педагогічні умови розглядаються як результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, способів, організаційних та комунікативних форм виховання для досягнення педагогічних цілей, можна зробити висновок, що культурне середовище закладу дошкільної освіти включає інноваційні та функціонально утворювальні компоненти.

Інноваційний компонент визначає, що суб'єкти освітнього процесу прагнуть у своїй діяльності застосовувати інноваційні методи та засоби управління якістю (метод корекції,

зворотний зв'язок, групова дискусія, тренінги для батьків тощо).

Функціонально-утворювальні компоненти реалізуються за допомогою системоутворювального фактору, що включає в себе інформаційно-пізнавальний компонент, який передбачає використання різноманітного методичного матеріалу в роботі з дітьми дошкільного віку; аксіологічний компонент, який характеризується запровадженням інноваційних педагогічних технологій, систем; комунікативний, який визначає рівноправні відносини між суб'єктами освітнього процесу, котрі базуються на взаємному інтересі та повазі; інтегративний, що передбачає співпрацю на основі інтеграції усіх суб'єктів освітнього процесу.

Організаційно-методична умова вирішує проблему підвищення педагогічної культури батьків (споживачів) і тим самим впливає на ефективність управління якістю дошкільної освітньої організації.

Відтак можна припустити, що структурна побудова моделі процесу управління якістю освіти дошкільного закладу включає в себе: проблеми та завдання, які мають бути вирішені під час моделювання; освітній та виховний потенціал закладу дошкільної освіти та навколишнього середовища; готовність педагогів, батьків, фахівців до управління якістю освітньої діяльності ЗДО.

При оцінці якості освітнього простору ЗДО приділяється увага наступним аспектам: достатності, яка передбачає аналіз наявних форм взаємодії між педагогами, батьками, фахівцями та дітьми; забезпеченості, яка визначає експериментальну підготовленість об'єкта, реальності та надає можливість співвіднести передбачувальні функції з можливостями виконання їх суб'єктами.

Для вивчення даних аспектів на основі досліджень вітчизняних науковців, модифікованих стосовно теми нашого дослідження, ми виділили етапи моделювання процесу управ-

ління якістю освіти у ЗДО. Зупинимося на них докладніше.

1. *Етап виникнення та встановлення.* На цьому етапі йде формування образу сучасного та майбутнього стану закладу дошкільної освіти, його освітнього процесу та простору за допомогою організації семінарів для педагогів, батьків та фахівців з метою їх залучення до участі в експерименті.

2. *Етап активного покращення освітнього простору* передбачаю наступні дії: розробка плану щодо побудови моделі процесу управління якістю виховно-освітнього простору закладу дошкільної освіти; проведення науково-методичної та управлінської експертизи.

3. *Етап формалізації* включає: узагальнення досвіду; трансляцію досвіду; поява нових ідей та проектів; встановлення якісно іншого рівня закладу дошкільної освіти.

Поряд із виділеними етапами, ми пропонуємо здійснити внутрішньо етапні кроки щодо поліпшення якості надання освітніх послуг, які включають діагностику якості виховно-освітнього простору, визначення запитів батьків, дітей, педагогів та фахівців, визначення шляхів і способів організації педагогічної взаємодії в закладі дошкільної освіти.

Висновки та перспективи. Таким чином, модернізація та розвиток системи дошкільної освіти значною мірою обумовлюється тим, наскільки ефективно здійснюється управління усіма складовими. Впровадження нових підходів до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти має розпочинатися саме із змін в управлінській діяльності. І саме наукове обґрунтування та впровадження інноваційних моделей управління якістю дошкільної освіти є одним із успішних шляхів ефеквної реформи в дошкільній освіті. Перспективи подальшого пошуку вбачаємо у вивченні проблеми забезпечення належного методичного супроводу в закладах дошкільної освіти, що є необхідною умовою забезпечення якості дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Даниленко Л. І. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти. К. : СПД-ФО К.С.Парашин, 2009. 112 с.
2. Зайченко О. І. Управління дошкільним навчальним закладом у сучасних умовах. *Нова педагогічна думка: наук. журнал.* Рівне, 2010 № 1. С. 55–57
3. Енциклопедія освіти / гол ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

4. Кузнецова Т. М. Якість дошкільної освіти в Україні: її досягнення та проблеми. Матеріали міжнародного форуму управлінської діяльності.
5. Кравченко Г. Ю. Якість освіти в навчальному закладі. Харків : Вид.-во «Ранок», 2013. 176 с.
6. Крутий К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі : монографія. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2006. 172 с
7. Павлютенков Є. М. Моделювання педагогічних процесів. *Управління школою*. 2007. № 10. С. 2–19.
8. Рябова З. В. Моніторинг і контроль в системах освіти. *Дошкільне виховання*. 2005. № 9. С. 11.
9. Фроленкова Н. О. Якість дошкільної освіти в Україні: феномен поняття. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (17). С. 116–118.

REFERENCES:

1. Danylenko L.I. (2009) Menedzhment kerivnykiv zakladiv doshkilnoi i pochatkovoї osvity. K. SPD-FO K.S.Parashyn, 112 s.[in Ukrainian]
2. Zaichenko O.I. (2010) Upravlinnia doshkilnym navchalnym zakladom u suchasnykh umovakh. *Nova pedahohichna dumka: nauk. zhurnal*. Rivne, № 1. С. 55–57. [in Ukrainian]
3. Kremen V. H. (ed.) (2008) Entsyklopediia osvity. K. Yurinkom Inter, 1040 s. [in Ukrainian]
4. Kuznetsova T. M. Yakist doshkilnoi osvity v Ukraini: yii dosiahnennia ta problemy. Materialy mizhnarodnoho forumu upravlinskoi diialnosti.
5. Kravchenko H. Yu. (2013) Yakist osvity v navchalnomu zakladi. Kharkiv. Vyd.-vo «Ranok», 176 s. [in Ukrainian]
6. Krutii K. L. (2006) Monitorynh yak suchasnyi zasib upravlinnia yakistiu osvity v doshkilnomu navchalnomu zakladi. Monohrafiia. Zaporizhzhia : TOV “LIPS” LTD, 172 s. [in Ukrainian]
7. Pavliutenkov Ye.M. (2007) Modeliuvannia pedahohichnykh protsesiv. *Upravlinnia shkoloiu*. № 10. S. 2–19. [in Ukrainian]
8. Riabova Z. V. (2005) Monitorynh i kontrol v systemakh osvity. *Doshkilne vykhovannia*. № 9. S. 11. [in Ukrainian]
9. Frolenkova N. O. (2015) Yakist doshkilnoi osvity v Ukraini: fenomen poniattia. *Molodyi vchenyi*. № 2 (17). С. 116–118. [in Ukrainian]

РОЗДІЛ 2 ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 378.091.59

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.3>

Володимир АНТОНЮК

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

ORCID: 0000-0002-6080-8728

Надія АНТОНЮК

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

ORCID: 0000-0002-4283-6629

Бібліографічний опис статті: Антонюк, В., Антонюк, Н. (2023). Студентське самоврядування у ЗВО як важливий чинник формування майбутнього педагога. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 15–20, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.3>

СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ У ЗВО ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розглядається проблема студентського самоврядування та його ролі у підвищенні професійної підготовки майбутнього педагога. На основі аналізу наукового фонду узагальнено підходи до організації освітнього процесу закладу вищої освіти. Домінантним виділено антропологічний, творчий, суб'єктно-об'єктивний, людинознавчий, комплексний, загально-людський, цілісний і діяльнісний підходи. Акцентовується на взаємозв'язку та взаємозалежності виокремлених підходів.

Мета наукової розвідки полягає в теоретичному узагальненні сутності студентського самоврядування та його місця у системі виховної роботи у закладі вищої освіти.

У статті виділено функціональне призначення студентського самоврядування, яке зводиться до максимального вираження та реалізації ініціативи, творчих здібностей здобувачів освіти їх моральних якостей при залученні до управлінської діяльності. Наголошено, що активна участь здобувачів освіти у різних структурах самоврядування є важливим чинником самореалізації особистості, вироблення її стійкої громадянської позиції.

Відзначено про те, що активна участь здобувачів освіти в роботі органів самоврядування уможливує зміни в свідомості людини в найбільш повному виявленні вищої потреби в особистісно-професійному розвитку, забезпечує набуття відповідних знань – базових і професійних. Узагальнено думку про те, що студентське самоврядування є невід'ємним компонентом системи професійної підготовки педагога.

Важливою запорукою успіху діяльності студентського самоврядування визначено організацію особистісно орієнтованої підготовки здобувачів на основі діяльнісного підходу, забезпечення ефективної стійкої педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, впровадження психолого-педагогічних та управлінських освітніх компонентів, інтерактивних технологій навчання.

Ключові слова: студентське самоврядування, ЗВО, особистісно орієнтований підхід, компетентнісний підхід, професійне та особистісне зростання.

Volodymyr ANTONIUK

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0002-6080-8728

Nadia ANTONIUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of Pedagogical Disciplines of the Cyclical Commission of School, Preschool Pedagogy and Psychology, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave., Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010
ORCID: 0000-0002-4283-6629

To cite this article: Antoniuk, V., Antoniuk, N. (2023). Studentske samovriaduvannia u ZVO yak vazhlyvyi chynnyk formuvannia maibutnoho pedahoha [Student self-government in high school as an important factor in the formation of the future pedagogy]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 15–20, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.3>

STUDENT SELF-GOVERNMENT IN HIGH SCHOOL AS AN IMPORTANT FACTOR IN THE FORMATION OF THE FUTURE PEDAGOGY

The article examines the problem of student self-government and its role in improving the professional training of future teachers. Based on the analysis of the scientific fund, the approaches to the organization of the educational process of the higher education institution are summarized. Anthropological, creative, subject-objective, humanistic, complex, all-human, holistic and activity approaches are highlighted as dominant. Emphasis is placed on the interrelationship and interdependence of the individual approaches.

The goal of scientific research is to theoretically generalize the essence of student self-government and its place in the system of educational work in a higher education institution.

The article highlights the functional purpose of student self-government, which boils down to maximum expression and implementation of initiative, students' creative abilities, and their moral qualities when involved in management activities. Active participation of students in various structures of self-government is an important factor in the self-realization of an individual, development of his stable civic position.

It was noted that the active participation of education seekers in the work of self-governing bodies enables changes in the consciousness of a person in the most complete identification of the highest need for personal and professional development, ensures the acquisition of relevant knowledge – basic and professional. The opinion that student self-government is an integral component of the teacher's professional training system is generalized.

An important key to the success of student self-government activities is the organization of personally oriented training of applicants based on an activity approach, ensuring effective and sustainable pedagogical interaction of the subjects of the educational process, the introduction of psychological-pedagogical and managerial educational components, interactive learning technologies.

Key words: student self-government, higher education, personally oriented and competency-based approaches, professional and personal growth.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Удосконалення системи національної освіти приводить до значних демократичних змін у процесі підготовки майбутніх фахівців педагогічного профілю в Україні. Пріоритетним завданням сучасних закладів вищої освіти є створення сприятливих умов для реалізації інтелектуального і морального потенціалу студентської молоді.

Необхідною передумовою підвищення професіоналізму майбутнього педагога постає потреба формування його нових життєвих стратегій, компетентностей, підвищення рівня

соціальної поведінки, адаптація в сучасному соціумі, конкурентноспроможності.

Як справедливо зазначає О. Пехота, В. Будаєк «виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей педагогічної освіти, перенесення акценту зі знань спеціаліста на його людські особисті якості, що постають водночас і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності» (Пехота, Будаєк, Старева, 2003, 35).

Тобто система підготовки фахівця потребує перебудови екстенсивної моделі «предметно-зорієнтованого знання» на інтенсивну модель формування життєвої компетентності.

Відомо, що професійний розвиток – це процес, що триває протягом усього життя людини і зазнає якісних змін, зумовлених сукупним впливом об'єктивних та суб'єктивних чинників.

Вищезазначене актуалізує проблему студентського самоврядування у ЗВО як одного із компонентів у системі фахової підготовки майбутнього вчителя і водночас суттєвого складника його професійної діяльності в майбутньому, показника його творчості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Проблема студентського самоврядування в широкому значенні не є новою. Означений аспект багатовимірний і активно досліджується широким колом науковців: одні акцентують увагу в контексті акмеологічного підходу (А. О. Деркач, О. А. Дубасенюк, Н. В. Кузьміна, І. М. Мельник, Г. С. Сазоненко, З. Ф. Сіверс та інші), інші науковці розглядають проблему в контексті професійної підготовки педагога загалом (Н. В. Кічук, О. А. Ігнатюк, О. М. Микитюк, З. М. Курленд, Л. В. Карамущенко та інші).

Нашу увагу привернули напрацювання Т. В. Білик, О. В. Перепельченко, К. Л. Потопи, О. М. Робуль, Н. В. Семергей.

Не зважаючи на актуальність означеного аспекту, досі бракує досліджень системного характеру стосовно змістової характеристики сутності студентського самоврядування у ЗВО та його ролі у професійній підготовці майбутнього педагога (учителя, вихователя).

Формулювання мети статті та завдань. Мета наукової розвідки – теоретичне узагальнення сутності студентського самоврядування та його місця у системі виховної роботи у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукового фонду дозволяє констатувати, що існує низка підходів до організації навчально-виховного процесу. Узагальнення результатів досліджень дало можливість Робуль О. М. та Семергей Н. В. виділити наступні підходи: загальнолюдський, національний, народознавчий, культурологічний, діяльнісний, віковий, індивідуальний, диференційний, особистісний (особистісно зорієнтований), діагностичний, педагогічний, науковий, соціологічний, антропологічний, творчий (креативний), технологічний, інформаційний, системний, структурний, суб'єктно-об'єктний, комплексний тощо (Робуль, Семергей, 2001, 108).

Із вищезазначених підходів домінують антропологічний, творчий, суб'єктно-об'єктний, загальнолюдський, цілісний і діяльнісний. Сказане не зменшує ролі та значення інших підходів. Ми підтримуємо думку дослідників (Робуль О. М. та Семергей Н. В.) стосовно тісного взаємозв'язку та взаємозалежності виокремлених підходів, комплексне використання яких в оптимальному поєднанні у кожному конкретному випадку може спричинити позитивний виховний результат та успішну реалізацію сучасної філософії освіти (Робуль, Семергей, 2001, 108).

Питання самоврядування слід розглядати не лише у контексті професійної підготовки майбутнього педагога як організатора дитячого колективу, як виконавця управлінської функції, а й у широкому сенсі – у зв'язку з громадянським становленням особистості. У цьому аспекті слушною є думка О. В. Скрипки: «Загалом зміна суспільно-програмної спрямованості студентів, в якій гармонійно поєднується суспільні та особисті інтереси і переважає прагнення проявити себе в суспільно-корисних видах діяльності – це результати складних і суперечливих соціокультурних змін в Україні, які по новому ставлять проблему підвищення соціальної активності» (Скрипка, 2001, 105).

Власне участь у студентському самоврядуванні дає можливість студенту проявити ініціативу, творчість, здобути чи вдосконалити організаторські здібності, навички, проявити якості лідера, керівника. У Примірному положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах України читаємо: «Студентське самоврядування – це така діяльність за допомогою якої максимально виявляються і реалізуються творчі здібності студентів, формуються моральні якості, підвищується ініціатива кожного за результатами своєї праці. У зв'язку з цим зростає роль студентських колективів по залученню молоді в процес управління навчального закладу» (Наказ Міністерства освіти і науки України від 15 листопада 2007 р. № 1010 «Про затвердження Примірного положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах України»).

Система вузівського самоврядування складна, динамічна і багатофункціональна. Теорія і практика переконливо доводять, що інтегруючою ланкою, ядром у цій системі

є особистість. Оскільки «підготовка до професійної діяльності розглядається у контексті розвитку особистості – як певна частина, аспект або функція цілісного процесу педагогічного керування цим процесом» (Балла, 1996, 120), то цілком правомірно функціональне спрямування самоврядування визначити як цілісний процес удосконалення особистості.

Означені аспекти реалізуються за умови активної участі студента в різних структурних підрозділах самоврядування – академічна група, старостати, деканат, ректорат, рада, конференції, симпозіуми тощо. При цьому важливим є усвідомлена, емоційно виражена орієнтація на конкретний вид діяльності з опорою на прагнення молоді до максимального самовиявлення і реалізацію творчих сил, активного визначення свого майбутнього.

З огляду на те, що сучасне життя вимагає відродження ідеї пріоритету високих моральних цінностей у світогляді людини і суспільства акцентуємо, що результатом роботи студентського самоврядування повинно стати досягнення кожним студентом моральної зрілості, стійкої громадянської позиції.

Досягнення цієї мети мати ґрунтуватися на засаді організаційно-управлінських принципів: демократизм, гуманізм, толерантність, співпраця на основі партнерства з обов'язковим дотриманням принципів наступності, плановості, індивідуального і диференціального підходу.

У педагогіці відома аксіома: інтелект збагачується інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю. У нашому контексті учасник органів самоврядування – яскрава, неординарна, приваблива, комунікабельна, відповідальна, толерантна особистість – важлива умова і чинник досягнення успіху у роботі.

Концепція діяльнісного, особистісно-орієнтованого компетентнісного підходів є пріоритетною у вітчизняній педагогіці. Основний принцип – громадянська позиція особи формується через діяльність є обґрунтований сучасними науковцями (І. Д. Бех, П. Р. Ігнатенко, Ю. Д. Руденко).

Практика засвідчує, що випускники ЗВО, які брали активну участь у студентському житті, були членами органів студентського самоврядування, швидше адаптуються до нових умов

праці, вміють спілкуватися з різними людьми на різних рівнях, є більш самостійними у вирішенні професійних завдань, швидко стають лідерами.

Безперечно, робота в органах студентського самоврядування збагачує життєвий, професійний досвід, формує потребу в самоосвіті, самовдосконаленні, сприяє виробленню й удосконаленню організаторських здібностей, комунікативних умінь, забезпечує природне бажання людини самоствердити себе.

Опанування майбутніми педагогами комунікативною компетентністю дозволить реалізувати одне із важливих завдань сучасної освіти: «розвиток особистості і формування громадянина, здатного самостійно та вільно мислити і діяти» (Андрущенко, 2000, 2).

На сьогоднішній день у ЗВО вже склалася чітка ієрархічна структура органів студентського самоврядування. Це, передусім, старостати, деканати, студентська рада, студентський профком, студентське містечко, різні спортивні клуби за інтересами, художньо-мистецькі студії, волонтерські об'єднання тощо.

Уся система органів самоврядування побудована на відносинах у площинах «викладач-студент», «студент-студент» на партнерських засадах. Усі вертикальні та горизонтальні зв'язки цієї системи пов'язані з планами і діями конкретних людей, тому важливо забезпечувати таку діяльність, де жодна особа не випаде з поля зору.

Суттєвим в гармонійності роботи органів самоврядування є атмосфера навчального закладу, підрозділів і реальні відносини, які складаються в колективі академічної групи, курсу, в освітньому середовищі ЗВО.

Органи самоврядування безпосередньо підпорядковані деканату, ректору, профкому, раді з виховної роботи. Відомо, що функції адміністративних органів зводяться до спрямування, координації, контролю, оцінювання та корекції. Зауважимо, що недопустимим є жорстка і постійна регламентація чи оцінка діяльності студентських органів. Безумовно, із розвитком самоврядування відбувається перерозподіл функцій і повноважень адміністрації, частину з них реалізують здобувачі освіти, громадські організації.

Студентське самоврядування допомагає вирішувати такі питання як: розподіл стипендій,

надання матеріальної допомоги, надання місць у студентських гуртожитках, студентських профілакторіях, базах відпочинку. Органи самоврядування організують клуби вихідного дня, благодійні ярмарки тощо. Актуальною на сьогодні є волонтерська діяльність органів самоврядування із збору різноманітної допомоги ЗСУ, книг та іграшок для дитячих будинків тощо.

Важливо, щоб кожен здобувач вищої освіти розумів, що рівень довіри визначається рівнем відповідальності майбутніх педагогів. Майбутній педагог повинен вміти згуртувати колектив (клас, групу), контролювати і стимулювати роботу своїх однокурсників, колег, приймати рішення, узгоджувати їх з групою, куратором.

Потрібно наголосити, що робота органів самоврядування повинна бути невід'ємною від усієї системи виховної роботи, злагодженою і взаємодоповнюючою, спрямованою на розвиток особистісних якостей здобувачів освіти, розкриття їх внутрішнього потенціалу, ініціативи, творчості.

Власне органи самоврядування є тим майданчиком, де індивід має змогу самореалізації, самовираження, набуття умінь приймати управлінські рішення. Гармонізація різнобічних міжособистісних взаємовідносин є ключовим елементом в роботі органів студентського самоврядування. Етика стосунків між керівництвом та здобувачами освіти вимагає досягнення відповідного такту у середовищі спілкування, що потребує дотримання таких моментів:

– врахування постійного і справедливого бажання здобувачів вищої освіти до самоствердження;

– ігнорування бесід про мораль і настанови із сторони керівництва факультету, ЗВО.

– створення атмосфери відкритості, щирості і морально-психологічного комфорту.

Власне, у врахуванні вищевикладеного матеріалу ми вбачаємо резерв стосовно якісних змін у змісті й напрямках роботи органів студентського самоврядування.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі здійснення теоретичного аналізу і практики ми резюмуємо, що студентське самоврядування є невід'ємним компонентом системи професійної підготовки педагога.

Активна участь здобувачів освіти в роботі органів самоврядування уможливорює зміни в свідомості людини в найбільш повному виявленні вищої потреби в особистісно-професійному розвитку, забезпечує набуття відповідних знань – базових і професійних.

Організацію особистісно орієнтованої підготовки здобувачів на основі діяльнісного підходу, забезпечення ефективної стійкої педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, впровадження психолого-педагогічних та управлінських освітніх компонентів, інтерактивних технологій вважаємо важливою запорукою успіху діяльності студентського самоврядування.

Перспективи подальших досліджень заявленої проблеми ми вбачаємо у вивченні теоретико-методичних засад організації діяльності студентського самоврядування, узагальненні критеріїв виміру ефективності роботи органів студентського самоврядування як важливого чинника розвитку демократії та професійного зростання майбутнього педагога.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кому у ВУЗі належить роль першої скрипки? ... : доповідь директора Інституту вищої освіти АПН України В. П. Андрущенка : «Теоретико-методологічні засади реформування вищої освіти в Україні» на загальних зборах АПН України // Освіта. 2000. 6–13 груд. (№ 57–58). С. 2.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України від 15 листопада 2007 р. № 1010 «Про затвердження Примірного положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах України». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1010290-07#Text>
3. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева. К. : А.С.К., 2003. 240 с.
4. Психологічні аспекти гуманізації освіти: книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла. Київ-Рівне, 1996. 128 с.
5. Робуль О. М., Семергей О. В. Сучасні підходи до виховання студентської молоді. *Виховна робота у вищих навчальних закладах: симбіоз нового і традиційного*. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції (27–28 листопада 2000 року). Кам'янець-Подільський, 2001. С. 110.
6. Скрипка О. В. Деякі аспекти формування особистості студента. *Виховна робота у вищих навчальних закладах: симбіоз нового і традиційного*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, 2001. С.104–107. (Про виховні засади освітнього процесу сучасного вищого навчального закладу).

REFERENCES:

1. Komu u VUZi nalezhyt rol pershoi skrypky? ... : dopovid dyrektora Instytutu vyshchoi osvity APN Ukrainy V. P. Andrushchenka : “Teoretyko-metodolohichni zasady reformuvannia vyshchoi osvity v Ukraini” na zahalnykh zborakh APN Ukrainy // Osvita. 2000. 6–13 hrud. (№ 57–58). S. 2.
2. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 15 lystopada 2007 r. № 1010 «Pro zatverdzhennia Prymirnoho polozhennia pro studentske samovriaduvannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy». [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1010290-07#Text>
3. Piekhota O. M., Budak V. D., Stareva A. M. (ed.) (2003) Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii. K.: A.S.K., 240 s.
4. Ball H. O. (ed.) (1996) Psykholohichni aspekty humanizatsii osvity: knyha dlia vchytelia. Kyiv-Rivne, 128 s.
5. Robul O. M., Semerhei O.V. (2001) Suchasni pidkhody do vykhovannia studentskoi molodi. Vykhovna robota u vyshchykh navchalnykh zakladakh: symbioz novoho i tradytsiinoho. Zbirnyk naukovykh prats za materialamy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (27–28 lystopada 2000 roku). Kamianets-Podilskyi, S. 110.
6. Skrypka O. V. (2001) Deiaki aspekty formuvannia osobystosti studenta. Vykhovna robota u vyshchykh navchalnykh zakladakh: symbioz novoho i tradytsiinoho. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi derzhavnyi pedahohichni universytet, S.104–107. (Pro vykhovni zasady osvitnoho protsesu suchasnoho vyshchoho navchalnoho zakladu).

УДК 378.01.3-051]:005.336.5(477.82)
DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.4>

Надія АНТОНЮК

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: 0000-0002-4283-6629

Світлана БАХОМЕНТ

викладач циклової комісії шкільної, дошкільної педагогіки, психології та методик, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43010

ORCID: 0000-0001-6625-1513

Наталія ДЕНИСЕНКО

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

ORCID: 0000-0001-5730-0221

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

Ірина ЧЕМЕРИС

викладач циклової комісії шкільної, дошкільної педагогіки, психології та методик, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43010

ORCID: 0000-0002-0767-8813

Бібліографічний опис статті: Антонюк, Н., Бахомент, С., Денисенко, Н., Марчук, С., Чемерис, І. (2023). Професійна майстерність і фахова компетентність педагога-організатора. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 21–26, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.4>

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ І ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА

У статті розглядаються основні завдання педагога-організатора в закладі загальної середньої освіти, етапи формування професійної педагогічної компетенції. В сучасних умовах розвитку національної системи розвитку освіти одним із пріоритетних завдань є підготовка компетентного, конкурентноспроможного фахівця, здатного успішно розв'язувати проблемні завдання, гнучко й нестандартно мислити, вміти пристосовуватись до швидких змін життя у полікультурному середовищі. Особливе місце в системі виховної роботи в закладі загальної середньої освіти займає посада педагога-організатора, зорієнтована на позитивний виховний вплив. Зазначена посада є складною і багатофункціональною, а тому вимагає від педагога-організатора високого рівня професіоналізму.

Отож, підвищення рівня професійної компетентності майбутнього педагога-організатора, здатного творчо мислити, моделювати освітній процес, бути генератором ідей, впроваджувати сучасні інноваційні технології в процес виховання закладу освіти. Це зумовлено, по-перше, тим, що професійно компетентний педагог позитивно впливає на формування творчої особистості, по-друге, може досягнути кращих результатів у своїй діяльності, по-третє, реалізує свої творчі можливості.

Автори роботи за мету визначили науково-теоретичне обґрунтування ролі педагога-організатора в закладі загальної середньої освіти. Розглянуто історичні аспекти становлення посади педагога-організатора. Визначено ключові компетентності, які необхідні під час надання якісних освітніх послуг, пов'язані з модернізацією змісту, оптимізацією методів і технологій організації освітнього процесу.

З'ясовано, що в освітньому процесі особливого місця набуває компетентнісний підхід, який дозволяє формувати професійно мобільного педагога-організатора з високим рівнем загального, культурного та професійного розвитку, фахівця, спроможного до змін та систематичного самовдосконалення.

Ключові слова: педагог-організатор, професійна майстерність, фахова компетентність.

Nadia ANTONYUK

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

ORCID: 0000-0002-4283-6629

Svitlana BAHOMENT

Lecturer of the Cycle Committee of School, Preschool Pedagogy, Psychology and Methods, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave., Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0001-6625-1513

Natalia DENYSENKO

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Physical Culture, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave., Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0001-5730-0221

Sergey MARCHUK

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

ORCID: 0000-0001-8520-822X

Iryna CHERMERYYS

Lecturer of the Cycle Committee of School, Preschool Pedagogy, Psychology and Methods, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave., Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0002-0767-8813

To cite this article: Antoniuk, N., Bahoment, S., Denysenko, N., Marchuk, S., Chemerys, I. (2023). Profesiina maisternist i fakhova kompetentnist pedahoha-orhanizatora [Professional skill and professional competence of the teacher-organizer]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 21–26, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.4>

PROFESSIONAL SKILL AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER-ORGANIZER

The article examines the main tasks of a teacher-organizer in an institution of general secondary education, the stages of professional pedagogical competence formation. In the modern conditions of the national education system development, one of the priority tasks is the training of a competent, competitive specialist who is able to successfully solve problematic tasks, think flexibly and outside the norm, and be able to adapt to rapid changes in life in a multicultural environment.

A special place in the system of educational work in the general secondary education institution is occupied by the position of teacher-organizer; focused on positive educational influence. The specified

position is complex and multifunctional, and therefore requires a high level of professionalism from the teacher-organizer.

Therefore, increasing the level of professional competence of the future teacher-organizer, who is able to think creatively, model the educational process, be a generator of ideas, and introduce modern innovative technologies into the educational process of an educational institution. This is due, firstly, to the fact that a professionally competent teacher has a positive effect on the formation of a creative personality, secondly, he can achieve better results in his work, and thirdly, he realizes his creative potential.

The authors of the work determined the scientific and theoretical justification of the role of the teacher-organizer in the institution of general secondary education. The historical aspects of the position of teacher-organizer formation are considered. The key competencies that are necessary during the provision of quality educational services, related to the modernization of the content, optimization of methods and organization technologies of the educational process, have been determined.

It was found that in the educational process a special place is acquired by the competence approach, which allows to form a professionally mobile teacher-organizer with a high level of general, cultural and professional development, a specialist capable of changes and systematic self-improvement.

Key words: teacher-organizer, professional skill, professional competence.

Актуальність проблеми. Серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають громадянсько-патріотичне, духовно-моральне, військово-патріотичне та екологічне виховання як основні складові національно-патріотичного виховання, як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть розвиток держави як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу (Концепція, 2022). Реформування освіти в Україні є складником оновлення освітніх систем, зокрема й професійної освіти. Педагоги є наставниками, авторитетами серед школярів, саме тому на них покладається відповідальне завдання – виховати справжнього громадянина, патріота своєї держави. На основі демократизації та гуманізації освітнього процесу сучасні заклади освіти мають можливість самостійно обирати шлях реалізації виховної функції. Особлива роль в процесі навчання та виховання покладається на педагога-організатора. Його діяльність спрямована на створення відповідних умов для розвитку і становлення особистості дитини, організації дозвілля дітей та молоді в позаурочний час. Педагог-організатор формує учнівські колективи, надає можливість для дітей реалізувати свої здібності, він непомітно підштовхує та мотивує учнів до продуктивної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування професійної компетентності педагога-організатора у закладах вищої педагогічної освіти досліджували С. Будак,

М. Галагузова, О. Добудько, В. Кричевський, Р. Овчарова, Л. Соломко та інші. Вони значну увагу приділяли становленню особистості майбутнього педагога-організатора, формуванню його компетентнісних якостей. У сучасних наукових дослідженнях (В. Байденко, Н. Бібік, О. Дубасенюк, Є. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, В. Шахов та ін.) охарактеризовано різні аспекти формування професійної компетентності вчителя, яка включає: загальну/соціальну (стосується кожної особистості та артикулює її взаємодію з оточенням), ключову компетентність (відображає професійно важливі якості особистості).

Вивчення наукових джерел дозволило виявити, що в сучасних наукових працях Н. Педан, Н. Коляди, О. Лісовця, І. Руденко термін «педагог-організатор» уживається як синонім для тлумачення понять керівник дитячого руху, дитячої організації, дитячого об'єднання, соціального педагога та розуміється як функція вихователя й аж ніяк не асоціюється із назвою посади (Гусак, 2018). У наукових словниках поняття «провідник» трактується як «організатор, керівник чого-небудь»; «той, кому належить провідна, основна роль у чому-небудь; провідник, що вказує дорогу, вожак» (Словник української мови, т. 8, 1977).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати роль педагога-організатора в закладі загальної середньої освіти, визначити сутність професійної майстерності та фахової компетентності педагога-організатора.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес становлення та розвитку педагога-організатора пройшов довгий шлях свого становлення. На сьогодні, педагог-організатор – це

той педагог, завданням якого є цілеспрямоване виховання та розвиток особистості дитини. У 1992 році було затверджено перші кваліфікаційні характеристики та відповідні посадові обов'язки педагога-організатора в питаннях роботи з дитячими колективами і організаціями (Інформаційний збірник, 1992, с. 26). На державному рівні посада педагога-організатора стала закріплюватися законодавчо і розпочала своє нове професійне становлення. Завданням педагога-організатора є цілеспрямоване виховання та розвиток особистості, яка здатна змінювати свої погляди, розвиватись, володіє критичним мисленням і спроможна самостійно знаходити відповіді на запитання та вирішувати проблемні ситуації. Виклики сьогодення змушують змінювати підхід до навчання і виховання, а також підхід до самої дитини.

Під професійною майстерністю розуміється системне явище, сутність якого полягає в системній єдності педагогічних знань, досвіду, властивостей та якостей педагога-організатора, що дозволяють ефективно здійснювати дозвілєву діяльність, цілеспрямовано організувати процес педагогічного спілкування, а також передбачають особистісний розвиток та вдосконалення педагога. Домінуючим блоком професійної майстерності педагога-організатора є особистість, у структурі якої виділяють: мотивацію особистості, педагогічні здібності, характер та риси, психологічні процеси та стан особистості, креативність як творчий потенціал (Мешко, 2010).

Фаховою компетентність педагога-організатора розглядається як інтегральна характеристика особистості, яка дає можливість фахово здійснювати професійну діяльність згідно з визначеними стандартами, завдяки систематизованій сукупності умінь, знань, цінностей, навичок, досвіду, професійно важливих якостей, що є достатніми для досягнення показників високого рівня продуктивності (Довідник педагога-організатора, 2001).

У науковій літературі виокремлюють такі складники фахової компетентності педагога-організатора: 1) спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю педагога-організатора на високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; 2) соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) профе-

сійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими у цій професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати професійної праці; 3) особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; 4) індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження (Підготовка майбутніх учителів, 2003).

Професійна майстерність педагога-організатора полягає у його відкритості, комунікабельності, толерантності, стриманості, любові до дітей. Успіх роботи даного фахівця багато в чому залежить від його креативності, тобто здатності творчо підходити до будь-якого питання, вирішувати декілька питань одразу, вмінням знаходити вихід із непростих ситуацій.

Однією з особливостей діяльності педагога-організатора є різноманітність виконуваних функцій (Синявський, 2014). Педагог-організатор керує роботою за напрямком діяльності учнів: спортивному, художньому, технічному, еколого-біологічному, туристично-краєзнавчому, також сприяє виявленню й розвитку талантів школярів, формує умови виникнення нових творчих об'єднань, відповідальних інтересам дітей (Кутузова, 2013). І. Бойчев визначає соціально-педагогічну функцію дозвілля, що дає можливість вільного обрання особистісно та суспільно спрямованих, корисних, цікавих видів діяльності (Бойчев, 2003). Підготовка педагога-організатора дитячого громадського об'єднання виступає підсистемою загальної системи освіти, тому принципи, на яких вона будується – це конкретизація загальних принципів, що визначають побудову й функціонування системи освіти загалом (Гусак, 2018).

З метою визначення змісту професійної майстерності і фахової компетентності педагога-організатора, нами було здійснено опитування серед студентів КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради з додатковою спеціалізацією педагога-організатор та випускників коледжу, які працюють на посаді педагога-організатора, на тему «Особистісні та професійні якості педагога-організатора в сучасній школі». Результати відповідей

респондентів-студентів на питання «Якими педагогічними якостями на Вашу думку в першу чергу повинен володіти педагог-організатор?» засвідчили, наявність таких особистісних якостей педагога, що є найголовнішими в його професії: гуманізм, самокритичність, висока моральна культура, артистизм, загальна ерудиція, терпеливість і наполегливість. Разом з тим, респонденти-випускники зазначили такі пріоритетні педагогічні якості сучасного педагога-організатора: інтерес до педагогічної діяльності, любов до справи і дітей, педагогічний такт, педагогічне мислення. Загалом, 45% опитаних відповіли, що педагог-організатор першочергово повинен володіти саме особистісними якостями.

На питання «Якими знаннями, уміннями та навичками в першу чергу повинен володіти педагог-організатор для досягнення мети роботи?» студенти вказали насамперед сукупність фізіологічних і психологічних знань, умінь та навичок. У відповідях випускників переважали професійні та загальнонаукові знання та уміння. З отриманих відповідей на питання «Якими вміннями, в першу чергу, повинен володіти педагог-організатор, щоб бути партнером та другом дітей?», студенти назвали пізнавальні уміння, спроможність сприймати і розуміти психічний стан дитини, здійснювати контроль за своїм психічним станом, розширювати свої знання і вміння, аналізувати педагогічний досвід. Випускники першочерговим умінням педагога відзначили здатність володіти словом, мовою, мімікою, жестами, передавати знання, думки, почуття, розвивати мислення учнів, застосовувати інформаційні технології. Загалом, 90% опитаних відповіли, що саме комплексом пізнавальних компетентностей повинен володіти педагог-організатор.

У цілому, результати проведеного опитування засвідчили, що студенти вважають професійним підґрунтям особистісні якості,

вміння та демократичний підхід педагог-організатора. На відміну від студентів, у практикуючих педагогів-організаторів чітко сформована своя позиція. Вони вважають, що фахівець повинен демонструвати спочатку свої професійні педагогічні якості, а потім – особистісні. Всі респонденти зазначили, що педагог-організатор є активним учасником виховного процесу школи. Його діяльність має відповідати посадовим обов'язкам, розв'язувати сучасні завдання національно-патріотичного виховання дітей та молоді у системі загальної середньої освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Професійна майстерність та фахова компетентність педагога-організатора потребує постійного самовдосконалення, підвищення рівня професійної компетентності, а також поглиблення та удосконалення професійних знань, умінь та навичок.

На сьогодні посада педагога-організатора в закладі освіти є надзвичайно важливою, адже він всю свою увагу приділяє дітям, формує учнівські колективи, створює атмосферу довіри, розвиває творчі здібності та таланти учнів. Його професійна майстерність охоплює, як основи педагогіки, психології та соціології, так і філософії та артистизму. Педагог-організатор на власному прикладі стимулює дітей до розвитку, він підштовхує школярів до активної діяльності. У Новій українській школі, яка зорієнтована виключно на особистість дитини, роль педагога-організатора полягає в тому, щоб надати можливість кожній дитині індивідуально розкрити в собі таланти та здібності, проявити свою унікальність. Для цього, педагог має створити необхідне середовище в закладі освіти, співпрацювати з дитячими громадськими організаціями, що надають можливість дітям самим вирішувати важливі питання. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні взаємодії педагога-організатора із родинами дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойчев І. І. Практикум з організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів / за ред. О. С. Цокур. Одеса : [б. в.], 2003. 16 с.
2. Гусак В. М. Розвиток професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти (результати дослідження). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. № 61. С. 67–72.
3. Довідник педагога-організатора : навч.-метод. посіб. / уряд. Л. Качинська, Г. Ситник. Рівне : [б. в.], 2001. 140 с.

4. Кваліфікаційна характеристика педагога-організатора. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 1992. № 22. С. 26–27.
5. Концепція національно-патріотичного виховання у системі освіти України. URL: file:///C:/Users/UserP/Downloads/62a0421e24258666156501-1.pdf (дата звернення: 10.05.2023).
6. Кутузова Г. І. Культурно-дозвіллева діяльність: навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2013. 252 с.
7. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. 200 с.
8. Підготовка майбутніх учителів до впровадження педагогічної технології / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
9. Сиявський В. В Професіограми і психограми професій педагогічного спрямування : метод. посіб. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 84 с.
10. Словник української мови в 11 тт. АН УРСР. Т. 8 / за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1977. 799 с.

REFERENCES:

1. Boychev I. I. (2003) Praktykum z orhanizatsii kulturno-dozvillievoi diialnosti uchniv [Workshop on the organization of cultural and leisure activities of students]. Odesa [in Ukrainian].
2. Husak V. M. (2018) Rozvytok profesiinoi kompetentnosti pedahoha-orhanizatora v umovakh pislidyplomnoi osvity (rezultaty doslidzhennia) [Development of the professional competence of the teacher-organizer in the conditions of postgraduate education (research results)]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy: zb. nauk. prats.* [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects: coll. of science works]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Katsynska L., Sytnyk H. (2001) Dovidnyk pedahoha-orhanizatora: navch.-metod. Posib [Handbook of the teacher-organizer: teaching method. Manual]. Rivne [in Ukrainian].
4. Kvalifikatsiina kharakterystyka pedahoha-orhanizatora [Qualification characteristics of the teacher-organizer] (1992) *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy* [Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Kontseptsiiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia u systemi osvity Ukrainy [The concept of national-patriotic education in the education system of Ukraine]. URL: file:///C:/Users/UserP/Downloads/62a0421e24258666156501-1.pdf (access date: 05/10/2023) [in Ukrainian].
6. Kutuzova G. I. (2013) Kulturno-dozvillieva diialnist: navch. posib [Cultural and leisure activities: education. Manual]. Lutsk [in Ukrainian].
7. Meshko G. M. (2010) Vstup do pedahohichnoi profesii: navch. posib. [Introduction to the teaching profession: teaching. Manual]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Zyazyuna I. A., Pehoty O. M. (2003) Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do vprovadzhennia pedahohichnoi tekhnolohii [Preparation of future teachers for the introduction of pedagogical technology]. Kyiv [in Ukrainian].
9. Sinyavskiy V. V. (2014) Profesiohramy i psykhohramy profesii pedahohichnoho spriamuvannia: metod. posib [Profesiograms and psychograms of pedagogic professions: method. Manual]. Kirovohrad [in Ukrainian].
10. Bilodida I. K. (1977) Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language in 11 volumes]. Kyiv [in Ukrainian].

УДК 613.955-053.5:37.014.3(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.5>

Олена ДМИТРОЦА

кандидат біологічних наук, доцент кафедри фізіології людини і тварин, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-8127-6396

Scopus Author ID: 57022031800

Ольга КОРЖИК

кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри фізіології людини і тварин, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-2526-8877

Scopus Author ID: 57211024355

Бібліографічний опис статті: Дмитроца, О., Коржик, О. (2023). Оцінка деяких показників фізичного здоров'я першокласників в умовах Нової української школи. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 27–34, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.5>

ОЦІНКА ДЕЯКИХ ПОКАЗНИКІВ ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Комплексною оцінкою адаптаційних можливостей першокласників до нових умов життєдіяльності, зумовлених початком навчання у школі, є системний аналіз усіх складових здоров'я, з обов'язковим дослідженням усіх функціональних систем організму. Це визначає актуальність проблем формування та зміцнення індивідуального здоров'я, постійні моніторинги рівня фізичного здоров'я школярів в умовах навчання. У нашому дослідженні здійснено порівняльну оцінку деяких показників фізичного здоров'я першокласників, котрі розпочали навчання за традиційною системою та в умовах нової української школи (НУШ). Обстеження проведено на 200 школярах, розділених на дві групи, залежно від умов навчання (по 100 осіб), враховуючи статевий аспект. Обстеження щодо фізичного здоров'я школярів проведено упродовж двох етапів: перший – під час традиційної системи навчання (контрольна група обстежуваних), другий – у умовах навчання НУШ (експериментальна група). Використано загальноприйнятні методи антропометрії та визначення індексів фізичного здоров'я першокласників. Під час обробки отриманих даних використовувались методи варіаційної статистики з оцінкою *t*-критерія Стьюдента.

Встановлено, що діти НУШ характеризувалися вищими ваго-ростовими показниками та індексом гармонійності фізичного розвитку. Першокласники традиційної системи навчання мали перевагу за показниками життєвого індексу та силовим індексом кисті; відзначено знижені показники сили м'язів кисті в усіх обстежуваних, відносно вікових норм. Рівень функціональних можливостей серцево-судинної систем молодших школярів за показниками, що характеризують ступінь економізації роботою кровообігу, відповідає середньому; достовірних відмінностей між групами обстежуваних не виявлено. За рівнем фізичного стану мають перевагу дівчата (високий рівень), порівняно з хлопцями (I група – вище середнього, II група – середній). Зауважимо, що в умовах навчання НУШ хлопці мали нижчі показники фізичного стану, дівчата достовірно нижчі. Загалом, результати нашого дослідження щодо особливостей показників фізичного здоров'я молодших школярів свідчать як про їх гетерохронність, залежно від умов навчання, та наявність значної частки дітей з низьким рівнем розвитку фізичних якостей.

Ключові слова: молодший шкільний вік, антропометричні показники, фізичне здоров'я, нова українська школа, традиційна система навчання.

Olena DMYTROTSA

Candidate of Biological Science, Associate Professor at the Department of Human and Animal Physiology, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-8127-6396

Scopus Author ID: 57022031800

Olha KORZHYK

Candidate of Biological Science, Senior Lecturer at the Department of Human and Animal Physiology, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-2526-8877

Scopus Author ID: 57211024355

To cite this article: Dmytrotsa, O., Korzhyk, O. (2023) Otsinka deiakykh pokaznykiv fizychnoho zdorovia pershoklasnykiv v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Assessment of physical health indicators of first graders in terms of the New Ukrainian School]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 27–34, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.5>

ASSESSMENT OF PHYSICAL HEALTH INDICATORS OF FIRST GRADERS IN TERMS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The systematic analysis of all health components, with a mandatory study of all functional body systems is a comprehensive assessment of first-graders' adaptation capabilities to new living conditions caused by the start of schooling. It determines the relevance of formation and strengthening of individual health, constant monitoring of the physical health level of schoolchildren in terms of education. In our study, a comparative assessment of some indicators of physical health of first graders who started their education under the traditional system and in terms of the New Ukrainian School (NUS) has been carried out. 200 schoolchildren participated in the survey. They have been divided into two groups, depending on the conditions of study (100 people each), considering the gender aspect. Examination of the physical health of schoolchildren has been carried out in two stages: the first – during the traditional education system (control group of the participants), the second – in terms of study at the New Ukrainian School (experimental group). Generally accepted methods of anthropometry and determination of indices of physical health of first graders have been used. During the obtained data processing, methods of variational statistics with Student's t-test have been used.

It was found that the children of the New Ukrainian School have been characterized by higher weight and growth indicators and the index of physical development harmony. First graders of the traditional education system had an advantage in terms of vital index and hand grip strength index; decreased indicators of hand grip muscle strength have been noted in all participants, relative to age norms. The level of functional capabilities of the cardiovascular system of first graders according to indicators characterizing the degree of economization by the work of blood circulation corresponds to the average; no significant differences have been found between two groups. In terms of physical condition, girls have an advantage (high level) compared to boys (I group – above average, II group – average).

It should be noted that in terms of study at the NUS, boys had lower indicators of physical condition, girls significantly lower. In general, the results of our study on the peculiarities of the physical health indicators of younger schoolchildren indicate both their heterochrony, depending on the conditions of study, and the presence of a significant share of children with a low level of physical development.

Key words: *primary school age, anthropometric indicators, physical health, New Ukrainian School, traditional education system.*

Актуальність проблеми. В сучасних умовах життя високі вимоги висуваються до фізичного здоров'я та адаптаційних можливостей організму людини, що й визначають рівень здоров'я. Від здоров'я населення безпосередньо залежить прогрес суспільства, а його перспективи розвитку – від здоров'я дітей та шкільної молоді (Рихаль, Гук, Гарбар, Дмитрів, 2022). У наукових публікаціях, нажал, відмічене стійке погіршення рівня фізичного здоров'я дітей та підлітків (Мамешина, Масляк, 2021; Чернякова, Меркулова, 2019). Так, існують дані, що серед школярів лише 20% осіб є практично здоровими, 80% – мають відхилення у стані здоров'я, понад 60% – недостатній рівень фізичної підготовленості (Балакі-

рева, Бондар та ін., 2019). Причиною цього, на думку авторів, є зниження рухової активності школярів, харчування, нераціональний розподіл часу на навчання та відпочинок, глобальна комп'ютеризація (Гозак, Парац, Єлізарова, Шумак, Філоненко, 2017). До цих факторів, будуть додані сучасні виклики в українському суспільстві, пов'язані з воєнними діями. Тому підвищення та корекція фізичного здоров'я дітей різного віку за рахунок впровадження в освітній процес інноваційних засобів, методів та форм навчання, передбачених для Нової української школи, є важливим завданням сьогодення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Надзвичайно актуальною є проблема адаптова-

ності молодшого школяра до початку навчання, що супроводжується надмірною тривожністю, невпевненістю, пристосуванням до нового розпорядку, зосередженістю на навчальному матеріалі тощо (Булачок, 2021; Кремень, 2015; Криворучко, Масляк, 2016). Тому цей віковий період вважається кризовим та складним у житті дитини. А соціальна адаптація містить і фізіологічну складову, під якою розуміють наявність чи відсутність хвороб, скарг учня на стан свого здоров'я, відсутність систематичних пропусків навчальних занять через хворобу тощо (Булачок, 2021; Чернякова, Меркулова, 2019). Тому й важливо допомогти дитині усвідомити, що школа є основним соціальним осередком, у якому вона повинна успішно спілкуватися, взаємодіяти, досягати успіхів у навчання та спілкуванні, вчитися бути здоровою.

У науковій літературі відзначено, що дитяче здоров'я формується в умовах впливу генетичної програми організму та низки факторів, серед яких провідними є екологічні, економічні та соціальні (Гозак, Парац, Єлізарова, Шумак, Філоненко, 2017). З метою вияву впливу конкретних факторів на здоров'я сучасними дослідниками передбачені визначення параметрів, котрі можуть вважатись «індикатором здоров'я» (Гозак, Парац, Єлізарова, Шумак, Філоненко, 2017). Проте, більшість моніторингових досліджень зазначають вплив факторів на показники, які характеризують функцію окремих органів та систем організму (Даниленко, Турчина, Костенко, Романова, 2019). Тому зростає зацікавленість у пошуку шляхів, що дозволяють оцінити роль дії факторів життєдіяльності не лише на окремі показники, але й на здоров'я в цілому. Стан здоров'я не може розглядатися без урахування фізичного розвитку, фізичного здоров'я та процесів адаптації організму (Боднар, Кожук 2015). Постійні моніторинги стану фізичного здоров'я, як індикатора рівня росту і розвитку органів і систем організму, в основі якого є морфологічні і функціональні резерви, що забезпечують адаптаційні реакції школярів, набувають подальшої актуальності та є першочерговими завданнями розвитку медицини, освіти та суспільства.

Мета дослідження: здійснити оцінку деяких показників фізичного здоров'я першокласників в умовах нової української школи.

Обстеження проведено на 200 школярах 6–7 років, здорових, праворуких. Усіх обстежуваних розділяли на дві групи (по 100 осіб): I – учні контрольної групи (КГр), котрі мали традиційну систему навчання (ТСН), II – учні експериментальної групи (ЕГр), котрі навчалися в умовах НУШ. В межах груп виділяли підгрупи за статтю (по 50 осіб). Обстеження проведено у два етапи: перший – наприкінці I семестру 2017–2018 (для I групи), другий – наприкінці I семестру 2018–2019 (для II групи) навчальних років. Участь в обстежуванні була добровільною та за згоди батьків.

Для вивчення певних показників фізичного здоров'я першокласників використовували загальноприйнятту методіку антропометрії, враховуючи зріст (Р, см), масу (МТ, кг), життєву ємність легень (ЖЄЛ, л), силу м'язів провідної руки (динамометрія, кг), артеріальний тиск (АТсист., АТдіаст., мм рт. ст.), частоту серцевих скорочень (ЧСС, уд./хв.); визначені показники порівнювали з віковими нормами.

За встановленими антропометричними показниками визначали індекси фізичного здоров'я: індекс маси тіла (ІМТ, кг/м²), життєвий індекс (ЖІ, мл/кг), силовий індекс (СІ, %), Індекс Рорера (ІР, кг/м²), Індекс Робінсона (ІРБ, ум. од.), рівень фізичного стану (РФС, ум. од.); встановлені показники порівнювали з оціночними шкалами. Під час обробки отриманих даних використовувались методи варіаційної статистики з оцінкою t-критерія Стьюдента.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз показників антропометричних вимірювань обстежуваних першокласників дозволив виявити наступні закономірності. Показники зросту дітей знаходились в межах від 104 см до 135 см при усереднених значення, що відповідають віковій нормі (119,4±078 см, що відповідає віковій нормі (табл. 1). Показники зросту дітей НУШ були достовірно вищими у хлопців та дівчат (див. табл. 1). Встановлено, що серед дівчат відмічено вищу частку осіб з підвищеними показниками зросту (I група – 32%, II група – 36%), порівняно з хлопцями (I група – 14%, II група – 16%). Тенденцією до знижених показників зросту в більшій мірі встановлено для хлопців традиційного навчання (42%).

Показники МТ відповідали віковим нормам (див. табл. 1) та коливались від 17 кг до 38 кг у хлопців та від 16 кг до 35 кг – у дівчат.

Першокласники ТСН характеризувалися нижчими показниками ваги; хлопці НУШ мали достовірно вищу МТ (див. табл. 1). Зазначимо, що дівчата ТСН мали вищу частку (20%) осіб з підвищеними показниками МС, порівняно з хлопцями (6%). За умов НУШ діти хлопці та дівчата в однаковій мірі характеризувалися часткою осіб з підвищеними показниками МТ (по 38%). Частка осіб зі зниженими показниками МТ коливалась від 10% (хлопці НУШ) до 38% (хлопці ТСН).

Показники АТ обстежуваних першокласників характеризувалися тенденцією до їх зниження (АТсист – 50% осіб серед хлопців НУШ, АТдіаст – 68% осіб серед хлопців ТСН). Підвищеними показниками АТ характеризувалися по 6% осіб серед хлопців обох груп та дівчат в умовах НУШ. Загалом, за усередненими значеннями, показники АТ школярів знаходились в межах вікових норм (див. табл. 1).

Показники частоти пульсу коливались від 79 уд./хв. до 121 уд./хв., при усереднених значеннях, що відповідають віковим нормам (див. табл. 1). Діти НУШ характеризувалися вищою часткою осіб з підвищеною ЧСС (хлопці – 22%, дівчата – 28%), порівняно з однолітками ТСН (по 16,6% в обох статевих підгрупах). Встановлено, що дівчатка до навчання в умовах НУШ в більшій мірі характеризувалися до зниження ЧСС (32%). Достовірних відмінностей за ЧСС між групами обстежуваних не встановлено (див. табл. 1).

Результати дослідження вказують, що у дітей показники ЖЄЛ знаходились в межах від 800 мл до 1700 мл при усереднених значеннях, що відповідали віковим нормам; достовірно нижчі показники ЖЄЛ встановлено для дівчат НУШ (див. табл. 1). Загалом, тенденцію до знижених показників ЖЄЛ більшій мірі характеризувалися хлопці НУШ (44%), тоді як вищою

часткою осіб з підвищеними показниками ЖЄЛ характеризувалися дівчата ТСН (36%).

За показниками сили м'язів кисті першокласники характеризувалися високою часткою осіб зі зниженими їх значеннями (І група: хлопці – 60%, дівчата – 28%; ІІ група: хлопці – 66%, дівчата – 60%); достовірно нижчою силою кисті характеризувалися дівчата НУШ. Загалом, показники динамометрії коливались від 5,5 кг до 19 кг, при усереднених значеннях, що наближались до вікових норм (див. табл. 1).

Порівнюючи основні антропометричні показники обстежуваних, встановлено їх відповідність, за усередненими значеннями, до вікових норм (за винятком сили кисті). Хлопці характеризувалися вищою часткою осіб зі зниженими показниками зросту, дівчата – зворотною тенденцією. Серед дітей НУШ виявлено вищу частку осіб із надлишковою МТ та показниками зросту, не залежно від статі. Серед усіх обстежуваних встановлено значну частку осіб зі зниженими АТсист та АТдіаст. Діти НУШ характеризувалися вищою часткою осіб з підвищеною ЧСС та зі зниженою ЖЄЛ. За показниками динамометрії переважали дівчата ТСН. Загалом, достовірні відмінності між групами обстежуваних встановлено за показниками зросту (хлопці та дівчата) та маси тіла (хлопці) з перевагою дітей НУШ, ЖЄЛ та сили м'язів кисті – дівчаток ТСН.

Комплексна оцінка антропометричних показників обстежуваних школярів, залежно від умов навчання, дозволила встановити рівень їх фізичного здоров'я за вище зазначеними індексами: ІМТ (кг/м²), ЖІ (мл/кг), ІСІ (%), ІР (кг/м²), ІРБ (ум. од.), РФС (ум. од.). Встановлено, що хлопці, котрі навчались традиційно, характеризувалися достовірно нижчим показником ІМТ (табл. 2), на що вказували 44% осіб зі зниженим показником ІМТ

Таблиця 1

Показники антропометричних вимірювань обстежуваних першокласників (M±m, n=50)

Група обстежуваних	Р, см	МТ, кг	ЖЄЛ, мл	Динамометрія, кг	АТсист., мм рт. ст.	АТдіаст., мм рт. ст.	ЧСС, уд./хв.
Хлопці							
І група	119,4±0,78	21,8±0,53	1,27±0,028	11,12±0,38	88,5±1,19	53,7±1,31	91,9±0,78
ІІ група	122,8±1,15*	25,7± 0,74*	1,22± 38,43	10,58 ± 0,45	89,7± 1,11	56,84± 0,92*	93,04±1,45
Дівчата							
І група	119,3±1,08	22,8±0,77	1,26±0,03*	11,27±0,41*	89,4±1,37	54±1,16	91,87±0,88
ІІ група	121,2± 1,05*	23,8±0,74	1,17± 0,14	8,52± 0,39	88,±81,22	56,92±0,73*	93,82± 1,84

Примітка: знак «*» вказує на достовірно вищий показник між групами обстежуваних (в межах однієї статі)

(в II групі – 10%); для дівчат виявлено подібну тенденцію за зниженими значеннями ІМТ (I група – 28%, II група – 18%). Для дітей, котрі навчалися в умовах НУШ, підвищений показник ІМТ зафіксовано у 20% хлопці та у 30% дівчат. Загалом, ІМТ за усередненими по групах значеннями в усіх обстежуваних відповідав середньому рівневі та знаходився в межах від 13,2 (низький рівень) до 19,6 (високий рівень) кг/м² (див. табл. 2).

Показники ЖІ, як критерію функціональних можливостей дихальної системи, в обстежуваних коливались від 32,3 (низький рівень) до 69,6 (високий рівень) мл/кг. За усередненими показниками ЖІ переважали хлопці та дівчата групи ТСН, для яких встановлено достовірно вищі його значенні (див. табл. 2). Встановлено, що у хлопців НУШ ЖІ, за усередненими показниками, відповідав низькому рівневі, тоді як у протилежній групі – середньому; у дівчат ЖІ не залежав від системи навчання та вказував на середній рівень (див. табл. 2). Зазначимо, що зниженням ЖІ відносно норми в більшій мірі характеризувалися хлопці (52%) та дівчата (40%), що навчалися в умовах НУШ. Тоді як підвищені показники ЖІ встановлено для першокласників, котрі навчалися традиційно (хлопці – 44% дівчата – 26%).

За показниками СІ, що характеризують силові можливості, виявлено подібну тенденцію: діти I групи характеризувалися достовірно вищим його значенням, що відповідав середньому рівневі (в II групі – низькому), незалежно від статі (див. табл. 2). Загалом показники СІ в обстежуваних першокласників становили від 32,3% (низький рівень) до 84,2% (високий рівень). На послаблені силові можливості вказує вища частка дітей з низьким СІ: I група – 50% у хлопців та 18% у дівчат, II група – 86% у хлопців та 76% у дівчат.

Показники ІР вказували на гармонійний фізичний розвиток дівчаток та хлопців I групи, на підвищений фізичний розвиток – у хлопців II групи (див. табл. 2). Не виявлено першокласників зі зниженими показниками ІР, частка осіб з підвищеним ІР була найнижчою серед хлопців ТСН (22%). Загалом, показники ІР мали значенні від 10,75 (середній фізичний розвиток) до 16,29 (високий фізичний розвиток) ум. од.

За усередненими показниками ІР₆ обстежуваних, що характеризує ступінь економізації функціональних можливостей за роботою кровообігу, встановлено середній рівень (див. табл. 2); значення показників ІР₆ коливались від 67,2 (високий рівень) до 99,75 (низький рівень) ум. од. При традиційному навчанні високий рівень ІР₆ встановлено у 44% хлопців та 50% дівчат (низький – відповідно у 10% та 16% осіб). В умовах НУШ частка дітей з високим рівнем ІР₆ становила 38% для хлопців і 42,2% для дівчат (з низьким 22% і 18% відповідно).

РФС обстежуваних першокласників коливався від 0,511 ум. од. (нижче середнього рівня) до 0,837 ум. од. (високий). За усередненими значеннями усі дівчата виявили високий рівень фізичного стану, хлопці ТСН – вище середнього, хлопці НУШ – середній (див. табл. 2). Встановлено, що серед хлопців, котрі навчались традиційно, РФС відповідав вище середньому у 60% осіб, серед хлопців НУШ – 50% (в цій підгрупі зафіксовано нижче середнього РФС у 6% обстежуваних). Дівчатка виявили високі показники РФС, не залежно від умов навчання; у групі НУШ зафіксовано % осіб зі зниженим РФС. Загалом, першокласники ТСН характеризувалися вищими показниками РФС (у дівчат – достовірно вищими), що характеризує їх вищий рівень роботи кровообігу в умовах адаптації до навчання.

Таблиця 2

Показники фізичного здоров'я обстежуваних першокласників (M±m, n=50)

Група обстежуваних	ІМТ, кг/м ²	ЖІ, мл/кг	СІ, %	Індекс Рорера, ум. од.	Індекс Робінсона, ум. од.	РФС, ум. од.
Хлопці						
I група	15,27±0,4	58,35±1,37*	51,42± 1,97*	12,813±0,26	81,20±1,37	0,697±0,12
II група	17,3± 0,3*	48,88±2,04	42,04± 0,38	14,094±0,27*	82,14±1,62	0,672±0,14
Дівчата						
I група	15,10± 0,3	56,88±1,46*	50,21± 1,66*	13,246±0,23	83,40±1,69	0,695±0,01*
II група	16,17± 0,3*	49,65±2,21	36,61± 1,92	13,351± 0,33	84,15±2,36	0,662±0,12

Примітка: знак «*» вказує на достовірно вищий показник між групами обстежуваних (в межах однієї статі)

Таким чином, за результатами нашого дослідження антропометричні показники першокласників за різних умов навчання, загалом, відображають типові вікові закономірності росту та розвитку, що зумовлені спадковими факторами та конкретними умовами середовища життєдіяльності (Боднар, Кожук, 2015; Даниленко, Турчина, Костенко, Романова, 2019; Криворучко, Масляк, 2016). Виявлено, що хлопці, порівняно з дівчатами, характеризувалися вищою часткою осіб зі зниженими показниками зросту. Серед дітей НУШ виявлено вищу частку осіб із надлишковою МТ та показниками зросту, не залежно від статі. Наші дані узгоджуються зі світовою тенденцією щодо розвитку дитячого організму та засвідчують процеси акселерації початку ХХІ ст., що супроводжуються надлишковою масою тіла в дітей унаслідок гіподинамії (Мандюк, 2014).

Основні фізіометричні показники першокласників за усередненими значеннями, загалом, відповідали віковим нормам. Проте, встановлене загальне зниження показників сили м'язів провідної руки дітей є тенденцією сучасних школярів. Встановлена особливість може бути причиною зниження фізичного здоров'я обстежуваних, так як оптимальний розвиток м'язової системи є необхідним компонентом всебічного фізичного розвитку дітей (Мамешина, Масляк, 2021). Нижчі показники ЖЄЛ у дівчаток, порівняно з хлопцями, зумовлені віковими та статевими особливостями.

В основі фізіологічної сутності адаптації є сукупність функціональних механізмів, які забезпечують адекватне пристосування організму до впливу навколишнього середовища, гармонійний розвиток і збереження належного рівня параметрів гомеостазу (Мамешина, Масляк, 2021; Чернякова, Меркулова, 2019). Формуючим фактором адаптаційних можливостей дитячого організму є рівень ФР та ІРБ. Встановлено, що ступінь економізації функціональних можливостей за роботою кровообігу (за ІРБ), відповідає середньому рівневі; діти в умовах НУШ характеризувалися вищою часткою осіб з низьким рівнем ІРБ. РФС в обстежуваних дівчат відповідав високому рівневі; у хлопців залежав від умов навчання (хлопці ТСН – вище середнього, хлопці НУШ – середній рівень).

Таким чином, аналіз показників фізичного здоров'я молодших школярів вказує не лише на їх гетерохронність та залежність від умов навчання, але й наявність значної частки дітей з низьким рівнем фізичного здоров'я. Встановлена закономірність має значення як для адаптації дітей до умов навчання, так і для становлення подальшого здоров'я людини у різні періоди її життя. Отже, проблема фізичного здоров'я першокласників НУШ, зміцнення та збереження їхнього здоров'я не втрачає актуальності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Здійснивши порівняльний аналіз показників фізичного здоров'я першокласників, котрі навчалися за різною системою, нами встановлено вищі ваго-ростові показники (індексу маси тіла та індексу Рорера) для дітей в умовах НУШ. За показниками життєвого індексу встановлено перевагу хлопців традиційної системи навчання, для яких усереднений вказаний показник відповідав середньому рівневі (у протилежній групі – низькому); дівчата обох груп мали середній рівень життєвого індексу. Сіловий індекс обстежуваних першокласників відповідали середньому рівневі в умовах традиційного навчання, низькому – в умовах НУШ. Рівень функціональних можливостей серцево-судинної систем молодших школярів за показниками індексу Робінсона відповідає середньому, достовірних відмінностей між групами обстежуваних не виявлено. За рівнем фізичного стану мають перевагу дівчата (високий рівень), порівняно з хлопцями (І група – вище середнього, II група – середній). Навчання в умовах НУШ характеризувалось дещо нижчими показниками рівня фізичного стану, між групами дівчат – достовірно нижчими.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у вивченні особливостей фізичного здоров'я учнів середнього шкільного віку, котрі розпочали навчання в умовах НУШ, порівнюючи їх з даними попередніх наших досліджень. Актуальним та перспективним залишається пошук засобів, які б підвищували рівень індивідуального здоров'я сучасних школярів, котрі зазнали впливу дистанційного навчання та напруження психоемоційного стану, зумовлених воєнними діями в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балакірєва О. М., Бондар Т. В. та ін. Соціальна обумовленість та показники здоров'я підлітків та молоді: за результатами соціологічного дослідження в межах міжнародного проекту «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді»: монографія. К.: Фоліант, 2019. 127 с.
2. Боднар І., Кожук Н. Тести й нормативи для визначення рівня фізичної підготовленості і здоров'я школярів середнього шкільного віку. *Спортивна наука України*. 2015. 4(68). с. 9–17.
3. Булачок М. А. Адаптація учнів до навчання в освітньому середовищі. *Актуальні проблеми безпеки життєдіяльності людини в сучасному суспільстві: матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної інтернет-конференції*, Миколаїв: МНАУ, 2021. С. 289–291.
4. Гозак С. В., Парац А. М., Єлізарова О. Т., Шумак О. В., Філоненко О. О. Гігієнічне обґрунтування гранично допустимого навчального навантаження учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. *Актуальні питання захисту довкілля та здоров'я населення України*. 2017. Випуск 3. С. 203–249.
5. Даниленко Г. М., Турчина С. І., Костенко Т. П., Романова Н. Г. Скрутні життєві обставини та фізичний розвиток дитини. *Охорона здоров'я дітей та підлітків: зб. наук. пр.* 2019. № 1. С. 67–71.
6. Кремень В. Г. У змісті шкільної освіти мають відбутися зміни. *Дзеркало тижня*. Україна. 2015. № 9 С. 2.
7. Коц С. М., Коц В. П., Коваленко П. Г. Характеристика функціонального стану серцево-судинної системи дітей шкільного віку. *Біорізноманіття, екологія та експериментальна біологія*, 2021, № 1. С. 68–75.
8. Криворучко Н. В., Масляк І. П. Шляхи підвищення фізичного розвитку та фізичної підготовленості молодого покоління. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Зб. наук. пр.* Київ. 2016. 11(81). С. 57–60.
9. Мандюк А. Б. Порівняльний аналіз тестів рівня фізичної підготовленості в Україні та зарубіжних країнах. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. Зб. наук. праць. Харків: ХДАФК. 2014. № 2(40). С. 90–93.
10. Мамешина, М., Масляк, І. Функціональний стан серцево-судинної системи учнів початкової школи. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення*. 2021. С. 92–97.
11. Рихаль В. І., Гук Г. І., Гарбар Д. О., Дмитрів Р. Л. Показники фізичного здоров'я учнів середнього шкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Випуск 9 (154) 2022. С. 86–91
12. Чернякова Г. М., Меркулова Т. В. Особливості фізичного розвитку школярів у сучасних умовах. *Український журнал дитячої ендокринології*. № 3. 2019. С. 21–26.

REFERENCES:

1. Balakirjeva O. M., Bondar T. V. et al. (2019) Sotsialna obumovlenist ta pokaznyky zdorov'ia pidlitkiv ta molodi: za rezultatamy sotsiolohichnoho doslidzhennia v mezhakh mizhnarodnoho proektu «Zdorov'ia ta povedinkovi orientsatsii uchnivskoi molodi» [Social conditioning and health indicators of adolescents and young people: according to the results of a sociological study within the framework of the international project «Health and behavioral orientations of school youth»]: monohr. K.: Foliant, 127 s. [in Ukrainian].
2. Bodnar I., Kozhuk N. (2015) Testy y normatyvy dlia vyznachennia rivnia fizychnoi pidhotovlenosti i zdorov'ia shkoliariv serednoho shkilnoho viku [Tests and norms for determining the level of physical fitness and health of middle school students]. *Sportyvna nauka Ukrainy*. 4(68). s. 9–17. [in Ukrainian].
3. Bulachok M. A. (2021) Adaptatsiia uchniv do navchannia vosvitnomu seredovysshchi [Adaptation of students to studying the educational environment of nush]. *Aktualni problemy bezpeky zhyttiediialnosti liudyny v suchasnomu suspilstvi: materialy Vseukrainskoi naukovo-teoretychnoi internet-konferentsii*, Mykolaiv: MNAU, S. 289–291. [in Ukrainian].
4. Hozak S., Parats A., Yelizarova T., Shumak V., Filonenko O. (2017) Hihienichne obhruntuvannia hranychno dopustymoho navchalnoho navantazhennia uchniv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Hygienic justification of the maximum permissible educational load of students in general educational institutions]. *Aktualni pytannia zakhystu dovkillia ta zdorovia naseleennia ukrain, (vypusk 3)*, P. 203–249. (in Ukrainian).
5. Danylenko H. M., Turchyna S. I., Kostenko T. P., Romanova N. H. (2019) Skrutni zhyttievi obstavyny ta fizychnyi rozvytok dytyny [Difficult life circumstances and physical development of a child]. *Okhorona zdorov'ia ditei ta pidlitkiv: zb. nauk. pr.* № 1. S. 67–71. [in Ukrainian].
6. Kremen V. H. (2015) U zmisti shkilnoi osvity maiut vidbutysia zminy [Changes must occur in the content of school education]. *Dzerkalo tyzhnia. Ukraina*. №9 S. 2. [in Ukrainian].
7. Kots S., Kots V., Kovalenko P. (2021) Kharakterystyka funktsionalnoho stanu sertsevo-sudynnoi systemy ditei shkilnoho viku [Characteristics of the functional state of the cardiovascular system of school-aged children]. *Bioriznomanittia, ekolohiia ta eksperymentalna biolohiia*. No. 1. p. 68–75. (in Ukrainian).
8. Kryvoruchko NV., Masliak IP. (2016) Shliakhy pidvyschennia fizychnoho rozvytku ta fizychnoi pidhotovlenosti molodoho pokolinnia [Ways to improve physical development and physical fitness of the young generation]. *Naukovyi chasopys Nats ped. un-tu imeni M. P. Drahomanova*. Zb. nauk. pr. Kyiv. 11(81). s. 57–60. [in Ukrainian].

9. Mandiuk A.B. (2014) Porivnialnyi analiz testiv rivnia fizychnoi pidhotovlenosti v Ukraini ta zarubizhnykh krainakh [Comparative analysis of physical fitness level tests in Ukraine and foreign countries]. *Slobozhanskyi naukovosporyvnyi visnyk*. Zb. nauk. prats. Kharkiv: KhDAFK. 2(40). s. 90–93. [in Ukrainian].
10. Mameshyna, M., Masliak, I. (2021) Funktsionalnyi stan sertsevo-sudynnoi systemy uchniv pochatkovoї shkoly [The functional state of the cardiovascular system of primary school students]. *Aktualni problemy fizychnoho vykhovannia riznykh verstv naseleennia*. p. 92–97. (in Ukrainian).
11. Rykhal V.I., Huk H.I., Harbar D.O., Dmytriv R.L. (2022) Pokaznyky fizychnoho zdorovia uchniv serednogo viku [Indicators of physical health of pupils of middle school age]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. Vypusk 9 (154). S. 86–91. [in Ukrainian].
12. Cherniakova H. M., Merkulova T.V. (2019) Osoblyvosti fizychnoho rozvytku shkolariv u suchasnykh umov [Features of physical development of schoolchildren in modern conditions]. *Ukrainsky zhurnal dytiachoi endokrynolohii*. № 3. S. 21–26. [in Ukrainian].

УДК 373.3:[376.016:81-028.31](091)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.6>

Людмила ЛУК'ЯНИК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Пластова, 31, м. Рівне, Україна, 33000

ORCID: 0000-0003-3432-1614

Бібліографічний опис статті: Лук'яник, Л. (2023). Історичний дискурс корекційної роботи педагога над мовленнєвими недоліками учнів початкових класів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 35–44, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.6>

ІСТОРИЧНИЙ ДИСКУРС КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГА НАД МОВЛЕННЄВИМИ НЕДОЛІКАМИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглянуто різновиди мовленнєвих недоліків учнів молодшого шкільного віку, адже за статистикою кількість дітей із порушеннями мовлення з кожним роком збільшується. Беззаперечно, мовлення вдосконалюється упродовж життя людини, але, як відомо, саме у шкільному віці створюється підґрунтя для його успішного розвитку, а сприяє цьому корекційно-педагогічна робота вчителів, що і обумовлює актуальність даного дослідження.

Метою статті є історичний дискурс теоретичного аналізу проблеми корекційно-педагогічної роботи вчителя над мовленнєвими недоліками учнів початкових класів.

Наукова новизна: ефективне використання корекційно-педагогічної роботи педагога в навчальному процесі можливе за умови діагностики мовленнєвих недоліків в учнів молодшого шкільного віку, формування й удосконалення їх мовленнєвих умінь. Тема багатогранності проблеми діагностики та корекції мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку розкривається у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях. Запропоновано розробку корекційно-педагогічного досвіду багатьох дослідників-мовознавців.

Доведено, що успіх корекції мовленнєвих порушень залежить від умінь педагога добирати актуальний та цікавий матеріал, розробляти ефективні завдання, враховуючи рівень мовної підготовки та індивідуально-психологічні особливості учнів початкових класів.

Отже, в учнів початкових класів з нормативним розвитком мовлення має бути сформоване на лексичному, граматичному, і фонематичному рівнях. Проте, якщо проаналізувати мовленнєву ситуацію у загальноосвітніх закладах, то можна простежити наявність мовленнєвих недоліків у значної кількості учнів. І ця тенденція з кожним роком збільшується. Тому невід'ємним елементом освітнього процесу на даному етапі розвитку суспільства є корекційно-педагогічна робота педагогів над мовленнєвими недоліками учнів.

Ключові слова: діагностика, проблема мовленнєвих недоліків, корекція мовленнєвих порушень, учні початкових класів.

Liudmyla LUKIANYK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Rivne State Humanitarian University, Plastova str., 31, Rivne, Ukraine, 33000

ORCID: 0000-0003-3432-1614

To cite this article: Lukyanyk, L. (2023). Istorychnyi dyskurs korektsiinoi roboty pedahoha nad movlennievymy nedolikamy uchniv pochatkovykh klasiv [Historical discourse of the teacher's corrective work on the speech deficiencies of primary school students]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 35–44, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.6>

HISTORICAL DISCOURSE OF THE TEACHER'S CORRECTIVE WORK ON SPEECH DEFICIENCIES OF PRIMARY CLASS STUDENTS

The article examines the types of speech defects of primary school students, because according to statistics, the number of children with speech disorders increases every year. Undoubtedly, speech improves throughout a person's life, but, as is known, it is at school age that the foundation for its successful development is created, and this is facilitated by the corrective and pedagogical work of teachers, which determines the relevance of this study.

The purpose of the article is the historical discourse of the theoretical analysis of the problem of the teacher's corrective and pedagogical work on speech deficiencies of primary school students.

Scientific novelty: the effective use of correctional and pedagogical work of the teacher in the educational process is possible under the condition of diagnosing speech defects in elementary school students, forming and improving their speech skills. The topic of the multifaceted problem of diagnosing and correcting speech disorders in children of primary school age is revealed in fundamental classical and modern scientific research. The development of correctional and pedagogical experience of many linguist researchers is proposed.

It has been proven that the success of correction of speech disorders depends on the teacher's ability to select relevant and interesting material, develop effective tasks, taking into account the level of language training and individual psychological characteristics of primary school students.

Therefore, in elementary school students with normotypical development, speech should be formed at the lexical, grammatical, and phonemic levels. However, if you analyze the speech situation in general educational institutions, you can trace the presence of speech defects in a significant number of students. And this trend is increasing every year. Therefore, an integral element of the educational process at this stage of society's development is the correctional and pedagogical work of teachers on students' speech deficiencies.

Key words: diagnosis, the problem of speech defects, correction of speech disorders, primary school students.

Актуальність проблеми. Проблема корекції мовленнєвих недоліків у дітей молодшого шкільного віку є нагальною та актуальною у сьогоднішній. Адже велике значення у розвитку дитини має саме її мовленнєвий розвиток, бо саме сформоване мовлення є невід'ємною умовою всебічного розвитку дітей. Від здатності до комунікації багато в чому залежить включення дитини у соціум. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти (Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity), проблема мовленнєвих недоліків в учнів молодшого шкільного віку, формування й удосконалення мовленнєвих умінь є провідною в сучасній школі, адже за статистикою кількість дітей з порушенням мовлення з кожним роком збільшується. Набуті в початкових класах мовленнєві вміння, не тільки забезпечують основу для подальшого навчання, виховання і розвитку підлітків та молоді, а й значною мірою обумовлюють практичну, громадську та професійну діяльність кожної дорослої людини. Беззаперечно, мовлення вдосконалюється упродовж життя людини, але, як відомо, саме у шкільному віці створюється підґрунтя для його успішного розвитку, а сприяє цьому корекційно-педагогічна робота вчителів, що і обумовлює актуальність даного дослідження.

Корекційно-педагогічна робота – це складне психофізіологічне і соціально-педагогічне явище, що охоплює весь освітній процес (навчання, виховання і розвиток). Ми виявили, що на сучасному етапі розвитку методики навчання української мови недостатня кількість методичних рекомендацій, в яких описано проблему корекції мовленнєвих недоліків у дітей молодшого шкільного віку. Тому ми вкотре переконалися, що тема, яку ми обрали, є актуальною на сьогоднішній день.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема вивчення порушень мовленнєвого розвитку дітей знайшла широке відображення у корекційно-педагогічному досвіді багатьох дослідників-мовознавців. У наукових розробках С. Коноплястої, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. досліджено проблему діагностики мовленнєвого розвитку, виявлення загальних і специфічних особливостей цього процесу. Вивчалися особливості розвитку мовлення дітей із фонетико-фонематичним та загальним недорозвиненням мовлення (Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, та ін.), питання формування та удосконалення лексико-граматичної сторони мовлення (Л. Журавльова, М. Шеремет та ін.).

Багатогранність проблеми діагностики та корекції мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку розкривається у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях У. Пендфілда, Г. Чіркиної, О. Мастюкової, I. Richard, M. Simms, P. Левіної, Н. Нікашиної, Р. Лалаєвої та ін.

Мета дослідження. Метою статті є історичний дискурс теоретичного аналізу проблеми корекційно-педагогічної роботи вчителя над мовленнєвими недоліками учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Мовленнєві недоліки були зафіксовані ще в глибоку давнину. Як зауважує Ліндіна Є. Ю., за часів існування стародавніх цивілізацій (китайської, індійської, єгипетської, грецької) люди звертали увагу на різні порушення, пов'язані з мовленням. Без сумніву, скільки існує слово, стільки і зустрічаються мовленнєві недоліки, як у дітей, так і в дорослих (Lyndina, 2021, р.р. 442–450).

У працях відомих філософів стародавнього світу: Гіппократа, Геродота, Клавдія Галена та Гіппократа доволі часто згадуються описи мовленнєвих розладів.

Геродот в одній зі своїх праць описав мовлення Кіренського царя Батта, яке відзначалося високою швидкістю, постійними спотиканнями на початку нового слова, невиразністю та незавершенням розпочатих слів. Сьогодні це порушення має назву «баттаризм». Багато хто вважає, що воно і є похідним саме від імені царя Батта. Проте є й інше твердження: нібито вже існувало порушення мовлення з назвою «баттаризм», а Кіренський цар мав його і тому отримав прізвисько «Батт».

Гіппократ більше двох тисяч років тому уже згадував про мовленнєві недоліки, які відомі нам зараз:

- невиразна вимова;
- втрата мови;
- втрата голосу;
- недорікуватість;
- заїкання.

Він першим спробував класифікувати мовленнєві недоліки на:

- розлади голосу;
- слуху;
- мовлення.

Гіппократ дійшов висновку, що функції мовлення (голос, струмінь повітря, артикуляція та звукоутворення) регулюються мозком.

Демосфен в наукових роботах дослідив мовленнєві проблеми великого оратора Плутарха. Він описав мовні судоми, які також можна було помітити і в жестах, які є типовими характеристиками заїкання. Демосфен висвітлив систему роботи щодо подолання проявів заїкання, охарактеризував різні типів мовленнєвих вправ, у яких він робив акцент на розвиток дихання (Lyndina, 2021, р.р. 34–40).

Вагомий внесок у вивченні мовленнєвих недоліків був зроблений у Київській Русі. Відповідно до джерел, які дійшли з літописів, прислів'їв, приказок чи повір'їв, слов'яни помічали і записували мовленнєві недоліки, які були зафіксовані серед різних верств населення. Козинець О. В. наводить приклади таких недоліків мовлення, як от:

– косноглаголівий, косноязичен (недорікуватий) – людина, яка повільно розмовляє, наче через силу;

– неморочевий, немоватий – людина з нечітким мовленням, вимова схожа на дитячий лепет;

– заякливий, медленноязичен – той, хто заїкається;

– фафлей – шепелявий;

– гугнівий – мовлення невиразне, ніби мовець говорить сам собі під ніс;

– боблівий, травлівий, флекавий – той, у кого є порушення темпу й ритму мовлення («Он же травлив, он же флекав, гугнив же паки другый, к сим же ин заяклив, боблив же есть другый и фоллет и момлет паки ин»);

– мудьногласний, мудьноязичний – те ж саме, що й недорікуватий (Kozynets, 2020, р.р. 81–86).

На початку розквіту слов'янської цивілізації не існувало ще чіткого розмежування мовленнєвих недоліків, проте уже вирізнялися недоліки:

- звуковимови;
- мови і слуху;
- темпу;
- фразової мови.

Людей із мовленнєвими недоліками на Русі вважали хворими й убогими. Їхнє навчання відбувалося в спецшколах поряд із іншими членами суспільства, які мали вади психічного чи фізичного розвитку. А відкриття спецшкіл в Київській Русі було наслідком впливу західної культури, міжкнязівських знайомств, а також прагнення перенести прогресивний досвід за допомогою запрошених вчителів на територію нової християнської держави.

У першій половині XVII ст. історичні зміни спричинили ідеологічні зрушення. Мислителі-гуманісти надавали великого значення проблемі формування правильної вимови, її важливості у вихованні гармонійно розвиненої особистості.

Я. Коменським також було вказано умови формування правильної вимови – це добре розвинене слухове сприйняття. Він рекомендував покласти в руки бубон, струнний інструмент, щоб дитина могла привчити своє вухо сприймати різні шуми або навіть імітувати їх.

Корнев С. І. наголошував, що Коменський вважав необхідністю формування правильної вимови. «Діти повинні правильно розмовляти рідною мовою, тобто чітко вимовляти букви, склади та слова» (Korniev, 2006, р.р. 10–22).

Україна запозичила готову європейську модель спеціальної установи, для навчання осіб із тими чи іншими недоліками, не пройшовши індивідуальний для країни шлях розвитку. Проте такі зміни не відразу були зрозумілі й прийняті суспільством, потрібно багато часу, щоб найбільш прогресивна частина дворянства і купців перейшла від традиційного співчуття до хворих і бідняків до благодійності. А спроби організувати індивідуальне навчання ускладнювалися зародковим станом освіти і науки в країні, адже в XVIII–XIX ст. ще не була усвідомлена роль освіти в житті людини.

З кінця XIX до початку XX ст. змінюється ставлення до осіб з мовленнєвими недоліками. В Європі було прийнято законодавчі документи про обов'язкову початкову освіту для всього населення. Крім благодійної допомоги (придулки) людям із мовленнєвими недоліками надавалася педагогічна допомога в школах та закладах дошкільної освіти.

В період XIX ст. починає виокремлюватись уже наука, яка формує уявлення про мовленнєві недоліки людини – логопедія. Після цього починають збирати дані і вивчати причини, симптоми і механізми проявів мовленнєвих недоліків.

До подій 1917 року в Україні не існувало державної логопедичної допомоги для дітей із мовленнєвими недоліками. Проте після революції, воєнних дій, вчитель, який допомагає виправляти мовленнєві недоліки, був визнаний необхідним – стали створювати спеціальні кабінети для лікування заїкання у дорослих. На жаль, інші типи мовленнєвих недоліків не розглядалися, і дітям не пропонувалася логопедична допомога.

Артемова Л. А. в посібнику «Історія педагогіки України» наголошує, що на початку 30-х років XX століття логопедія набула нових форм в Україні, особливо в Харкові: там не тільки лікували заїкання, але й надавали консультативну допомогу в подоланні інших мовленнєвих недоліків, проводили корекційно-педагогічну роботу зі школярами-логопатами та дітьми дошкільного віку. В цьому місті вперше в Україні був відкритий спеціальний дитячий садок для дітей із мовленнєвими недоліками (Artemova, 2006).

У 1931 році виходить перше видання «Логопедія», автор якого М. Хватцев, яке було пере-

роблене в 1959 р. на сучасний рівень, містить багато методичних рекомендацій. Різні форми логопедичної роботи внесли свій вклад у розробку нових методів діагностики та подальшої роботи з мовленнєвими недоліками.

У 50-х роках XX століття велика увага приділялася нейрофізіологічним механізмам мовного акту. В. Бехтерев аналізував ушкодження і недорозвинення мовленнєвого апарату і на цій основі обґрунтував виникнення різних порушень мовлення. У своїх працях він довів, що прості рухи руками допомагають зменшити втому після заняття чи уроків, покращують вимову багатьох звуків, розвивають мовлення дитини.

Спочатку вивчення мовленнєвих недоліків у дітей проводилося переважно з клінічних позицій. До появи нових лінгвістичних досліджень про мовлення дітей у логопедії керувалися даними, отриманими від лікарів (М. Хватцев (1959), М. Зеєман (1962), проте представники психології та педагогіки Р. Левіна, С. Шаховська, Л. Спірова, А. Ястребова (1968), Є. Соботович (1985), В. Ковшиков (1985) та ін. створюють власну термінологію, систематику та теоретичні моделі механізмів порушення мовлення.

У роботах Л. Виготського, Т. Власової, Р. Левіної розкриваються питання психологічної природи мовленнєвих недоліків, і їх взаємозв'язку з пізнавальними та емоційно-вольовими особливостями особистості.

В. Шевченко, досліджуючи розвиток спеціальної освіти в країнах Європи та України, наголошує, що в той час під чітким керівництвом Т. Власової стали проводитися навчальні, психологічні, фізіологічні і клінічні дослідження дітей із порушеннями розвитку в тому числі і мовленнєвими недоліками. Увага колективу була приділена таким маловідомим, але дуже важливим темам, як диференційоване виховання і навчання дітей із мовленнєвими недоліками, комплексний підхід до діагностики і навчання дітей (Shevchenko, 2017, р.р. 299–304).

У 1959 р. О. Правдіна виокремила клінічну класифікацію порушень мовлення, яка була уточнена у 1969 р. С. Ляпідевським і Б. Гриншпунном.

В. Чумакова, К. Зелінська-Любченко в посібнику «Історичні відомості розвитку логопедії

в Україні» зазначають, що Л. Волкова свої перші наукові статті опублікувала в 1960-х роках: «Виправлення неточностей в учнів молодших класів» (у співавторстві з А. Винокур), «Методичні матеріали для усунення заїкання у дітей середнього шкільного віку», «Дидактика та ігрові матеріали в логопедії» – це були перші науково-методичні праці з логопедії, які були опубліковані в Україні та поглибили теоретичні основи педагогіки (Chumakova, Zelinska-Liubchenko, 2019, p.p. 133–137).

У літературі, що описує мовленнєві недоліки радянських часів, первинне тотальне недорозвинення мовлення позначається поняттями «моторна алалія», «сенсорна алалія», «експресивна алалія» (В. Ковшиков, 1985); «загальне недорозвинення мовлення», «затримка мовленнєвого розвитку» (Р. Левіна, 1968). На сучасному етапі розвитку науки про мовленнєві недоліки виокремили дві категоріальні системи визначення мовленнєвих розладів у дітей і два протилежні напрями вивчення проблеми: психолого-педагогічний і клінічний (який у логопедії ще називається клініко-педагогічним). С. Конопляста, Т. Сак зауважують, що у той час була створена термінологія, систематика, теоретичні моделі механізмів мовленнєвих порушень (Konopliasta, Sak, 2010). Останні три десятиліття психолого-педагогічний напрям досліджень є пріоритетним і доволі ефективним у своїх розробках. На думку О. Корнева, клінічний напрям досліджень останні два десятиліття перебуває на етапі повного занепаду (Korniev, 2006).

На цьому етапі починають досить широко застосовуватися педагогічні методи подолання мовленнєвих недоліків, що готує основу для формування вчення про порушення мовлення як педагогічну галузь знань. Таким чином, даний етап являє собою якісно новий рівень в історії науки про мовленнєві недоліки. Значно збільшилася кількість робіт, присвячених різним питанням порушення мовлення і голосу, що свідчить про підвищений інтерес до цієї проблеми.

Період 80–90-х років ХХ століття досить продуктивний по відношенню до психологічного дослідження дітей із різними формами мовленнєвих недоліків, що переважно спостерігається в дослідженні пізнавальної сфери дітей із мовленнєвими недоліками: Л. Цвет-

кова, Т. Пірцхалаїшвілі, О. Мастюкова, Н. Чевелева, Ю. Гаркуша, О. Усанова, А. Воронова – різні типи сприйняття; І. Власенко, О. Усанова, Т. Синякова, В. Ковшиков – мислення; Л. Белякова, Ю. Гаркуша, Е. Мастюкова – пам'ять; В. Глухов – уява; Л. Соловйова, О. Павлова – комунікаційна діяльність та ін.

Серед нечисленних робіт, що присвячені дослідженню емоційно-вольової сфери і розвитку особистості з мовленнєвими недоліками є праці М. Шкловського, В. Селіверстова, Л. Зайцева, Г. Волкова, О. Орлової та ін.

У незалежній Україні створені належні умови для підготовки та розвитку висококваліфікованих академічних кадрів у галузі педагогіки та логопедії.

Розвиток теорії та практики навчання дітей із мовленнєвими недоліками є досить складним і суперечливим у цей час. Багато проблем залишаються невирішеними, так як вивчення мовленнєвих недоліків відбувається на стику різних наук (медицини, психології, педагогіки, соціології тощо). Таке об'єднання може запропонувати дітям та їх сім'ям комплексну системну реабілітацію та освітню допомогу, забезпечити у суспільстві толерантне та гуманістично-ефективне ставлення до людей із мовленнєвими недоліками, визначити, які методологічні та теоретичні основи є найбільш перспективними для розвитку продуктивних технологій навчання, виховання та розвитку дитини з мовленнєвими недоліками.

Отже, проблема вивчення порушень мовленнєвого розвитку дітей знайшла широке відображення у корекційно-педагогічному досвіді багатьох вчених. У наукових розробках Л. Волкової, С. Коноплястої, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. порушено проблеми діагностики мовленнєвого розвитку, виявлення загальних і специфічних особливостей цього процесу. Л. Журавльова у науковій праці «Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів» наголошує, що багатогранність проблеми діагностики та корекції мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку розкривається у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях Р. Лалаєвої, Р. Левіної, О. Мастюкової, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Хватцева та ін. (Zhuravlova, 2016, p.p. 89–100).

Л. Журавльова зауважує, що відповідно до Державного стандарту початкової освіти мета навчання в початковій школі полягає не лише в опануванні грамоти (вміння читати і писати), а й у мовленнєвому розвитку школярів. Учень початкової школи повинен уміти висловлюватися в усіх доступних формах, типах і стилях мовлення (Zhuravlova, 2017, р.р. 90–96).

Розвиток мовлення має бути основним принципом навчання учнів початкових класів. Згідно Державного стандарту початкової освіти, за чотири роки навчання школярі повинні оволодіти писемним і усним мовленням на впевненому рівні, щоб вільно спілкуватися як з дорослими так і з однолітками на будь-яку тему, яка є доступною для їхнього віку (Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity).

За даними спеціальних досліджень, в нормі дитина, яка навчається в школі, правильно вимовляє всі звуки рідної мови. Л. Трофименко зауважує, що на відміну від дітей дошкільного віку, учні висловлюються складними, поширеними реченнями, складають розгорнуті розповіді. Учні можуть уже детально та послідовно розповісти про те, що побачили чи почули, переказати оповідання чи казку, придумати кінець до оповідання, розповісти про події власного життя. Діти в процесі навчання в школі повинні навчитися розрізняти фантастичні і реальні події (Trofymenko, 2013, р.р. 9–13).

Мовленнєвий розвиток учнів – це основне завдання сучасної початкової школи. Дана проблема є досить актуальною й визначається соціальною значущістю, що зумовлює важливість формування комунікативної компетенції школярів, яка передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та культурою мовлення й створює фундамент для освіти на все життя.

На думку Л. Боть, у школі цілеспрямовано перебудовується мовленнєвий розвиток – спочатку відбувається розрізнення і сприйняття звуків до усвідомленого цілеспрямованого використання всіх мовних засобів (Bot, 2010, р.р. 202–205).

Необхідні певні умови для того, щоб відбувся вчасний мовленнєвий розвиток, а саме:

- бути психічно і соматично здоровим;
- мати збережений слух і зір;
- мати нормотипові розумові здібності;
- мати достатню кількість мовного спілкування;

- мати задовільні показники розвитку пізнавальних процесів;

- мати повноцінне мовленнєве оточення.

Мовленнєвий розвиток дітей – це багатоаспектний компонент, який представлений наявністю:

- достатнього лексичного запасу;
- оволодіння чистою і чіткою звуковимовою;

- ґрунтовних знань і уявлень про навколишнє середовище;

- знань основ мовленнєвого етикету, образних виразів, приказок, загадок, прислів'їв;

- оволодіння граматичною правильністю мовлення;

- оволодіння фонетичним сприйманням і звуковим аналізом слів;

- вміння послідовно, логічно, за змістом доносити свої думки та переживання, переказувати опрацьований текст, самостійно створювати розповідь;

- уміння точно відповідати на запитання, дотримуючись правил української мови.

Критеріями і показниками мовленнєвого розвитку учнів є: фонетична; лексична; граматична; діалогічна; комунікативна компетенції.

Стан звуковимови. У дітей шести-семи річного віку правильна вимова сформована у значної кількості учнів. Фонетичні недоліки мовлення спостерігаються у 31% дітей (викривлення, частіше заміни звуків). Особливо не повинно бути заміни одних звуків іншими, наприклад: «миска» замість «мишка».

Важливим аспектом у розвитку мовлення дітей шкільного віку є фонетична складова та розвиток у них дій та операцій, згідно з фонологічним компонентом мовної компетенції, а саме:

- аналіз мовного потоку за інтонацією, ритмом;

- фонетичний аналіз звукового складу слова;

- розрізнення і запам'ятовування слів за їхнім фонемним складом;

- розрізнення слів у мовному потоці оточуючих;

- установлення смислового зв'язку між звуковим оформленням слова та відповідними предметами і явищами, які воно позначає.

На думку вчених Н. Савінової, І. Корнієнко, М. Берегової, писемне мовлення є віддзеркаленням усного мовлення, адже дитина пише

так, як розмовляє. Відбувається відбивання неправильної вимови на аркуші зошита, адже під час письма під диктовку дитина чує правильно оформлене мовлення вчителя, але повторює зазначений зразок, перекрутивши дзвінки-глухі звуки і т. д. Дітям із мовленнєвими недоліками необхідно надавати ранню своєчасну корекційну допомогу. Чим раніше буде розпочата корекція, тим кращим буде її результат (Savinova, Korniienko, Berehova, 2020).

Стан фонематичних процесів. Учень молодшого шкільного віку з нормотиповим розвитком повинен з легкістю розрізняти всі звуки на слух:

- тверді-м'які,
- дзвінки-глухі,
- свистячі-шиплячі та ін.

Оволодіння грамотою, а саме процесами читання і письма, можливе лише тоді, коли учень чітко розрізняє на слух всі звуки мовлення. Також учень початкової ланки освіти повинен оволодіти елементарними вміннями звукового аналізу, проте це звичне діло вже і для дітей дошкільного віку, адже прості форми такого аналізу стають «доступними» дітям вже в дошкільному віці. Це і є один із основних показників, який показує про готовність дошкільника до переходу до наступної освітньої ланки.

3. Цвинда, досліджуючи «Роль фонематичних процесів в умовах формування навичок правильної звуковимови у молодших школярів», наголошує, що діти повинні вміти:

- чути і виділяти всі звуки у слові;
- навчитися чути і виділяти перший і останній звук у слові, підраховувати загальну кількість звуків;
- ділити слова на склади;
- ділити речення на слова.

На письмі внаслідок недорозвинення мовленнєвих процесів (аналізу, синтезу) найчастіше зустрічаються такі помилки:

- пропуски звуків;
- перестановки близьких за звучанням звуків;
- додавання зайвих букв та складів (Tsvynda, 2015).

Стан складової структури слова. Оволодіння учнями складової структури слова представлено не лише кількісним складом слова, але і чіткою послідовністю звуків, його темпоритмічним оформленням та наголосом. Дитина

шкільного віку, на відміну від дошкільного, повинна вміти чітко і безпомилково вимовляти довгі, складні слова, наприклад: «паралелепіпед», «гелікоптер» і т. д.

Недоліки, які пов'язані з порушенням складової структури слова, можуть проявлятися в перекручуванні порядку складів, зменшенні їх кількості, заміщенні одних складів іншими.

Лексична сторона мовлення. До того часу, коли дитина іде до школи, в неї словниковий запас збільшується настільки, що вона з легкістю може порозумітися з однолітками або дорослими на будь-яку повсякденну життєву тему, яка входить у сферу інтересів дитини. Якщо трирічна дитина з нормотиповим розвитком вживає до 500 слів і більше, то дитина шкільного віку має в запасі від 3500 до 7500 слів. Вона вживає всі частини мови: іменники, прикметники, займенники, дієслова, прийменники тощо.

Дитина в цьому віці засвоює смислове різноманіття слова за рахунок оволодіння різними типами лексичних значень і їхньою диференціацією. У цей період відбувається накопичення різних смислових відтінків одного і того ж слова із мовлення оточуючих, сторінок казок, прослуханих оповідань.

Діти починають розуміти, що слова можуть об'єднуватися у різні смислові (тематичні) групи. Діти молодшого шкільного віку засвоюють логічно-понятійну співвіднесеність слів, у формуванні якої велика роль приділяється розвитку лексичної системності. У дітей даної вікової групи на високому рівні розвинені асоціативні реакції, які носять понятійний, логічний характер встановлюваних зв'язків між словами. Дітям легко дається утворювати слова за аналогією.

У словнику учня з'являються узагальнюючі слова (одяг, взуття, посуд, тварини, птахи, овочі, фрукти і т. д.).

На думку Л. Трофименко, недорозвинення лексичної сторони мовлення впливає на розуміння прочитаного, навіть коли учень прочитає технічно правильно, не завжди розуміє значення прочитаних слів у тексті (Trofymenko, 2013, p. 9–13).

Формування граматичної будови мови. Показником нормотипового розвитку граматичної ланки мови є засвоєння і володіння дитиною основних граматичних форм:

- відмінкових закінчень іменників, дієслів, прикметників;
- числових форм всіх головних частин мови;
- особових форм дієслів;
- родових форм слів;
- видових категорій дієслів тощо.

У молодшому шкільному віці в процесі отримання нових систематичних знань здійснюється якісний розвиток володіння граматичною стороною мовлення, а саме засвоєння:

- чергувань у словозміні;
- граматичних категорій;
- системи морфологічних засобів;
- структури речення.

У дітей повинні бути сформовані навички словозміни та словотворення, також необхідно навчати:

- правильно вживати слова у множині (стіл-столи);
- узгоджувати слова в реченні: іменники з числівниками (шість олівців, сім козенят і т. д.);
- вживати різні прийменники (над землею, під столом, у білочки, за деревом);
- узгоджувати іменники з прикметниками в відмінку, роді, числі, (зелена трава);
- утворювати слова за допомогою зменшувально-пестливих суфіксів (кішка – кішечка);
- утворювати прикметники від іменників (відносні і присвійні) (полуниця – полуничне, вов – вовча).
- утворювати прості і складні речення.

Володіння зв'язним мовленням. Вміння розгорнуто і зв'язно висловлювати свою думку є однією із умов успішного навчання в молодшому шкільному віці. І саме на даній ланці освіти вчитель намагається прищепити дані знання. Він вимагає, щоб учень відповідав не одним словом, а давав повну ґрунтовну відповідь, працює над складанням розповідей, написанням творів і переказом уже прочитаних літературних джерел. Робота над даною ланкою мовлення, як і над іншими, розпочинається ще у дошкільному віці. Учень молодшого шкільного віку повинен чітко та послідовно висловлювати свої думки.

О. Хома, аналізуючи «Сучасні підходи до розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови в початковій школі», наголошує, що з початком навчання в школі учень опановує процесами письма і читання, що відкривають додаткові можливості для подальшого розвитку лексичного, граматичного і стилістичного аспектів мовлення дитини. У молодшому шкільному віці інтенсивно розвивається внутрішнє мовлення, яке є важливим механізмом розумової діяльності. Спостерігається воно під час розв'язування різноманітних завдань, запам'ятовування інформації тощо (Khoma, 2015, p. 63–65).

Висновки і перспективи подальших досліджень. У статті було зроблено історичний дискурс теоретичного аналізу проблеми корекційно-педагогічної роботи вчителя над мовленнєвими недоліками учнів початкових класів.

Було визначено сутність поняття «мовленнєві недоліки», досліджено історію вивчення мовленнєвих недоліків, класифікацію мовленнєвих порушень та особливості мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку.

На сучасному етапі розвитку суспільства у вітчизняній логопедії в активному користуванні знаходяться дві класифікації порушень мовлення, одна – психолого-педагогічна, або педагогічна, друга – клініко-педагогічна. У педагогіці прийнято користуватися психолого-педагогічною класифікацією, заснованою на аналізі стану структурних компонентів мовної системи – звуковимови (фонетики), лексики і граматики.

В учнів початкових класів з нормотиповим розвитком мовлення має бути сформоване на лексичному, граматичному, і фонематичному рівнях. Проте, якщо проаналізувати мовленнєву ситуацію у загальноосвітніх закладах, то можна простежити наявність мовленнєвих недоліків у значної кількості учнів. І ця тенденція з кожним роком збільшується. Тому невід'ємним елементом освітнього процесу на даному етапі розвитку суспільства є корекційно-педагогічна робота, спрямована на пропедевтику мовленнєвих недоліків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемова Л. А. Історія педагогіки України. Київ: Либідь, 2006. 424 с.
2. Бишова Т., Кондратюк О. Подолання логопедичних проблем молодших школярів. Київ: Шк. світ: Л. Галіцина, 2006. 125 с.

3. Боть Л. Прагматичні особливості усного мовлення дітей молодшого шкільного віку. *Мовознавчий вісник*. 2010. № 11. С. 202–205.
4. Державний стандарт початкової освіти: Постанова кабінету міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87. URL: [http:// http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf](http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf) (дата звернення: 14.06.21).
5. Журавльова Л. С. Особливості мовленнєвого розвитку молодших школярів: Психолого-педагогічний аспект. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи* (м. Коломия, 30 листопада 2017). Івано-Франківськ: НАШР, 2017. С. 90–96.
6. Журавльова Л. С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2016. № 8. С. 89–100.
7. Козинець О. В. Проблема заїкання: фізіологія, психологія, причини виникнення (Ближній Схід, Київська Русь). *Загальна психологія. Історія психології*. 2020. № 16. С. 81–86.
8. Конопляста С. Ю., Сак Т. Б. Логопсихологія: навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.
9. Корнев С. І. Перші нагадування про мовленнєві розлади у літературних пам'ятках Стародавнього Сходу та Азії. *Хрестоматія з логопедії*. Київ: КНТ, 2006. С. 10–22.
10. Кутіщенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 128 с.
11. Линдіна Є. Ю. Історичні відомості про логопедію: стародавній світ. *Педагогічні науки*. 2021. № 1. С. 34–40.
12. Савінова Н. В., Корнієнко І. В., Берегова М. І. Викладання курсу «Логопедія» студентам спеціальності «Спеціальна освіта». *Навчально-методичний посібник*. Миколаїв, 2020. 229 с.
13. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. 2013. 108 с.
14. Трофименко Л. І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 1. С. 9–13.
15. Хома О. М. Сучасні підходи до розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови в початковій школі. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № 49. С. 63–65.
16. Цвинда З. І. Роль фонематичних процесів в умовах формування навичок правильної звуковимови у молодших школярів (Збірка скоромовок і чистомовок «Язичок у роті твій, ти ним добре володїй» для використання у навчальному процесі). *Кривий Ріг*, 2015. 76 с.
17. Чумакова В. Л. Зелінська-Любченко К. О. Історичні відомості розвитку логопедії в Україні. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VIII Всеукраїнської заочно науково-практичної конференції (15 лютого 2019 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 133–137.
18. Шевченко В. М. Розвиток спеціальної освіти в країнах Європи та України. *Психолого-педагогічні науки*. 2017. № 3. С. 299–304.

REFERENCES:

1. Artemova, L. A. (2006). *Istoriia pedahohiky Ukrainy. [History of pedagogy of Ukraine]*. Kyiv: Lybid, 424 p. [in Ukrainian]
2. Byshova, T., Kondratiuk, O. (2006). *Podolannia lohopedychnykh problem molodshykh shkoliariv. [Overcoming speech therapy problems of younger schoolchildren]*. Kyiv: Shk. svit: L. Halitsyna, 125 p. [in Ukrainian]
3. Bot, L. (2010). *Prahmatychni osoblyvosti usnoho movlennia ditei molodshoho shkilnoho viku. [Pragmatic features of oral speech of children of primary school age]*. *Movoznavchyi visnyk – Linguistic Bulletin*. № 11. P. 202–205. [in Ukrainian]
4. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity: Postanova kabinetu ministriv Ukrainy vid 21 liut. 2018 r. № 87. [State standard of primary education: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 21. 2018 No. 87.]. URL: [http:// http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf](http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf) (data zvernennia: 14.06.21). [in Ukrainian]
5. Zhuravlova, L. S. (2017). *Osoblyvosti movlennievoho rozvytku molodshykh shkoliariv: Psykholoho-pedahohichnyi aspekt. [Peculiarities of speech development of younger schoolchildren: Psychological and pedagogical aspect]*. *Aktualni problemy pedahohiky pochatkovoї shkoly v konteksti osvitnoi reformy (m. Kolomyia, 30 lystopada 2017). – Actual problems of primary school pedagogy in the context of educational reform (Kolomia, November 30, 2017)*. Ivano-Frankivsk: NASHR, P. 90–96. [in Ukrainian]
6. Zhuravlova, L. S. (2016). *Suchasni pidkhody do vyvchennia porushen movlennievoho rozvytku molodshykh shkoliariv. [Modern approaches to the study of impaired speech development of younger schoolchildren]*. *Aktualni*

pytannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky – Current issues of correctional education. Pedagogical sciences. № 8. P. 89–100. [in Ukrainian]

7. Kozynets, O. V. (2020). Problema zaikannia: fiziologhiia, psykhologhiia, prychny vynyknennia (Blyzhnii Shkid, Kyivska Rus). [The problem of stuttering: physiology, psychology, causes of occurrence (Blizhnii Shkid, Kyivska Rus)]. *Zahalna psykhologhiia. Istoriiia psykhologii – General Psychology. History of psychology.* №16. P. 81–86. [in Ukrainian]

8. Konopliasta, S. Yu., Sak, T. B. (2010). *Lohopsykhologhiia: navch. posib. / za red. M. K. Sheremet. [Logopsychology: teaching. manual / edited by M. K. Sheremet].* Kyiv: Znannia, 293 p. [in Ukrainian]

9. Korniev, S. I. (2006). *Pershi nahaduvannia pro movlenniivi rozlady u literaturnykh pamiatkakh Starodavnoho Skhodu ta Azii. [The first reminders of speech disorders in the literary monuments of the Ancient East and Asia]. Khrestomatiia z lohopedii – Textbook of speech therapy.* Kyiv: KNT, P. 10–22. [in Ukrainian]

10. Kutishenko, V. P. (2010). *Vikova ta pedahohichna psykhologhiia (kurs lektsii). 2-he vyd: navch. posib. [Age and pedagogical psychology (course of lectures). 2nd type: education. manual].* Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 128 p. [in Ukrainian]

11. Lyndina, Ye. Yu. (2021). Istorychni vidomosti pro lohopediiu: starodavni svit. [Historical information about speech therapy: the ancient world]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences.* № 1. P. 34–40. [in Ukrainian]

12. Savinova, N. V., Korniienko, I. V., Berehova, M. I. (2020). *Vykkladannia kursu «Lohopediia» studentam spetsialnosti «Spetsialna osvita». [Teaching the course "Speech therapy" to students majoring in "Special education"]. Navchalno-metodychnyi posibnyk – Educational and methodological manual.* Mykolaiv, 2020. 229 p. [in Ukrainian]

13. Trofymenko, L. I. (2013). *Korektsiine navchannia z rozvytku movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku iz ZNM: [Corrective training for the development of speech of older preschool children with SEN]: Prohramno-metodychnyi kompleks – Program and methodical complex.* 108 p. [in Ukrainian]

14. Trofymenko, L. I. (2013). Mekhanizmy zasvoiennia leksyko-hramatychnykh odynyts movy uchniamy molodshoho shkilnoho viku iz nerizko vyrazhenym zahalnym nedorozvytkom movlennia. [Mechanisms of assimilation of lexical and grammatical units of speech by students of primary school age with mildly expressed general underdevelopment of speech]. *Defektologhiia. Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia – Defectology. A special child: education and upbringing.* № 1. P. 9–13. [in Ukrainian]

15. Khoma, O. M. (2015). Suchasni pidkhody do rozvytku zviaznoho movlennia molodshykh shkoliariv na urokakh ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli. [Modern approaches to the development of coherent speech of younger schoolchildren in Ukrainian language lessons in primary school]. *A new dimension of science and education. Pedagogy and psychology – Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* № 49. P. 63–65. [in Ukrainian]

16. Tsvynda, Z. I. (2015). *Rol fonematychnykh protsesiv v umovakh formuvannia navychok pravylnoi zvukovymovy u molodshykh shkoliariv. [The role of phonemic processes in the formation of the skills of correct sound pronunciation in younger schoolchildren]. (Zbirka skoromovok i chystomovok «Yazychok u roti tvii, ty nym dobre volodii» dlia vykorystannia u navchalnomu protsesi) – (Collection of idioms and idioms "The tongue is in your mouth, you have a good command of it" for use in the educational process).* Kryvyi Rih, 76 p. [in Ukrainian]

17. Chumakova, V. L., Zelinska-Liubchenko, K. O. (2019). Istorychni vidomosti rozvytku lohopedii v Ukraini. [Historical information on the development of speech therapy in Ukraine]. *Suchasni problemy lohopedii ta rehabilitatsii: materialy VIII Vseukrainskoi zaochno naukovo-praktychnoi konferentsii (15 liutoho 2019 roku, m. Sumy) – Modern problems of speech therapy and rehabilitation: materials of the 7th All-Ukrainian Correspondence Scientific and Practical Conference (February 15, 2019, Sumy).* Sumy: FOP Tsoma S. P., P. 133–137. [in Ukrainian]

18. Shevchenko, V. M. (2017). Rozvytok spetsialnoi osvity v krainakh Yevropy ta Ukrainy. [Development of special education in the countries of Europe and Ukraine]. *Psykhologo-pedahohichni nauky – Psychological and pedagogical sciences.* № 3. P. 299–304. [in Ukrainian]

УДК 373

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.7>

Марія МЕЛЬНИЧУК

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

ORCID: 0000-0002-2469-6386

Бібліографічний опис статті: Мельничук, М. (2023). Розвиток природничо-наукової компетентності у здобувачів освіти початкової та середньої школи. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 45–49, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.7>

РОЗВИТОК ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПОЧАТКОВОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено аналіз сучасних тенденцій розвитку природничо-наукової компетентності серед учнів початкової та середньої школи. З'ясовано, що якісна освіта є однією з головних ознак освіченості суспільства, рушійною силою науково-технічного прогресу. Серед основних компетентностей, пріоритетних у Новій українській школі, варто приділити особливу увагу розвитку компетентностей, що формують в учнів уявлення про цілісну картину світу, закони та закономірності за якими функціонує навколишнє середовище. Особливу увагу приділено природничо-науковій компетентності, яка є важливим компонентом сучасної природничої освіти. З'ясовано, що названа компетентність проявляється у формуванні в здобувачів освіти допитливості, прагнення до пошуків та досліджень навколишнього світу, формулюванні припущень, умовиводів на основі проведених дослідів, пізнанні себе та навколишнього світу шляхом спостереження та дослідження.

У науково-методичній розвідці констатовано, що особистість, яка володіє природничо-науковою компетентністю здатна оцінювати різні природні та технологічні явища, на основі здобутих раніше теоретичних та практичних знань, умінь, навичок, соціального досвіду та особистих цінностей, спроможна робити й обґрунтовувати прогнози, пропонувати способи вирішення проблемних питань з наукової позиції, описувати та оцінювати надійність та об'єктивність даних, аналізувати та інтерпретувати ці дані й робити відповідні висновки, оцінювати наукові аргументи й докази з різних інформаційних джерел.

У статті акцентовано, що питання визначення компонентів природничо-наукової компетентності здобувачів освіти початкової та середньої школи знаходиться на етапі активного обговорення та опрацювання, а тому й потребує подальших досліджень.

Ключові слова: учень, школа, компетентність, природничо-наукова компетентність, закономірність, знання, вміння, навички, навколишнє середовище.

Mariia MELNYCHUK

Postgraduate Student at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-2469-6386

To cite this article: Melnychuk, M. (2023). Rozvytok pryrodnycho-naukovoyi kompetentnosti u zdobuvachiv osvity pochatkovoyi ta serednoyi shkoly [Development of natural and scientific competence in primary and secondary school students]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 45–49, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.7>

DEVELOPMENT OF NATURAL AND SCIENTIFIC COMPETENCE IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS

The article analyzes modern trends in the development of natural and scientific competence among primary and secondary school students. It was found that quality education is one of the main signs of the education of society, the driving force of scientific and technological progress. Among the main competencies to which the New Ukrainian School draws attention, it is worth paying special attention to the development of competencies that form in students an idea of a holistic picture of the world, the laws and regularities according to which the environment functions. Separate attention is paid to natural and scientific competence, which is an important component of modern education. It has been found that this competence is manifested in the formation of curiosity, aspirations for searches and research

of the surrounding world, formulation of assumptions, conclusions based on conducted experiments, knowledge of oneself and the surrounding world through observation and research.

In scientific and methodical research, it was established that a person who possesses natural and scientific competence is able to evaluate various natural and technological phenomena, on the basis of previously acquired theoretical and practical knowledge, abilities, skills, social experience and personal values, is able to make and substantiate forecasts, propose methods of solving problematic issues from a scientific standpoint, describe and evaluate the reliability and objectivity of data, analyze and interpret these data and draw appropriate conclusions, evaluate scientific arguments and evidence from various information sources.

The article emphasizes that the issue of determining the components of natural and scientific competence of primary and secondary school students is at the stage of active discussion and development, and therefore requires further research.

Key words: student, school, competence, natural and scientific competence, regularity, knowledge, ability, skills, environment.

Постановка наукової проблеми та її значення. Постійний моніторинг якості змісту освіти спонукає освітян до пошуку нових шляхів розвитку та вдосконалення педагогічної майстерності. Ефективна та якісна освіта сьогодні є одним із важливих інструментів розвитку індивіда та суспільства в цілому. Якісна освіта допомагає розвивати потенціал кожного учня. Вона стимулює когнітивний, емоційний, соціальний та фізичний розвиток, допомагаючи школярам розкрити свої таланти, навички та здібності. Якісна освіта надає учням знання та компетенції, необхідні для успішного існування у сучасному світі. Вона готує учнів до викликів, з якими вони зіткнуться в майбутньому, дає їм засоби для розв'язання проблем, прийняття рішень та досягнення успіху. Якісна освіта має прямий вплив на економічний розвиток суспільства. Вона створює умови для розвитку інтелектуального капіталу, стимулює інновації, підприємництво та технологічний прогрес. Освіта формує громадянську свідомість та виховує активних і відповідальних громадян. Вона сприяє розвитку цінностей, які підтримують демократію, толерантність, рівність та права людини. Якісна освіта також сприяє формуванню соціальної свідомості та розвитку критичного мислення. Загалом, освіта впливає на кожен аспект нашого життя та має неабиякий вплив на наше майбутнє. Завдання вчителя – створити умови, необхідні для всебічного розвитку учня, його здібностей, та набуття ним певних компетентностей для подальшого їх використання у дорослому житті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз методичної та науково-педагогічної літератури свідчить про те, що проблема реформування змісту освіти сьогодні є досить актуальною. Так, науковцями Л. Хомич, С. Сисоєва, Л. Хоружа розкрито загальні принципи організації педагогічного процесу й основні напрями

модернізації змісту педагогічної освіти, ефективні та раціональні методи навчання і виховання, формування творчої особистості та професійної компетентності майбутніх учителів.

Проблема розвитку методики викладання природознавства в початковій школі в Україні розкрито в педагогічно-методичних працях Т. Байбари, Н. Бібік, Л. Богданової, Л. Нарочної, В. Пакулової та ін. Проблемою вивчення природознавства в початковій школі сьогодні займаються такі вчені: Н. Бібік, Т. Гільберг, І. Грущинська. Вони розробляють та удосконалюють зміст вивчення природознавства у початковій школі, що представлено у типових та модельних навчальних програмах і підручниках. Аналіз підходів учених-педагогів до процесу формування компетентностей засвідчив, що питання визначення компонентів природничо-наукової компетентності здобувачів освіти початкової та середньої школи та критеріїв їх сформованості потребує подальших досліджень.

Метою статті є дослідження значимості набуття природничо-наукової компетентності здобувачами освіти Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Серед ключових компетентностей Нової української школи є компетентності, які спрямовані на наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також уміння школярами спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати, розумно та раціонально використовувати природні ресурси та чітко усвідомлювати роль навколишнього середовища в житті людини (Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016).

Головною метою навчання у школі є формування активних, творчих та всебічно розвинутих особистостей. З цією метою компетентнісний зміст освіти і передбачає об'єднання

всіх навчальних предметів у єдиний комплекс. Розробка стандартів освітніх програм та застосування певних методів навчання повинні враховувати потребу у формуванні ключових і предметних компетентностей. Вони виявляються в процесі творчої діяльності.

Природничу компетентність учня являє собою сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють сформулювати уявлення про об'єкти і явища природи в процесі активних практичних, дослідницьких дій школяра. Природничу компетентність учнів проявляється у формуванні допитливості, прагненнях до пошуків та досліджень навколишнього світу, формулюванні припущень, умовиводів на основі проведених дослідів, пізнанні себе та навколишнього світу шляхом спостереження та дослідження.

Освітня галузь «Природознавство» формує базову природничо-наукову компетентність. Її головною метою є формування природознавчої компетентності учня шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, способи навчально-пізнавальної діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики (Типові освітні програми Нової української школи, 2019).

Природничо-наукова компетентність має певні особливості. По-перше, вона містить багато узагальнень і формується упродовж всього періоду навчання, визначає кінцеві результати освіти, закріплені в Державному стандарті початкової освіти та Державному стандарті базової середньої освіти. По-друге, має міждисциплінарний характер. По-третє, охоплює компоненти ключових і предметних компетентностей, які належать до кожного шкільного предмета суспільно-природничого спрямування та формуються впродовж певного періоду навчання.

Для ефективного процесу пізнання учня потрібно зацікавити, адже просте запам'ятовування не дає ефективного результату, важливим є розуміння процесу виникнення та функціонування вивчених законів та мірностей. Зібрані й отримані за допомогою спостережень або досліджень у лабораторних або польових умовах дані, допомагають учням зрозуміти яким чином влаштований світ, як відбувається процес утворення чи зникнення тих чи інших явищ природи. За можливості, доцільно проводити паралелі між навчальним

матеріалом підручника та буденним життям школяра, тим самим допомагати йому розуміти явища, з якими він стикається щодня.

З метою формування наукового природничого стилю мислення, розвитку здатності учнів вміти пояснювати різні природні явища, застосовуючи отримані знання, доцільно в процесі викладу теоретичного матеріалу пропонувати учням поміркувати над перебігом того чи іншого явища, процесу, експерименту або досліду та зробити відповідні висновки. Наприклад, пояснити рух Землі навколо Сонця, навколо своєї осі та зміни, які відбуваються внаслідок цього процесу. Обертання Землі навколо своєї осі зумовлює зміну дня і ночі, а внаслідок руху Землі навколо Сонця відбувається зміна пір року. Протягом доби наша планета повертається до Сонця то одним боком, то другим. При цьому Сонце освітлює тільки ту половину земної кулі, що повернута до нього. Саме тому в цей час на освітленому боці Землі – день, а на протилежному – ніч.

Згідно з принципом зв'язку навчання з життям процес навчання повинен стимулювати учнів використовувати отримані знання на практиці, аналізувати і розуміти все, що відбувається навколо, формувати власні погляди на життя. Ефективність зв'язку навчання з життям, теорії з практикою, залежить від змісту освіти, організації освітнього процесу, використання форм і методів навчання, а також від вікових особливостей учнів (Зайченко, 2016, pp. 128). Таким чином в учнів формується природничо-наукова компетентність.

Важливим аспектом природничо-наукової компетентності є компетентність наукового дослідження. Вона допомагає стимулювати розвиток інтересу учнів до наукового пізнання та здатності до експериментального вивчення процесів та явищ, опанування школярами різних способів дослідницької діяльності, формування екологічної свідомості та бережливого ставлення до природи, яке потім виявляється у повсякденній поведінці учня (PISA, 2018). Набуваючи компетентність наукового дослідження, учні здобувають уміння самостійно визначати мету дослідження, завдання та складати план подальших дій, уміння правильно розставляти пріоритети серед головних та другорядних завдань, знаходити способи вирішення тієї чи іншої проблеми, вміння пропонувати й обґрунтовувати способи досягнення

поставленої мети, визначати ризики та аналізувати різні способи вирішення тієї чи іншої задачі, самостійно здійснювати та контролювати навчально-пізнавальну діяльність відповідно до складеного плану, використовувати різні засоби для досягнення мети, описувати результати своїх пошуків та наводити приклади застосування отриманих знань у реальному житті.

Результатом опанування учнями фундаментальних ідей природничо-наукової компетентності є виховання соціалізованої особистості, яка чітко усвідомлює свою приналежність до різних елементів природного середовища, бережливо ставиться до природи, людей і самого себе, вміє аналізувати та пояснювати закони й закономірності природи, уявляє цілісну картину світу. Зміст освітньої галузі ґрунтується на принципі наступності, що дозволяє ще у початковій школі ознайомити учнів із закономірностями, явищами та процесами, що відбуваються навколо, і вже у середній та старшій школі поглиблювати раніше отримані знання (PISA, 2018). Свідомість учнів таким чином здатна сформулювати уявлення про цілісну картину світу, загальні закономірності перебігу природних явищ та процесів.

Важливим завданням сучасної школи є опанування учнями чіткої та виразної мови як засобу передавання інформації про результати пізнання і володіння отриманими знаннями. Розвиток цієї компетентності відбувається тоді, коли учні беруть участь у відеоконференціях, діляться інформацією, презентують результати своєї роботи (Непорожня, 2016, рр. 279–287). Критеріями компетентності спілкування науковою мовою є участь у дискусіях на природничі теми з використанням наукової термінології; вільне та чітке викладення наукової інформації в усній формі; наукове пояснення одержаних експериментальних результатів; підготовка і подання письмових та усних наукових повідомлень. Задля розвитку компетентності спілкування науковою мовою доцільно залучати учнів до самостійної роботи, пропонуючи до виконання наступні завдання: підготувати коротке повідомлення про проведені дослідження чи експеримент, за допомогою комп'ютера та мережі Інтернет створити мультимедійну презентацію про певне явище природи і т. ін.

Для того, щоб навчити школярів виконувати завдання чи проєкти у групі, разом з іншими

школярами, доцільно задавати завдання, що сприяють організації групової роботи. Наприклад, можна запропонувати роботу в групах за такими напрямками: історія виникнення перших уявлень про ті чи інші явища природи, розв'язання кросвордів, ребусів, колективна участь в експериментах, колективна гра. Як зазначав С. Гончаренко, ігрова діяльність, як різновид активної діяльності, є свого роду дитячим моделюванням соціальних відносин, засобом спілкування між людьми. Виконання завдань у формі гри формує емоційну, моральну та інтелектуальну сфери дитини, розвиває її уяву (Гончаренко, 1997).

Виконання таких завдань потребує здатності учнів використовувати різні електронні та друковані підручники, навчальні посібники, різні типи комп'ютерних програм, а найголовніше формує середовище для спілкування школярів між собою. Окрім уміння орієнтуватися в різних джерелах інформації, учні здобувають навички оцінювати та інтерпретувати отриману інформацію, подавати результати свого дослідження, складати тексти, створювати презентації, брати участь у дискусіях.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, огляд науково-методичної та педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, спостереження за впровадженням нових методичних рекомендацій в освітній процес дає нам змогу стверджувати, що формування природничо-наукової компетентності у школярів є необхідним компонентом сучасної освіти. Освітній процес є цілісним, а отже передбачає пошук нових рішень нестандартних проблем, теоретичного осмислення та практичного застосування компетентісно-орієнтованого підходу до навчально-пізнавальної діяльності учнів. З огляду на вище викладений матеріал можна констатувати, що особистість, яка володіє природничо-науковою компетентністю здатна оцінювати різні природні та технологічні явища, на основі здобутих раніше теоретичних та практичних знань, умінь, навичок, соціального досвіду та особистих цінностей, спроможна робити й обґрунтовувати прогнози, пропонувати способи вирішення проблемних питань з наукової позиції, описувати та оцінювати надійність та об'єктивність даних, аналізувати та інтерпретувати ці дані й робити відповідні висновки, оцінювати наукові аргументи й докази з різних інформаційних джерел.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376. С. 139.
2. Зайченко І. В. Педагогіка. Київ : Літера, 2016. С. 128.
3. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 14.05.23).
4. Кабінет Міністрів України (2011, Лист. 23), Постанова № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення 14.05.23).
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. К. : МОН України, 2016. 40 с. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 14.05.23).
6. Типові освітні програми Нової української школи. Київ : Світоч, 2019. 336 с.
7. Черненко Г. (2018). Особливості вивчення природознавства молодшими школярами в Україні (початок ХХІ століття – сьогодні). *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*, Том 18, № 18, С. 184–192.
8. Непорожня Л. В. Розвиток природничо-наукової компетентності засобами підручника з фізики. *Проблеми сучасного підручника*. 2017. С. 279–287.
9. PISA: природничо-наукова грамотність / уклад. Т. С. Вакулєнко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко, С. А. Новікова; перекл. К. Є. Шумова. Київ : УЦОЯО, 2018. 119 с.

REFERENCES:

1. Honcharenko S. (1997) *Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk*. Kyiv: Lybid'. S. 139.
2. Zaychenko I. V. (2016) *Pedahohika*. Kyiv: Litera, S. 128.
3. Zakon Ukrayiny «Pro povnu zahal'nu serednyu osvitu» (2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (data zvernennya 14.05.23).
4. Kabinet Ministriv Ukrayiny (2011, Lyst. 23), Postanova №1392 «Pro zatverdzhennya Derzhavnoho standartu bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity». Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>. (data zvernennya 14.05.23).
5. Nova ukrayins'ka shkola. Kontseptual'ni zasady reformuvannya seredn'oyi shkoly / Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny. Kyiv: MON Ukrayiny, 2016. 40 s. Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (data zvernennya 14.05.23).
6. Typovi osvitni prohramy Novoyi ukrayins'koyi shkoly. Kyiv: Svitoch, 2019. 336 s.
7. Chernenko H. (2018). Osoblyvosti vyvchennya pryrodoznavstva molodshymy shkolyaramy v Ukrayini (pochatok KHKHI stolittya – s'ohodennya). *Naukovyy zbirnyk «Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk: mizhvuzivs'kyi zbirnyk naukovykh prats' molodykh vchenykh Drohobys't'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka»*, Tom 18, № 18, s. 184–192.
8. Neporzhnaya, L. V. (2016). Rozvytok pryrodnycho-naukovoyi kompetentnosti zasobamy pidruchnyka z fizyky. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (17), 279–287.
9. PISA: pryrodnycho-naukova hramotnist' / uklad. T. S. Vakulenko, S. V. Lomakovych, V. M. Tereshchenko, S. A. Novikova; perekl. K. YE. Shumova. Kyiv: UTSOYAO, 2018. 119 s.

УДК 373.3.091.12.011-051:37.091.33:004

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.8>

Тарас ОЛЕФІРЕНКО

кандидат педагогічних наук, професор кафедри технологічної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Олександра Кониського, 8/14, м. Київ, Україна, 01054

ORCID: 0000-0002-3278-8125

Researcher ID: G-4938-2019

Scopus Author ID: 57222760908

Олена МАТВІЄНКО

доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Олександра Кониського, 8/14, м. Київ, Україна, 01054

ORCID: 0000-0002-5746-4864

Researcher ID: M-1484-2018

Scopus Author ID: 57540789800

Тетяна ВАСЮТІНА

доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Олександра Кониського, 8/14, м. Київ, Україна, 01054

ORCID: 0000-0003-0253-1932

Researcher ID: 2403498

Тетяна ЗОЛОТАРЕНКО

аспірантка першого року навчання кафедри початкової освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Олександра Кониського, 8/14, м. Київ, Україна, 01054

ORCID: 0000-0002-7533-4676

Бібліографічний опис статті: Олефіренко, Т., Матвієнко, О., Васютіна, Т., Золотаренко, Т. (2023). Використання цифрових ресурсів учителем початкової школи. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 50–57, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.8>

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ УЧИТЕЛЕМ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті констатовано необхідність використання різних цифрових освітніх ресурсів у процесі навчання молодших школярів. Звернено дослідницьку увагу на підходи до тлумачення понять «цифрові освітні технології», «цифрові освітні ресурси» та їхню класифікацію, «цифрове освітнє середовище». На основі аналізу праць вітчизняних дослідників та синтезу ідей застосування цифрових ресурсів у практиці нової української школи, запропоновано один із підходів до їх класифікації: цифрові інформаційні джерела (різноманітні текстові, ілюстраційні, звукові, анімаційні матеріали, збережені у цифровому форматі) та цифрові інструменти (застосунки, що забезпечують можливість працювати з інформаційними джерелами).

Виокремлено як найбільш доречні в роботі вчителя початкової школи такі цифрові ресурси: платформи для організації on-line конференцій (Zoom, Google meet); застосунки для створення ментальних карт (map пам'яті) (Coggle), тестів та інтерактивних завдань (Mentimeter, Kahoot!, Google forms, Wordwall, Liveworksheets, LearningApps), навчальних карток для запам'ятовування інформації (Quizlet), інтерактивних відео уроків (Unimaster), хмар слів (WordArt), інтерактивних плакатів (Thinglink), вебквестів (Національна освітня платформа Всеосвіта); on-line дошки (Jamboard, Explain Everything); ресурси для вивчення математики та розвитку логічного мислення (Matific); on-line класи (ClassDojo, GoogleClass); сервіс для проведення віртуальних екскурсій Google Arts & Culture; програмний засіб MozaBook. Обґрунтовано доцільність використання представлених цифрових ресурсів у практиці роботи учителів початкової школи на прикладі конкретних вправ та фрагментів уроків з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для молодших школярів різних років навчання.

Зауважено на тому, що таке багатоманіття цифрових ресурсів не обмежує вчителя у виборі форм, засобів та методів навчання, стимулює до вибору саме тих застосунків, які би найбільш якісно забезпечували реалізацію теми та змісту уроку на різних його етапах і сприяли формуванню ключових компетентностей здобувачів освіти.

Ключові слова: початкова школа, цифрові ресурси, цифрові інформаційні джерела, цифрові інструменти.

Taras OLEFIRENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Technological Education, Dragomanov Ukrainian State University, Oleksandra Konyskoho str., 8/14, Kyiv, Ukraine, 01054

ORCID: 0000-0002-3278-8125

Researcher ID: G-4938-2019

Scopus Author ID: 57222760908

Olena MATVIENKO

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Primary Education, Dragomanov Ukrainian State University, Oleksandra Konyskoho str., 8/14, Kyiv, Ukraine, 01054

ORCID: 0000-0002-5746-4864

Researcher ID: M-1484-2018

Scopus Author ID: 57540789800

Tetiana VASIUTINA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Primary Education, Dragomanov Ukrainian State University, Oleksandra Konyskoho str., 8/14, Kyiv, Ukraine, 01054

ORCID: 0000-0003-0253-1932

Researcher ID: 2403498

Tetiana ZOLOTARENKO

Postgraduate Student at the Department of Primary Education, Dragomanov Ukrainian State University, Oleksandra Konyskoho str., 8/14, Kyiv, Ukraine, 01054

ORCID: 0000-0002-7533-4676

To cite this article: Olefirenko, T., Matviienko, O., Vasiutina, T., Zolotarenko, T. (2023). Vykorystannia tsyfrovyykh resursiv uchytel'm pochatkovoi shkoly [Use of digital educational resources by primary school teachers]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 50–57, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.8>

USE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES BY PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article states the necessity of using various digital educational resources in the process of teaching junior schoolchildren. The research attention is drawn to the approaches to the interpretation of the concepts of «digital educational technologies», «digital educational resources» and their classification, «digital educational environment». Based on the analysis of the works of domestic researchers and the synthesis of ideas on the use of digital resources in the practice of the new Ukrainian school, one of the approaches to their classification is proposed: digital information sources (various text, illustration, sound, animation materials stored in digital format) and digital tools (applications that provide the ability to work with information sources).

The following digital resources were identified as the most appropriate for primary school teachers: platforms for organising on-line conferences (Zoom, Google meet); applications for creating mental maps (memory maps) (Coggle), tests and interactive tasks (Mentimeter, Kahoot! Google forms, Wordwall, Liveworksheets, LearningApps), flashcards for memorising information (Quizlet), interactive video lessons (Unimaster), word clouds (WordArt), interactive posters (Thinglink), webquests (National Educational Platform Vseosvita); on-line whiteboards (Jamboard, Explain Everything); resources for learning mathematics and developing logical thinking (Matific); on-line classes (ClassDojo, GoogleClass); Google Arts & Culture virtual tour service; MozaBook software. The expediency of using the presented digital resources in the practice of primary school teachers is substantiated on the example of specific exercises and fragments of lessons from the integrated course «I Explore the World» for younger students of different years of study.

It is noted that such a variety of digital resources does not limit the teacher in the choice of forms, means and methods of teaching, stimulates the choice of applications that would best ensure the implementation of the topic and content of the lesson at different stages and contribute to the formation of key competencies of students.

Key words: primary school, digital resources, digital information sources, digital tools.

Актуальність проблеми. Швидкісні потоки інформації, які притаманні ХХІ століттю, потребують від сучасного вчителя вмінь використовувати у своїй роботі цифрові освітні ресурси. Вимушене упровадження технологій дистанційного і змішаного навчання під час карантинних обмежень та військового стану, використання таких інструментів у практиці роботи закладів освіти різних рівнів з урахуванням безпекової ситуації та контингенту учнів стає безумовною необхідністю. Усе це вказує на актуальність обраної теми та об'єктивну потребу характеристики цифрових ресурсів у контексті їхнього дидактичного потенціалу щодо навчання здобувачів початкової освіти різних років навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Студіювання психологічних, педагогічних, методичних праць вітчизняних і зарубіжних дослідників, синтез навчально-методичних ідей свідчить про різноголосся у тлумаченнях понять «інформаційно-комунікативні технології», «цифрові технології», «цифрові освітні технології», «цифрові застосунки», «цифрові ресурси» тощо. Вагоме значення для висвітлення проблеми дослідження є доробок учених у таких наукових та методичних векторах: проектування цифрових освітніх ресурсів засобами цифрових технологій (В. Гринько та ін.); використання інформаційних та комунікаційних технологій в системі освіти (Т. Васютіна (Vasiutina & all, 2021), Р. Гуревич, Д. Губарева, О. Матвієнко, О. Савенко (Hubarjeva & all, 2021), І. Редька, О. Співаковський та ін; впровадження принципів цифрової дидактики у освітні технології (О. Саган); формування цифрової грамотності здобувачів освіти різних рівнів (О. Воронкін, В. Гринько, С. Горобець, Ю. Жук та ін.); взаємозв'язок інформаційно-комунікаційних та цифрових освітніх технологій у процесі фахової підготовки (М. Борисьон (Борисьон, 2022), М. Жалдак, М. Кадемія, Л. Тимчук, Л. Шевченко та ін.); використання цифрових застосунків під час дистанційного та змішаного навчання Р. Генсерук, Т. Олефіренко (Олефіренко, 2022) та ін.

Водночас, науково-методичних публікацій, які би стосувалися прикладів системного використання більшості цифрових ресурсів у процесі навчання учнів молодшого шкільного віку небагато, про що свідчать публікації на освітан-

ських сайтах, блогах, ютуб-каналах окремих учителів. Це може бути пов'язано з відносно нещодавною появою необхідності дослідження питань ролі цифрових ресурсів у роботі вчителя початкової школи в зв'язку з упровадженням технологій віддаленого навчання і відсутності такої потреби раніше, проблемами зі стабільним підключенням до мережі Internet, відсутністю необхідних пристроїв та обладнання, недостатньою готовністю учнів початкової школи до цієї діяльності, пов'язану з їхніми віковими особливостями.

Мета дослідження полягає у визначенні дидактичного потенціалу цифрових ресурсів у процесі навчання здобувачів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукове зацікавлення становить дослідження В. Гринько, яка детально характеризує поняття «цифрова технологія», «цифрові ресурси» і на основі цього виокремлює «цифрові освітні ресурси» та «цифрова освітня технологія». На думку авторки, «цифрова технологія – це будь-яка технологія, що реалізується на комп'ютерах і комп'ютерних пристроях: комп'ютерні програми і додатки, вебсторінки і вебсайти, комп'ютерні ігри, електронні соціальні мережі тощо» (Гринько, 2019, р. 111). Відносно цифрових ресурсів, то прийнятним є її тлумачення «сукупність електронних інформаційних об'єктів (документів, документованих відомостей та інструкцій, інформаційних матеріалів, процесуальних моделей тощо), які розташовуються і подаються в системах на запам'ятовуючих пристроях електронних даних» (Гринько, 2019, р. 111). У цьому зв'язку, на думку дослідниці, «якщо застосування цифрової технології та цифрового ресурсу здійснюється для реалізації завдань освітнього характеру, то слід вживати категорії «цифрова освітня технологія» та «цифровий освітній ресурс»» (Гринько, 2019, р. 111).

Заслугує на увагу позиція В. Гринько щодо класифікації цифрових освітніх технологій відповідно до розвитку всіх видів інтелекту (за Г. Гарднером): математично-логічного, вербально-лінгвістичного, рухового, візуально-просторового, музичного, інтраперсонального, інтерперсонального, натуралістичного. Зокрема, авторка виокремлює універсальні та специфічні цифрові освітні технології. Під

універсальними вона розуміє цифрові технології, які можуть бути використані для активації всіх видів інтелектів одночасно (електронні соціальні мережі, мультимедійні презентації, навчально-ігрові платформи). Під специфічними – технології, які активізують переважно один або два види інтелекту: чат, гостьова книга, блог, форуми, електронна пошта, фото-, аудіо-, відеоредактори, ресурси для створення кросвордів, ребусів, сторітеллінгу, доповненої реальності, електронні таблиці, бази даних, інструменти онлайн пошуку, аналізу і збору даних, онлайн-інструменти і додатки, що створюють цифрові, або друковані графічні відтворення часових проміжків (часові стрічки), відеоігри, відеоконференції тощо (Гринько, 2019, р. 113).

Науково значимими є ідеї щодо розгляду цифрових освітніх технологій як складника освітнього середовища закладу освіти (Т. Григоренко, Ю. Рамський, О. Ярошинська та ін.). Так, Ю. Рамський у своїх наукових розвідках оперує поняттям «цифрове освітнє середовище», яке, на його думку, надає навчальним заняттям особистісно-зорієнтованої спрямованості, спрямовує здобувачів освіти до самостійної дослідно-експериментальної діяльності (Рамський, 2015, р. 24). О. Ярошинська вважає цифрові освітні ресурси складником інформаційно-комунікативного середовища, яке є сукупністю інформаційного, організаційного, методичного, технічного та програмного забезпечення, що сприяє виникненню й розвитку інформаційно-навчальної взаємодії між суб'єктами середовища для професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя початкової школи з такими складниками: реальний персоніфікований і віртуальний компоненти (Васютіна, 2023, р. 43).

Дослідник М. Борисьонк, вивчаючи взаємозв'язок між інформаційно-комунікативними технологіями та освітніми цифровими технологіями, пропонує добірку останніх для використання у педагогічному закладі освіти: «1) технології обробки інформації (передбачає обробку текстової інформації, редагування числових значень, опрацювання відео та звукової системи); 2) технології баз даних спрямована для збору, систематизації та обробки (навчальної) інформації; 3) мультимедіа-технології (забезпечують використання в освітньому

процесі електронних енциклопедій, словників, електронних підручників, онлайн-перекладачів; електронних навчальних та розвивальних комп'ютерних програм); 4) мережеві (телекомунікаційні) технології (забезпечують пошук та опрацювання інформації, розміщення її в інтернеті на освітніх сайтах чи платформах, використання засобів під час організації дистанційного навчання; 5) геоінформаційні технології передбачають використання в освітньому середовищі інтерактивних карт різної тематики; 6) технології комп'ютерного моделювання (використання готових комп'ютерних моделей для проведення навчальних експериментів, дослідження певних процесів і явищ; власне створення та проектування комп'ютерних моделей); 7) технології комп'ютерного експерименту (використання можливостей комп'ютера для фіксування даних, які отримано в ході експериментального дослідження, дистанційне управління електронними засобами навчання; 8) технології комп'ютерного контролю (перевірка і контроль знань здобувачів освіти засобами комп'ютерних технологій (система дистанційного навчання MOODLE, Google Forms, Kahoot! та ін.))» (Борисьонк, 2022, рр. 233 – 234).

Відрефлектовуючи напрацювання вищезазначених дослідників, можемо констатувати, що поняття «цифрові освітні ресурси» можна витлумачувати, як дані (інформація), які пов'язані з освітнім процесом і збережені за допомогою цифрових носіїв. Тому їх можна об'єднати у дві групи: *цифрові інформаційні джерела* (різноманітні текстові, ілюстраційні, звукові, анімаційні матеріали, збережені у цифровому форматі) та *цифрові інструменти* (застосунки, що забезпечують можливість працювати з інформаційними джерелами). Існує велика кількість різноманітних цифрових ресурсів. З одного боку, це є перевагою, тому що надає широкий спектр для реалізації будь-яких творчих задумів учителя і створює здорову конкуренцію серед розробників цифрових ресурсів, що сприяє постійному розвитку та удосконалення. Однак, з іншого – створює додаткові труднощі у виборі саме того інструменту, який би якнайкраще сприяв досягненню освітніх цілей загалом та певного етапу уроку зокрема. Фрагменти уроків, де є доцільним використання різноманітних цифрових ресурсів (як джерел, так і інструментів) на різних етапах, представлено у табл. 1.

**Приклади впровадження цифрових ресурсів
у практику навчання здобувачів початкової освіти**

Тема уроку, клас	Етап уроку	Назва цифрового застосунку та покликання на нього	Зміст роботи із застосунком (на прикладі вправ чи інших аспектів навчальної діяльності)
«Видатні історичні постаті». 2 клас	Вивчення нового матеріалу; узагальнення і систематизація вивченого	ChatGPT http://bit.ly/3U4hrAc	Сторітелінг. Читання і обговорення історій, розігрування сценки, вигадання своїх історій винаходів чи історичних подій за зразком
«Органи чуття». 1 клас	Актуалізація опорних знань	Jamboard. URL: https://jamboard.google.com/u/0/	На фреймі (аркуші дошки Jamboard) розміщений ребус та малюнки органів чуття. Завдання: Відгадайте зашифроване у ребусі слово.  Подумайте, яку назву буде мати наш урок, якщо вона прихована в ілюстраціях, що розміщені на екрані. Пригадайте усю відому вам інформацію з теми уроку.
«Харчуємося правильно». 1 клас	Узагальнення та систематизація	Coggle. URL: https://coggle.it/?lang=ru	Завдання: створіть інтелект карту до теми уроку. Розмістіть на ній ілюстрації продуктів харчування, які вважаєте корисними для здоров'я.
«Значення води для живої природи». 1 клас	Пояснення нового матеріалу	Google meet. URL: https://meet.google.com/	Демонстрація мультимедійної презентації та відео з теми уроку. Складання асоціативного куща до слова «вода» (фронтальна робота на базі Google meet та Jamboard).
«Ґрунт». 1 клас	Пояснення нового матеріалу	Unimaster. URL: https://bristarstudio.com/uk/books/book_unimaster	Перегляд відео уроку створеного на базі ресурсу. Виконання інтерактивних тестових завдань, створених за допомогою Unimaster.
«Рослини у житті людей». 1 клас	Актуалізація опорних знань	Mentimeter. URL: https://www.mentimeter.com/	Завдання: назвати приклади застосування рослин людиною.
«Які є символи в моєї країні?». 2 клас	Актуалізація опорних знань	Kahoot!. URL: https://kahoot.com/schools-u/	Виконання тестових завдань створених на базі платформи. Завдання: оберіть правильні відповіді на запитання. Що таке символ? а) Малюнок. б) Знак, прикмета, умовне позначення. в) Пісня. Оберіть серед запропонованих державні символи України? а) Верба, калина. б) Гімн, прапор, герб. в) Козаки.
«Ким славиться наша країна?». 2 клас	Пояснення нового матеріалу	Quizlet. URL: https://quizlet.com/ru	Завдання: розгляньте навчальні картки, на яких зображені імена відомих людей та їхні фото. Чому, на Вашу думку, кожного з них можна вважати видатною особистістю?
«Які особистості прославили мій край?». 2 клас	Узагальнення та систематизація	Zoom. URL: https://zoom.us/	Групова робота (за допомогою кімнат Zoom). Завдання: попрацюйте у групах. Підготуйте коротку довідку про одну з видатних особистостей Вашого краю. Розкажіть про те, що дізналися, однокласникам.

Продовження таблиці 1

«Що приховують назви осінніх місяців?». 2 клас	Мотивація навчальної діяльності	ClassDojo. URL: https://www.classdojo.com/uk-ua/?redirect=true	Автоматичне створення груп за допомогою платформи. Регулювання програмою рівня гучності спілкування здобувачів освіти, під час виконання групової роботи.
«Чи безпечно для здоров'я збирати гриби?». 2 клас	Мотивація навчальної діяльності	GoogleClass. URL: https://classroom.google.com/u/0/h	Завдання: перегляньте відео «Мудрі казки тітоньки Сови – Про гриби», розміщене на базі GoogleClass. Пригадайте, на які дві групи поділяються гриби? А чи всі гриби можна їсти?
«Разом ми сильніші». 3 клас	Узагальнення та систематизація	Google forms. URL: https://docs.google.com/forms/u/0/	Завдання: виконайте тестові завдання з теми уроку.
«Чи є спілкування обміном інформацією» 3 клас	Пояснення нового матеріалу	Explain Everything. URL: https://explaineverything.com/	Пояснення нового матеріалу на базі on-line дошки, що дає можливість вчителю записувати урок на відео.
«Як знайти друзів?». 3 клас	Актуалізація опорних знань	WordArt. URL: https://wordart.com/	Завдання: створіть хмару слів до теми уроку.
«Які в дітей права та обов'язки?». 3 клас	Узагальнення та систематизація	Thinglink. URL: https://www.thinglink.com/	Завдання: створіть інтерактивний плакат «Права та обов'язки дітей».
«Як розпізнати неправдиву інформацію?» 3 клас	Мотивація навчальної діяльності	Matific. URL: https://www.matific.com/ua/uk/home/	Завдання: розгадайте логічні головоломки «Правда чи брехня». «Лев говорить неправду щопонеділка, щовівторка та щосереди. Решту днів він каже правду. Жирафа говорить неправду щочерверга, щоп'ятниці та щосуботи. Якось лев сказав: «Вчора я збрехав». Жирафа відповіла «Я теж». У який день тижня це було?»
«Державні символи України». 4 клас	Пояснення нового матеріалу	MozaBook. URL: https://www.mozaweb.com/uk/mozabook	Перегляд 3D сцени «Український козак (17 століття)».
«Євразія». 4 клас	Узагальнення та систематизація	Google Arts & Culture. URL: https://artsandculture.google.com/	Завдання: підготуйте виступ про один з музеїв, що розміщені на території Євразії. Під час презентації продемонструйте музей за допомогою платформи Google Arts & Culture.
«Природні зони Землі». 4 клас	Узагальнення та систематизація	Wordwall. URL: https://wordwall.net/uk	Завдання: доповніть речення, словами, які пропущено. «Якщо мандрувати сушею від Північного полюса на південь, то можна спостерігати, що великі ділянки земної поверхні з однаковою природою поступово змінюють одна одну. Такі ділянки Землі називають _____. Головним чинником їхнього утворення є _____.»
«Африка». 4 клас	Мотивація навчальної діяльності	Liveworksheets. URL: https://www.liveworksheets.com/	Завдання: поєднайте представника тваринного світу Африки з його назвою. Розкажіть, що відомо Вам про цих тварин.
«Сонячна система – частина Всесвіту». 4 клас	Узагальнення та систематизація	Вебквести у Всеосвіта. URL: https://vseosvita.ua/webquest	Приклад одного із завдань: Напишіть ПОСЛІДОВНО назви усіх планет, які утворюють Сонячну систему. Першою назвіть планету, яка знаходиться до Сонця найближче, а останньою ту, що якнайдалі. (Zolotarenko, 2021, p. 24)
«Місяць – природний супутник Землі»	Мотивація навчальної діяльності	LearningApps. URL: https://learningapps.org/	Гра «Перший мільйон». Завдання: оберіть правильні відповіді на запитання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, цифрові ресурси відіграють важливу роль у роботі вчителя початкової школи, особливо під час дистанційного та змішаного навчання. Цифрові джерела та інструменти мають позитивний вплив на всі компоненти системи навчання: мету, зміст, методи та організаційні форми навчання, засоби навчання, атмосферу в колективі тощо. Це, у свою чергу, дозволяє вирішувати складні і актуальні завдання для забезпечення розвитку інтелектуального, творчого потенціалу здобувачів освіти. Водночас, вибір таких засобів навчання – особиста справа кожного педагога,

з урахуванням його досвіду у цьому питанні, наявності часу для розробки уроків з цифровими ресурсами. Не існує конкретної інструкції щодо її вирішення, адже усе залежить від рівня, вікових особливостей здобувачів освіти, їхніх уподобань і загалом умов навчання у тому форматі, в якому працює заклад освіти залежно від безпекової ситуації.

Перспективними вважаємо подальші наукові розвідки щодо впливу цифрових ресурсів на розвиток різних видів інтелекту молодших школярів, підготовку майбутніх учителів до цієї діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисьонко М.О. Взаємозв'язок інформаційно-комунікаційних та цифрових освітніх технологій у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. Вип. 58. С. 229–235. URL : <https://bit.ly/3J0PQuo>
2. Васютіна Т.М. *Цифрове освітнє середовище у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи*. Професіоналізм педагога в умовах європейських цифрових інновацій. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Слов'янськ, м. Дніпро, 16–17 травня 2023 року) / відп. ред. О. Хвашевська. Слов'янськ, 2023. С. 42–44. URL: <https://bit.ly/43MLYXk>
3. Васютіна Т.М., Лідіч А.В. *Використання штучного інтелекту ChatGPT у навчанні учнів початкової школи*. Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи. Матеріали XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Тернопіль, 6 квітня, 2023). Тернопіль. 2023. С. 36–39. URL: <http://conf.fizmat.tnpu.edu.ua/media/arhive//21.04.23.pdf>
4. Гринько В. Концептуальні засади проектування цифрових освітніх технологій у навчанні майбутніх учителів початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 11. Слов'янськ, 2019. С. 107–119. URL: <http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/197213/197363>
5. Золотаренко Т.О. Використання інтерактивних вправ з сервісу LearningApps для розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти. *Сучасні перспективи розвитку науки (частина I): матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* м. Київ, 4–5 грудня 2021 року. Київ: МЦНД, 2021. С. 24–26.
6. Електронні версії підручників з курсу «Я досліджую світ». URL: <https://imzo.gov.ua/pidruchniki/elektronni-versiyi-pidruchnikiv/>
7. *Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ*. Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної Інтернет конференції 9–10 листопада 2020 р. Суми/Вінниця : НІКО/ВНТУ, 2020. 280 с.
8. Олєфіренко, Т., Матвієнко, О., Васютіна, Т., Золотаренко Т. *Основи організації дистанційного та змішаного навчання у закладах вищої та початкової освіти. Навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 013 Початкова освіта*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2022. 145 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/36798>
9. Рамський Ю. С. Професійна діяльність вчителя в епоху інформатизації освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. Київ : 2015. № 15. С. 23–26.
10. Hubariva D., Polisuchenko A., Matviienko O., Savenko O., Hrebniava I. Information And Communication Technologies In The System Of Distance Education. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2021 21(11), P. 287–293. URL: http://paper.ijcsns.org/07_book/202111/20211139.pdf
11. Vasiutina T., Cherednyk L., Klymenko O., Sokur O., Shevchuk A., & Zatserkivna M. New Trends and Strategies For the Integration of Information and Communication Technologies in Educational Activities. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, 2021. VOL.21 No. 9, September 2021. P. 169–172 <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2021.21.9.23> URL: http://paper.ijcsns.org/07_book/202109/20210923.pdf

REFERENCES:

1. Borysonok, M. O. (2022). Vzaiemozviazok informatsiino-komunikatsiinykh ta tsyfrovyykh osvitnikh tekhnolohii u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly. [Interrelation of information and communication and digital educational technologies in the process of training future primary school teachers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk:*

Mizhvuzivskiyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka, 58, 229–235. Retrieved from <https://bit.ly/3J0PQuo> (in Ukrainian)

2. Vasiutina, T.M. (2023). *Tsyfrove osvritnie seredovyshche u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly*. [Digital educational environment in the professional training of future primary school teachers]. *Profesionalizm pedahoha v umovakh yevropeiskykh tsyfrovyykh innovatsii*. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Sloviansk, m. Dnipro, 16–17 travnia 2023 roku / vidp. red. O. Khvashchevska. Sloviansk, 42–44. Retrieved from <https://bit.ly/43MLYXk> (in Ukrainian)

3. Vasiutina, T.M., & Lidich, A.V. (2023). *Vykorystannia shtuchnoho intelektu ShatGPT u navchanni uchniv pochatkovoii shkoly*. [The use of artificial intelligence ChatGPT in teaching primary school students]. *Suchasni tsyfrovi tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia: dosvid, tendentsii, perspektyvy*. Materialy XI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (m. Ternopil, 6 kvitnia, 2023). Ternopil, 36–39. Retrieved from <http://conf.fizmat.tnpu.edu.ua/media/arhive//21.04.23.pdf> (in Ukrainian)

4. Hryenko, V. (2019). *Kontseptualni zasady proiektuvannia tsyfrovyykh osvritnikh tekhnolohii u navchanni maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly*. [Conceptual bases of designing digital educational technologies in the training of future primary school teachers]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*. Vyp. 11. Sloviansk, 107–119. Retrieved from <http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/197213/197363> (in Ukrainian)

5. Zolotarenko, T.O. (2021). *Vykorystannia interaktyvnykh vprav z servisu LearningApps dlia rozvytku krytychnoho myslennia zdobuvachiv pochatkovoii osvity*. [Using interactive exercises from the LearningApps service to develop critical thinking of primary education students] *Suchasni perspektyvy rozvytku nauky (chastyna I): materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii m. Kyiv, 4–5 hrudnia 2021 roku*. Kyiv: MTsNiD, 24–26. (in Ukrainian)

6. *Elektronni versii pidruchnykiv z kursu «Ia doslidzhuuu svit»*. [Electronic versions of textbooks for the course "I Explore the World"]. Retrieved from <https://imzo.gov.ua/pidruchniki/elektronni-versiyi-pidruchnykiv/> (in Ukrainian)

7. *Elektronni informatsiini resursy: stvorennia, vykorystannia, dostup*. (2020). [Electronic information resources: creation, use, access]. *Zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet konferentsii 9–10 lystopada 2020 r. Sumy/Vinnytsia : NIKO/VNTU*, 280 s. (in Ukrainian)

8. Olefirenko, T., Matviienko, O., Vasiutina, T., & Zolotarenko T. (2022). *Osnovy orhanizatsii dystantsiinoho ta zmishanoho navchannia u zakladakh vyshchoi ta pochatkovoii osvity*. [Fundamentals of the organization of distance and blended learning in higher and primary education]. *Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv spetsialnosti 013 Pochatkova osvita*. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova, Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/36798> (in Ukrainian)

9. Ramskyi, Yu. S. (2015). *Profesiina diialnist vchytelia v epokhu informatyzatsii osvity*. [Professional activity of a teacher in the era of informatization of education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 2 : Kompiuterno-orientovani systemy navchannia*. Kyiv, 23–26. (in Ukrainian)

10. Hubarieva, D., Polisuchenko, A., Matviienko, O., Savenko, O., & Hrebnieva, I. (2021). *Information And Communication Technologies In The System Of Distance Education*. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 21(11), 287–293. Retrieved from http://paper.ijcsns.org/07_book/202111/20211139.pdf (in English)

11. Vasiutina, T., Cherednyk, L., Klymenko, O., Sokur, O. ., Shevchuk, A., & Zatserkivna, M. (2021). *New Trends and Strategies For the Integration of Information and Communication Technologies in Educational Activities*. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, 21 (9), September 2021, 169–172. Retrieved from <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2021.21.9.23> Retrieved from http://paper.ijcsns.org/07_book/202109/20210923.pdf (in English)

УДК 378.018.8

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.9>

Ігор ОСТАПІЙОВСЬКИЙ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43006
ORCID: 0000-0001-7152-4168

Тетяна ОСТАПІЙОВСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: 0000-0003-4404-8586

Бібліографічний опис статті: Остапійовський, І., Остапійовська, Т. (2023). Готовність майбутніх педагогів до реалізації академічної доброчесності. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 58–62, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.9>

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

Академічна доброчесність є актуальною глобальною проблемою. Її реалізація здійснюється на мега рівні (в діяльності міжнародних спільнот, форумів (Міжнародний центр академічної доброчесності та ін.), макро-рівні (рівень держави), мезорівні (регіональному рівні), мікрорівні (окремих організацій, структурних підрозділів, академічних спільнот, учасників освітнього процесу). Успішність втілення чеснот академічної доброчесності у великій мірі залежить від рівня готовності майбутніх педагогів до даного виду діяльності. Цю готовність ми розглядаємо як складне системне утворення, представлене цінностями, мотивами, знаннями, якостями та уміннями впроваджувати академічну доброчесність у майбутній професійній діяльності. Структуру такої готовності складають наступні компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, особистісний, діяльнісний.

Мета роботи. За результатами аналізу наукових джерел обґрунтувати сутність та структуру готовності майбутніх педагогів до впровадження академічної доброчесності у професійній діяльності.

Методологічною основою дослідження є нормативно-законодавче забезпечення академічної доброчесності, праці вчених із даної проблематики, системний, діяльнісний та компетентнісний підходи, а також методи аналізу, синтезу, узагальнення та абстрагування.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні сутності готовності майбутніх педагогів до впровадження академічної доброчесності у професійній діяльності та визначенні її структурних компонентів, а саме: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, особистісного і діяльнісного.

Висновки. За результатами дослідження встановлено, що академічна доброчесність є актуальною проблемою як в українському, так і світовому освітньому просторі. Її реалізація відбувається в діяльності міжнародних спільнот, форумів (мегарівень); діяльності держави (макрорівень); за участі регіонів (мезорівень); діяльності окремих організацій, структурних підрозділів, академічних спільнот, учасників освітнього процесу (мікрорівень). Готовність майбутніх педагогів до реалізації досліджуваного феномену ми розглядаємо як складне системне утворення, представлене цінностями, мотивами, знаннями, якостями та уміннями впроваджувати академічну доброчесність у майбутній професійній діяльності. Структуру такої готовності складають наступні компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, особистісний, діяльнісний.

Ключові слова: академічна доброчесність, майбутні педагоги, готовність до впровадження академічної доброчесності.

Igor OSTAPIOVSKYI

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Education Management, Volyn In-Service Teachers Training Institute, Vynnychenka str., 31, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43006
ORCID: 0000-0001-7152-4168

Tatiana OSTAPIOVSKA

Candidate of Pedagogical 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: 0000-0003-4404-8586

To cite this article: Ostapiovskiy, I., Ostapovska, T. (2023). Hotovnist maibutnikh pedahohiv do realizatsii akademichnoi dobrochesnosti [Readiness of future teachers to realization academic integrity]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 58–62, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.9>

READINESS OF FUTURE TEACHERS TO REALIZATION ACADEMIC INTEGRITY

Academic integrity is a pressing global issue. Its implementation is carried out at the mega level (in the activities of international communities, forums (International Center for Academic Integrity, etc.), macro level (state level), mezo level (regional level), micro level (individual organizations, structural divisions, academic communities, participants in the educational process). The success of implementing the virtues of academic integrity largely depends on the level of readiness of future teachers for this type of activity. We consider this readiness as a complex systemic formation represented by values, motives, knowledge, qualities and skills to implement academic integrity in future professional activities. The structure of such readiness consists of the following components: value-motivational, cognitive, personal, activity.

The goal of the work. Based on the results of the analysis of scientific sources, to substantiate the essence and structure of the readiness of future teachers to realization academic integrity in their professional activities.

The methodological basis of the research is the regulatory and legislative provision of academic integrity, the work of scientists on this issue, systemic, activity and competence approaches, like methods of analysis, synthesis, generalization and abstraction.

The scientific novelty of the research consists in substantiating the essence of the readiness of future teachers to implement academic integrity in professional activity and determining its structural components, namely: value-motivational, cognitive, personal and activity.

Conclusions. According to the results of the study, it was established that academic integrity is an actual problem both in the Ukrainian and the world educational space. Its implementation takes place in the activities of international communities, forums (mega levels); state activities (macro level); with the participation of regions (meso levels); activities of individual organizations, structural divisions, academic communities, participants in the educational process (micro level). We consider the readiness of future teachers to realization the studied phenomenon as a complex system education represented by values, motives, knowledge, qualities and skills to implement academic integrity in future professional activity. The structure of such readiness consists of the following components: value-motivational, cognitive, personal, activity.

Key words: *academic integrity, future teachers, readiness to realization academic integrity.*

Актуальність проблеми. Конкурентоспроможність закладів освіти визначається наданням якісних освітніх послуг. Якість освіти є складним системним утворенням, представленим багатьма складовими. Однією із цих складових є академічна доброчесність. На актуальності дотримання академічних чеснот спрямована діяльність Міжнародного центру академічної доброчесності. Даним центром підготовлено дві версії «Фундаментальних цінностей академічної доброчесності». У першій версії академічна доброчесність визначається, як дотримання п'яти засадничих цінностей – чесності, довіри, справедливості, поваги, відповідальності. У другій версії першопочаткові цінності чесність, довіра, справедливість, повага та відповідальність доповнено новим елементом – відвага (Фундаментальні цінності академічної доброчесності, 2019).

Важливість проблеми академічної доброчесності в українському освітньому просторі підтверджується прийняттям Закону України «Про освіту», в якому розкрито сутність та

механізми реалізації академічної доброчесності. Окрім даного закону, важливим у рамках нашого дослідження, є Закон України «Про вищу освіту». Актуальним в системі підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності із реалізації академічної доброчесності є також Закон України «Про повну загальну середню освіту». Про значимість академічної доброчесності для українського суспільства свідчить розробка проекту Закону «Про академічну доброчесність».

Актуальність проблематики також підтверджується розробкою методичних рекомендацій вищими органами виконавчої влади та власних нормативних документів закладами вищої освіти, які спрямовані на підготовку майбутніх педагогів до впровадження академічної доброчесності у професійній діяльності.

Вивчення наукових джерел, досвіду роботи педагогів, керівників закладів загальної середньої освіти та практичного досвіду підготовки майбутніх педагогів дозволило виявити низку суперечностей, які гальмують вирішення досліджуваної проблеми, а саме:

– соціальною потребою у реалізації академічних чеснот і реальним станом вирішення даної проблеми у закладах вищої освіти;

– вимогами до нового типу професійно-педагогічної позиції вчителя та недостатнім усвідомленням та розумінням важливості дотримання норм академічної доброчесності майбутніми педагогами;

– актуальністю проблематики та недостатнім рівнем розробки структури готовності майбутніх педагогів до впровадження академічної доброчесності у практичній діяльності.

Важливість проблеми, її недостатня розробка та прикладна спрямованість обумовили вибір теми наукового дослідження «Готовність майбутніх педагогів до реалізації академічної доброчесності».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема академічної доброчесності є предметом дослідження багатьох науковців. Глибокий та ґрунтовний аналіз реалізації принципів академічної доброчесності в закладах вищої освіти України проведено у дослідженнях О. Башкір. Дослідженню причин, що призводять до порушення академічної доброчесності, та з'ясуванню ставлення студентів до проявів академічної нечесності присвячено наукове дослідження І. Драча та О. Слободянюка. Вплив академічної чесності на сталий розвиток університету розкрито фундаментальному дослідженні за загальною редакцією Т. Фінікова та А. Артюхова при сприянні «Міжнародного фонду дослідження освітньої політики». Ґрунтовний аналіз сутності та механізмів реалізації академічної доброчесності проведений Г. Сотською. Заслуговує на увагу дослідження В. Візнюк, присвячене впливу академічної доброчесності на soft skills педагога під час виконання дослідницької роботи. Важливе значення, на нашу, також мають методичні матеріали для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності, упорядковані В. Бахрушиним та С. Ніколаєвим. Теоретичну та прикладну спрямованість має дослідження Д. Сопової, присвячене проблемі академічної доброчесності у системі підготовки майбутнього педагога.

Мета дослідження. За результатами аналізу наукових джерел обґрунтувати сутність та структуру готовності майбутніх педагогів до впровадження академічної доброчесності у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Складовою системи якості освіти є академічна доброчесність. Вперше сутність даного феномену розкрито Міжнародним центром академічної доброчесності. У відповідності із «Фундаментальними цінностями академічної доброчесності» ними є: чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність, відвага (Фундаментальні цінності академічної доброчесності, 2019). У вітчизняному законодавстві дана категорія знайшла трактування у Законі України «Про освіту». У відповідності із статтею 42 даного закону академічною доброчесністю є сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень (Закон України «Про освіту», 2017). Цією статтею також визначено процедуру дотримання академічної доброчесності; визначено норми, які вважаються порушенням академічної доброчесності; встановлено відповідальність за порушення норм академічної доброчесності; розкрито, якими законами та нормативно-правовими документами визначаються порушення академічної доброчесності; передбачено порядок виявлення та встановлення фактів порушення академічної доброчесності (Закон України «Про освіту», 2017).

За результатами проведеного дослідження також встановлено, що академічна доброчесність є глобальним феноменом і реалізується на мегарівні (діяльність міжнародних спільнот, форумів); макрорівні (діяльності держави); мезорівні (за участі регіонів, громад); мікрорівні (діяльності окремих організацій, структурних підрозділів, академічних спільнот, учасників освітнього процесу).

Реалізація завдань нашого дослідження відбувається на мікрорівні у Волинському національному університеті імені Лесі Українки. Політика університету, спрямована на протидію порушенню академічної доброчесності регулюється Кодексом академічної доброчесності (Кодекс академічної доброчесності Волинського національного університету імені Лесі Українки, 2020). Окрім Кодексу, даний вид діяльності регулюється Положенням про Комітет з етики наукових досліджень (Положення, 2020), наказом про комісію з питань біоетики,

Положенням про захист інтелектуальної власності у ВНУ ім. Лесі Українки, Положенням про систему запобігання та виявлення академічного плагіату (Положення, 2022), Договорами про співпрацю з ТЗОВ «АНТИПЛАГІАТ».

Система конкретних дій та інструментів по забезпеченню академічної доброчесності реалізується у відповідності із пунктом 6 – тим «Технологічні рішення у забезпеченні академічної доброчесності» Кодексу (Кодекс академічної доброчесності Волинського національного університету імені Лесі Українки, 2020).

Реалізувати систему конкретних дій по забезпеченню академічної доброчесності може підготовлений до даного виду діяльності фахівець. У зв'язку з цим логічним, на нашу думку, є дослідження феномену готовності майбутніх педагогів до впровадження академічної доброчесності у практичну діяльність. Розпочати дану діяльність необхідно із з'ясування сутності категорії «готовності до професійної діяльності» у науковій літературі. Аналіз наукових джерел засвідчує різноманітність підходів до розуміння даної категорії. Зокрема, С. Гончаренко розглядає її як інтегративну особистісну якість і істотну передумову ефективності діяльності після закінчення ВНЗ (Гончаренко, 2011). У дослідженні О. Бартків готовність до професійної діяльності є особливим особистісним станом, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії (Бартків, 2010). Для І. Гавриша готовність є інтегративною якістю особистості, яка проявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин, як складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності (Гавриш, 2006).

Розглянувши різноманітні підходи науковців, можна зробити висновок, що готовність є результатом, який засвідчує здатність фахівця до успішного виконання професійної діяльності. Саме тому готовність майбутніх педагогів до реалізації досліджуваного феномену ми розглядаємо як складне системне утворення, представлене цінностями, мотивами, знаннями, якостями та уміннями впроваджувати академічну доброчесність у майбутній професійній діяльності.

Варто відзначити, що не існує єдиного підходу до розуміння сутності структури готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Для С. Гончаренка вона включає мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінковий компоненти (Гончаренко, 2011). Готовність майбутніх педагогів у дослідженні В. Старости представлена такими структурними компонентами: мотиваційний; когнітивний; процесуальний; рефлексивний (Староста, 2019). Не можна не погодитися з думкою С. Гаркуші, що в залежності від досліджуваного напрямку професійно-педагогічної діяльності науковцями визначаються різні компоненти готовності (Гаркуша, 2013). Саме тому структуру готовності майбутніх педагогів до впровадження академічної доброчесності у професійну діяльність складають такі компоненти: ціннісно-мотиваційний (визнання академічної доброчесності як найважливішої цінності та прагнення до її реалізації), когнітивний (знання про сутність академічної доброчесності), особистісний (сформованість професійно значимих якостей особистості, необхідних для впровадження академічної доброчесності), діяльнісний (володіння інструментами та технологіями реалізації академічних чеснот).

Висновки і перспективи подальших досліджень. За результатами дослідження встановлено, що академічна доброчесність є актуальною проблемою як в українському, так і світовому освітньому просторі. Її реалізація відбувається в діяльності міжнародних спільнот, форумів (мегарівень); діяльності держави (макрорівень); за участі регіонів (мезорівень); діяльності окремих організацій, структурних підрозділів, академічних спільнот, учасників освітнього процесу (мікрорівень). Готовність майбутніх педагогів до реалізації досліджуваного феномену ми розглядаємо як складне системне утворення, представлене цінностями, мотивами, знаннями, якостями та уміннями впроваджувати академічну доброчесність у майбутній професійній діяльності. Структуру такої готовності складають наступні компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, особистісний, діяльнісний. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці критеріїв показників та рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців до впровадження академічних чеснот у практичну діяльність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58.
2. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 475 с.
3. Гаркуша С.В. Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Педагогічні науки. 2013. Вип. 110. С. 198–201.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
5. Закон України Про освіту № 2145-VIII, від 05.09.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 20. 05. 2023).
6. Кодекс академічної доброчесності Волинського національного університету імені Лесі Українки. URL: <http://ra.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/03/Kodeks-akademichnoyi-dobrochesnosti.pdf> (дата звернення 11.05. 2023).
7. Положення про Комітет з етики наукових досліджень Волинського національного університету імені Лесі Українки. URL: <http://ra.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/03/Komitet-z-etyky-naukovyh-doslidzhen.pdf> (дата звернення 15. 05. 2023).
8. Положення про систему запобігання та виявлення академічного плагіату у науково-дослідній діяльності здобувачів вищої освіти і науково-педагогічних працівників Волинського національного університету імені Лесі Українки. URL: http://ra.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/11/polozhennya_antyplagiat.pdf (дата звернення 18.05.2023).
9. Староста В. І. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності: сутність, структура. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5923 (дата звернення 10.05. 2023).
10. Фундаментальні цінності академічної доброчесності. Пер. з англ. / Міжнародний центр академічної доброчесності. 2019. 39 с. URL: https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/08/Fundam.czinnosti-Akad.dobroch_.pdf (дата звернення 08.05. 2023).

REFERENCES:

1. Bartkiv, O. (2010). Hotovnist pedahoha do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti. [Readiness of the teacher for innovative professional activity] *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of modern teacher training*. 1, 52–58 [in Ukrainian].
2. Havrysh, I.V. (2006). Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Theoretical and methodological bases of formation of readiness of future teachers for innovative professional activity]: dys. ... d-ra ped. nauk 13.00.04. *Doctor's thesis.*:Xarkiv. [in Ukrainian].
3. Harkusha, S.V. (2013) Poniattia ta komponenty profesiinoi hotovnosti maibutnikh uchyteliv do pedahohichnoi diialnosti [Concepts and components of professional readiness of future teachers for pedagogical activity]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky – Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical sciences*. 110, 198–201 [in Ukrainian].
4. Honcharenko, S.U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk. [Ukrainian pedagogical dictionary]* Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy Pro osvitu № 2145-VIII. [Law of Ukraine On Education №2145-VIII dated September 5, 2017]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
6. Kodeks akademichnoi dobrochesnosti Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky [Code of academic integrity of Volyn National University named after Lesya Ukrainka]. Retrieved from <https://ra.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/03/Kodeks-akademichnoyi-dobrochesnosti.pdf> [in Ukrainian].
7. Polozhennia pro Komitet z etyky naukovykh doslidzhen Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky [Regulations on the Committee on the Ethics of Scientific Research of Lesya Ukrainka Volyn National University]. Retrieved from <https://ra.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/03/Komitet-z-etyky-naukovyh-doslidzhen.pdf> [in Ukrainian].
8. Polozhennia pro systemu zapobihannia ta vyjavlennia akademichnoho plahiatu u nauково-doslidnii diialnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity i nauково-pedahohichnykh pratsivnykiv Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky [Regulations on the system of prevention and detection of academic plagiarism in the research activities of higher education applicants and scientific and pedagogical workers of Lesya Ukrainka Volyn National University]. Retrieved from https://ra.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/11/polozhennya_antyplagiat.pdf [in Ukrainian].
9. Starosta, V. I. Hotovnist maibutnikh uchyteliv do pedahohichnoi diialnosti: sutnist, struktura. [The readiness of future teachers for pedagogical activity: essence, structure]. Retrieved from ftp://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5923 [in Ukrainian].
10. Fundamentalni tsinnosti akademichnoi dobrochesnosti [Fundamental values of academic integrity] / Mizhnarodnyi tsentr akademichnoi dobrochesnosti. (2019). Retrieved from https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/08/Fundam.czinnosti-Akad.dobroch_.pdf [in Ukrainian].

УДК 373.3.011.2-051]:378

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.10>

Інна РАДЮК

доктор філософії в галузі знань Освіта/Педагогіка, старший викладач кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0003-1937-4195

Бібліографічний опис статті: Радюк, І. (2023). Теоретико-нормативні основи формування компетенцій майбутнього вчителя початкових класів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 63–68, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.10>

ТЕОРЕТИКО-НОРМАТИВНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті здійснено аналіз теоретичних засад та наукових розвідок з питання професійної компетенції вчителя початкових класів в контексті сучасних вимог щодо професійної підготовки. Проаналізовано ключові підходи до визначення понять «професійна педагогічна компетентність», «компетентність» і «компетентнісний підхід» у науково-педагогічній, довідково-енциклопедичній літературі та нормативних документах, висвітлено їх сутність та переосмислення розуміння в процесі змін ціннісних орієнтацій та зародження нових освітянських навиків. Поняття компетентності потрактовано як здатність ефективно вирішувати професійні завдання, що вимагає наявності сформованих знань, умінь, навичок, досвіду. Вона виявляється у практиці професійної діяльності як системна характеристика і має чітко визначені зміст і структуру. Акцентовано увагу на тому, що практичні проблеми формування загальних та спеціальних компетенцій потребують роз'яснення. Освітній процес сьогодні ґрунтується на засадах педагогіки партнерства, співпраці між суб'єктами і об'єктами навчання, відходу від репродуктивної моделі опанування знань, що вимагає переформатування змістового та методичного наповнення. Значну увагу автором приділено висвітленню означеної проблеми у нормативних документах, зокрема, у стандарті вищої освіти. Схарактеризовано основні спеціальні компетенції, визначені стандартом вищої освіти в галузі знань Освіта, педагогіка за спеціальністю Початкова освіта, формування яких визначає змістове наповнення освітнього процесу. Запропоновано механізм реалізації компетентнісного підходу та його безпосереднього впровадження в освітній процес шляхом відображення та врахування програмних результатів навчання, спеціальних компетенцій, передбачених стандартом вищої освіти, при розробці робочих програм, силябусів та їхньому тематичному плануванні.

Ключові слова: вчитель початкових класів, професійна підготовка, педагогічна компетентність, фахові, спеціальні компетенції, стандарт вищої освіти.

Інна RADUK

Doctor of Sciences (Philosophy), Subject Areas Educational, Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voly Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0003-1937-4195

To cite this article: Radiuk, I. (2023). Teoretyko-normatyvni osnovy formuvannia kompetentsii maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Theoretical and normative foundations of the formation of competencies of the future primary school teacher]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 63–68, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.10>

THEORETICAL AND NORMATIVE FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF COMPETENCIES OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

The article analyzes theoretical foundations and scientific research on the issue of professional competence of primary school teachers in the context of modern requirements for professional training. The key approaches to defining the concepts of «professional pedagogical competence», «competence» and «competence approach» in scientific and pedagogical, reference and encyclopedic literature and normative documents are analyzed, their essence and reinterpretation of understanding in the process of changes in value orientations and the emergence of new educational skills are highlighted. The concept of competence is interpreted as the ability to effectively solve

professional tasks, which requires the presence of formed knowledge, abilities, skills, and experience. It appears in the practice of professional activity as a systemic characteristic and has a clearly defined content and structure.

Attention is focused on the fact that the applied problems of the formation of general and special competences require clarification. The educational process today is based on the principles of partnership pedagogy, cooperation between subjects and objects of learning, departure from the reproductive model of acquiring knowledge, which requires reformatting of content and methodical content. The author paid considerable attention to the coverage of the specified problem in normative documents, in particular, in the standard of higher education. The mechanism of implementation of the competence approach and its direct implementation in the educational process by reflecting and taking into account program learning outcomes, special competencies provided by the standard of higher education, when developing work programs, syllabi and their thematic planning is highlighted. The main special competencies defined by the standard of higher education in the field of knowledge Education, pedagogy in the specialty Primary education are characterized, the formation of which determines the content of the educational process.

Key words: *primary school teacher, professional training, pedagogical competence, professional, special competences, standard of higher education.*

Актуальність проблеми. На сучасному етапі інтеграції України у європейський та світовий освітній простір, глобалізації всіх сфер суспільства, динамічного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, ринок праці потребує фахівців, які не лише компетентні у своїй галузі, але й здатні ефективно відповідати викликам сьогодення. Одним із пріоритетних завдань сучасної вищої школи є підготовка компетентного, конкурентноспроможного фахівця, здатного «змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, користуватися інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися протягом життя» (Hluzman, 2009, p. 51).

Згідно стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, швидкі зміни, що відбуваються у суспільстві, технологіях, вимагають від фахівців як професійних, так і загальних компетентностей, зокрема: здатності навчатися, критично та системно мислити, програмувати, працювати в умовах невизначеності, креативності, міжгалузевої комунікації, мультикультурності та володіння кількома, у тому числі англійською, мовами (Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity, 2022).

Такі завдання потребують перегляду стереотипів щодо формування професійних компетентностей, зміни ціннісних орієнтацій та зародження нових освітянських навиків. Сучасна освітня парадигма зумовлює і зміни у підходах до професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, зокрема потребує перегляду пріоритетів та принципів, що лежать в основі змісту викладання освітніх компонентів. Основний зміст вищої освіти визначається стандартами вищої освіти нового покоління, які базуються на компетентнісному підході.

Разом із тим спостерігаємо тенденцію щодо недостатнього врахування Європейських рамок компетентностей у нормативних документах, відсутність у них траєкторії професійного розвитку вчителя, розбіжності між переліком компетентностей у різних нормативно-правових актах, в тому числі і нормативних документах закладів вищої освіти. Це зумовило актуальність дослідження теоретико-методологічних засад компетентнісного підходу з метою врахування їх у процесі підготовки вчителів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Думка науковців щодо першості впровадження в освіту понять «професійна компетентність», «компетенція» і «компетентнісний підхід» є різною, оскільки термін «компетентність» отримав широке розповсюдження порівняно недавно. У 1965 році американський мовознавець Ноам Чомскі увів у понятійний апарат термін «компетенція», а наприкінці 1980-х років цей термін з'явився у вітчизняній літературі. В останні роки поняття «компетентність» набуло поширення та вийшло на загальнодидактичний та методологічний рівень. Це обумовлено його прикладними функціями й інтеграційною роллю в системі освіти. Посилення уваги до цього поняття обумовлене також рекомендаціями Ради Європи, що стосуються вдосконалення освіти та виконання нею соціального замовлення.

У педагогічному словнику, поняття професійної компетентності сформульовано таким чином: «сукупність знань, вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» (Honcharenko, 2000, p. 149).

У сучасній педагогічній науці питання вдосконалення системи професійної підготовки вчителів шляхом застосування компетентнісного підходу обговорюється досить активно. Аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел показав, що проблема компетентності проаналізована науковцями в різних аспектах. Зокрема, були розроблені положення компетентнісного підходу в освіті (О. Дубасенюк, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна); досліджено взаємозв'язок компетенції та педагогічної майстерності (О. Алексюк, І. Зязюн); потрактовано компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань та умінь (О. Пометун, О. Савченко, І. В. Тараненко), відстежено сучасні зарубіжні підходи до компетентності вчителів (Н. Авшенюк, Т. Десятов, Л. Дяченко, А. Василюк), впроваджено авторську модель формування професійної компетентності вчителя початкових класів (О. Ліннік, С. Скворцова) тощо.

Проте, незважаючи на значущість отриманих результатів, до теперішнього часу ще не в достатньому обсязі вирішені прикладні проблеми формування загальних та спеціальних компетенцій, недостатньо описані механізми реалізації означеного процесу та його безпосереднього впровадження в освітній процес.

Мета дослідження: проаналізувати теоретико-нормативні основи формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів та механізм їх реалізації в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Формування педагогічних компетентностей вчителя початкових класів варто розглядати у контексті майбутньої педагогічної діяльності, сучасних вимог до вчителя і його професійної підготовки. Згідно Закону України «Про державну службу», професійна компетентність визначається як здатність особи в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку (Zakon Ukrainy, 2015). У законі України «Про освіту» компетентність декларована як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей, що визначає здатність

особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (Zakon Ukrainy, 2017).

Більшість дослідників також вважають, що професійна компетентність педагога – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, а також його особистісних якостей, яка набувається у процесі підготовки, підвищення кваліфікації або самоосвіти. Так, за концепцією контекстного підходу до навчання, компетентність також розглядається через систему усвідомлених знань. Щоб бути теоретично й практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний перехід: від знань – до осмислення, а від осмислення – до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знаннями, а використання їх в практичній діяльності перетворює у навички.

Означений підхід у науці та законодавстві формує уявлення про професійну компетентність як про систему знань і вмінь. *Компетентність, у свою чергу, характеризується як здатність ефективно вирішувати професійні завдання, що вимагає наявності сформованих знань, умінь, навичок, досвіду.* Вона виявляється у практиці професійної діяльності як системна характеристика і має чітко визначену структуру.

Професійно-педагогічна компетентність передбачає готовність і здатність професійно виконувати педагогічні функції згідно із прийнятими у суспільстві на цей час нормативами і стандартами. Саме тому поняття компетентність має конкретно-історичну визначеність і може оцінюватися лише у практичній діяльності (Ziazun, 2005).

Аналіз визначення теоретичних засад педагогічної компетентності дає змогу стверджувати, що це – система наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, особистісних якостей і утворень, яка при достатній мотивації та високому рівні професійності психічних процесів забезпечує самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості педагога в процесі професійної діяльності. Метою формування педагогічної компетентності є забезпечення належної професійної підготовки фахівця в умовах професійної підготовки і підвищення кваліфікації та його конкурентоспроможності на ринку

освітніх послуг. Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності спеціаліста, вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти й має істотні ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. Досить вдалим є трактування професійно-педагогічної компетентності як критерію професіоналізму педагога-фахівця та цілісного особистісного утворення.

Педагогічна компетенція характеризується низкою ознак складної багаторівневої структури психолого-педагогічних рис вчителя, які формуються внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки: мобільність, гнучкість і креативність мислення. Аналіз наукових досліджень щодо ознак та форм вияву професійної компетентності вчителя дозволяє зробити низку узагальнень та виокремити найвагоміші риси педагогічної компетентності: складна інтегральна характеристика особистості майбутнього педагога; передбачає володіння узагальненими способами дій, що забезпечують можливість оперативно й мобільно застосовувати знання й уміння та інтегрувати їх у кожній конкретній ситуації з урахуванням різних аспектів; пов'язана з певними ціннісними орієнтаціями, здібностями й особистісними якостями, що дозволяють цілеспрямовано та доцільно проектувати власну професійну діяльність, оперативно приймати нестандартні рішення, вибираючи при цьому найбільш ефективний варіант у певній ситуації, мобілізувати всі необхідні для цього ресурси; у цілому забезпечує ефективність, тобто ситуаційну доцільність і результативність педагогічної діяльності; характеризується здатністю виконувати певні педагогічні дії, в основі яких лежать необхідні професійні знання та вміння (Sapozhnikov, 2018).

У структурі професійної компетенції фахівця виділяють взаємообумовлені та взаємопов'язані компоненти:

– ціннісно-мотиваційний компонент, що полягає у врахуванні замовлення суспільства, мети, завдань, стійкої професійної спрямованості на професію вчителя початкових класів, яка визначає мотивацію на професійне становлення особистості майбутнього педагога;

– пізнавально-аналітичний компонент є системою знань професійної, особистісної

і загальнокультурної діяльності, фундаментальних і методико-математичних дисциплін, які розкривають зміст майбутньої професійної діяльності; технологічний компонент, який є характеристикою ступеня практичного застосування знань теоретичного, операційного характеру, а також продуктивних технологій, які реалізуються в практиці професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів;

– рефлексивно-оцінювальний компонент, який визначає рівень розвитку оцінювання та самооцінювання, розуміння відповідальності за результати своєї професійної діяльності та подальше її переосмислення, спираючись на критерії, показники й рівні сформованості першооснов професіоналізму майбутніх учителів початкових класів.

Із впровадженням реформ у шкільну освіту виникла потреба у фахівцях іншої якості, що обумовило зміни у професійній підготовці, пошук нових підходів до підготовки майбутніх учителів. Освітній процес тепер ґрунтується на засадах педагогіки партнерства, співпраці між суб'єктами і об'єктами навчання, відходу від репродуктивної моделі опанування знань, що вимагає переформатування змістового та методичного наповнення. Професійно-педагогічна компетентність відображає готовність і здатність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно із прийнятими у суспільстві на цей час нормативами і стандартами. Одним із механізмів нормативної підтримки педагогів є створення стандарту вищої освіти за спеціальністю Початкова освіта – документа, що чітко пояснює, яким має бути вчитель початкових класів, якими загальними та професійними компетентностями він має володіти, а також які етапи формування цих компетентностей він пройде. Такий стандарт є важливим вказівником для педагогічних ЗВО, адже його врахування є обов'язковим при започаткуванні чи оновленні освітніх програм, навчальних планів, робочих програм чи силабусів освітніх компонентів. Інакше кажучи, стандарт – є рамкою, що окреслює змістове наповнення освітнього процесу і регламентує базові знання, практичні навички у процесі професійної освіти. Перед усім, стандарт вищої освіти надає опис загальних компетентностей, які обумовлюють формування громадянських, соціальних та культурних якостей майбутнього вчителя. В контексті

нашого дослідження варто зупинитися на переліку тих спеціальних компетентностей, формування яких визначає змістове наповнення освітнього процесу:

- здатність спілкуватися державною та іноземною мовами як усно, так і письмово;
- здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати відкриті ресурси, інформаційнокомунікаційні та цифрові технології, оперувати ними в професійній діяльності;
- здатність до інтеграції та реалізації предметних знань як основи змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти: мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної;
- здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організувати їхню пізнавальну діяльність;
- здатність до проєктування осередків навчання, виховання й розвитку здобувачів початкової освіти;
- здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій;
- здатність до моделювання змісту відповідно до очікуваних результатів навчання, добору оптимальних форм, методів, технологій та засобів формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у процесі вивчення освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти: мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної;
- здатність до збору, інтерпретації та застосування даних у сфері початкової освіти із використанням методів наукової діяльності до формування суджень, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти;
- здатність до різних видів оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу;

– здатність до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами;

– здатність до здійснення профілактичних заходів щодо збереження життя та здоров'я учнів початкової школи, до надання їм домашньої допомоги, до протидії та попередження булінгу, різних проявів насильства;

– здатність доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, проблеми, рішення, власний досвід та аргументувати їх на засадах партнерської взаємодії в умовах початкової школи (Стандарт вищої освіти України) <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>).

Щодо механізму реалізації компетентнісного підходу в контексті виконання нормативних актів, то зазначимо, що перелічені спеціальні компетентності перед усім є обов'язковими до відображення в освітніх програмах першого (бакалаврського) рівня вищої освіти по підготовці вчителів початкових класів. Освітні компоненти, що становлять змістове наповнення професійної підготовки спрямовані на формування зазначених компетенцій. У свою чергу, це передбачає відображення та врахування термінів результатів навчання, передбачених стандартом вищої освіти, при розробці робочих програм, силабусів та їхньому тематичному плануванні.

Висновки. Таким чином, спираючись на результати теоретичного аналізу та щодо змісту визначень професійна компетентність та компетенції зазначимо, що професіоналізм педагога вчені розглядають як умову, процес і результат формування низки якостей – компетенцій, що формуються на етапі професійної підготовки і реалізуються через практичну діяльність. Ефективне формування у майбутніх вчителів початкової школи таких компетенцій має базуватись на теоретичних засадах та нормативними документами. Зокрема, професійний стандарт є дієвим інструментом професійної підготовки, адже конкретизує мету діяльності, допомагає ЗВО з визначенням пріоритетів, формуванням змістового наповнення освітнього процесу та дозволяє проводити ефективне самооцінювання результатів професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України*. 2009. № 2 (63). С. 51–60.
2. Гончаренко С. У. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / за ред. Ничкало Н. Київ, 2000. С. 78.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (25)*. 2005. С. 13–18.
4. Ліннік, О. Модель компетентностей учителя нової української школи у проєкті професійного стандарту. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Вип. 35 (1), 2021. С. 21–29.
5. Про державну службу : Закон України від 10.12.2015 № 889-VIII, *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2016, № 4, ст.43 URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19#Text>
6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, № 38–39, ст.380 URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
7. Сапожников С.В., Професіоналізм майбутнього вчителя початкових класів у вимірі сьогодення. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2018. № 2 (16). С. 34–39.
8. Скворцова С.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання. *Психологопедагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2010. Випуск 35. С. 66–71.
9. Стандарт вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 357. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>.
10. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: розпорядження Кабінету міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>.

REFERENCES:

1. Hluzman O. V. (2009) Bazovi kompetentnosti: sutnist ta znachennia v zhyttievomu uspiikhу osobystosti. [Basic competences: essence and importance in the life success of an individual] *Pedahohika i psykhohihiia: Visnyk NAPN Ukrainy*. 2009. № 2 (63). P. 51–60. (in Ukrainian)
2. Honcharenko S.U. (2000) Profesiina osvita: slovnyk [Vocational education: dictionary] Kyiv, P. 78. (in Ukrainian)
3. Ziazuiun I.A. (2005) Filosofiia pedahohichnoi yakosti v systemi neperervnoi osvity [Philosophy of pedagogical quality in the system of continuous education] *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. P. 13–18. (in Ukrainian)
4. Linnik, O. (2021). Model kompetentnostei uchytelia novoi ukrainskoi shkoly u proiekti profesiinoho standartu. [Model of the competencies of the teacher of the new Ukrainian school in the professional standard project] *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykhohihiia. Pedahohika*. P. 21–29. (in Ukrainian)
5. Pro derzhavnu sluzhbu: Zakon Ukrainy (2016) [On civil service: Law of Ukraine] *Vidomosti Verkhovnoi Rady* 38–39, p. 43 URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19#Text>. (in Ukrainian)
6. Pro osvitu: Zakon Ukrainy (2017) [On education: Law of Ukraine] *Vidomosti Verkhovnoi Rady*, 38–39, p.380 URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (in Ukrainian)
7. Sapozhnykov S.V. (2018) Profesionalizm maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv u vymiri sohodennia. [Professionalism of the future primary school teacher in the dimension of the present]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia*. № 2 (16). P. 34–39. (in Ukrainian)
8. Skvortsova S.O. (2010) Formuvannia profesiinnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia na zasadakh kontekstnoho navchannia. [Formation of professional competence of the future teacher on the basis of contextual learning] *Uman*, № 35. P. 66–71. (in Ukrainian)
9. Standart vyshchoi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (23.03.2021) [Standard of higher education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty> (in Ukrainian)
10. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky: rozporiadzhennia Kabinetu ministriv Ukrainy (2022) [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032: order]. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (in Ukrainian)

УДК 612.1:612.017-057.87

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.11>

Альона РОМАНЮК

кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри анатомії людини, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0001-7157-6929

Тетяна ШЕВЧУК

кандидат біологічних наук, професор кафедри анатомії людини, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-0598-8391

Людмила АПОНЧУК

кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри анатомії людини, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0001-5838-8392

Бібліографічний опис статті: Романюк, А., Шевчук, Т., Апончук, Л. (2023). Особливості адаптаційних можливостей серцево-судинної системи у дітей молодшого шкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 69–78, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.11>

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ СИСТЕМИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто актуальне питання адаптаційних можливостей серцево-судинної системи у дітей молодшого шкільного віку, які були поділені на основну, підготовчу та спеціальну медичні групи з фізичного виховання.

У дослідженнях взяли участь школярі початкових класів, віком від 6 до 10 років. За даними із медичних карток їх було поділено на основну, підготовчу та спеціальну медичні групи з фізичного виховання. Тривалість досліджень склали 9 місяців. Під час обстеження учнів, ми використовували такі матеріали та прилади, як: тонометр з фонендоскопом, медичні ваги, ростомір, секундомір. Провівши всі обстеження, ми обраховували адаптаційні можливості організму, використовуючи формулу адаптаційного потенціалу (АП). АП розраховується за формулою (за Р. М. Баєвським та модифікацією формули авторським методом Н. В. Богдановською). Аналіз про можливості рівня адаптаційних можливостей учнів визначали за шкалою рівня адаптаційних можливостей за Н. В. Богдановською. Статистичну обробку даних здійснювали застосовуючи статистичний пакет MedStat.

Нами висвітлено результати особливостей адаптаційних можливостей серцево-судинної системи враховуючи індивідуальний підхід до кожного учня. Ми прийшли до висновку, що варто звертати увагу на функціональний стан організму, зокрема на адаптаційні можливості серцево-судинної системи та враховувати під час фізичного навантаження дітей різних медичних груп. Фізичні вправи можуть бути використані як для групового виконання, так і індивідуально окремими учнями відповідно до їх бажання та емоційно-фізичного стану. Індивідуалізація вправ дозволить підтримувати стан учнів, а також розподіляти навантаження між груповими та індивідуальними активностями, досягати ефективно використання часу на уроці для всіх учнів.

Отримані результати можуть слугувати теоретичним підґрунтям для розробки методичних рекомендацій, в яких передбачено способи проектування технологій для формування здоров'я молодших школярів під час освітнього процесу через уроки фізичної культури з врахуванням поділу учнів на медичні групи здоров'я.

Ключові слова: адаптаційний потенціал, серцево-судинна система, діти шкільного віку, медичні групи з фізичного виховання.

Alona ROMANIUK

Candidate of Biological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Human Anatomy, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0001-7157-6929

Tetyana SHEVCHUK

Candidate of Biological Sciences, Professor at the Department of Human Anatomy, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-0598-8391

Liudmyla APONCHUK

Candidate of Biological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Human Anatomy, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0001-5838-8392

To cite this article: Romaniuk, A., Shevchuk, T., Aponchuk, L. (2023). Osoblyvosti adaptatsiinykh mozhlyvostei sertsevo-sudynnoi systemy u ditei molodshoho shkilnoho viku [Features of the adaptation opportunities of the cardiovascular system in children of younger school age]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 69–78, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.11>

FEATURES OF THE ADAPTATION OPPORTUNITIES OF THE CARDIOVASCULAR SYSTEM IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

The article deals with the topical issue of adaptation opportunities of the cardiovascular system in children of primary school age, which were divided into basic, preparatory and special medical groups for physical education. Elementary school students aged 6 to 10 took part in the experiment. According to data from medical cards, they were divided into basic, preparatory and special medical groups for physical education. The duration of the experiment was 9 months.

During the examination of students, we used such materials and devices as: a tonometer with a phonendoscope, medical scales, a height meter, a stopwatch. After conducting all the examinations, we calculated the adaptation opportunities of the organism using the formula of adaptation potential (AP). AP is calculated according to the formula (according to R. M. Baevsky and modification of the formula by the author's method N. V. Bogdanovskaya). The analysis of the possibilities of the level of adaptation possibilities of students was determined according to the scale of the level of adaptation possibilities according to N. V. Bogdanovska. Statistical data processing was carried out using the MedStat statistical package.

We highlighted the results of the peculiarities of the adaptation capabilities of the cardiovascular system, taking into account the individual approach to each student. We came to the conclusion that it is worth paying attention to the functional state of the body, in particular, to the adaptive capabilities of the cardiovascular system and to take into account during physical exercise children of different health groups. Physical exercises can be used both for group performance and individually by individual students according to their desire and emotional and physical state. Individualization of exercises will allow to maintain the state of students, as well as to distribute the load between group and individual activities, to achieve effective use of time in the lesson for all students.

The obtained results can serve as a theoretical basis for the development of methodological recommendations, which provide ways of designing technologies for the formation of the health of younger schoolchildren during the educational process through physical education lessons, taking into account the division of students into medical health groups.

Key words: *adaptive potential, cardiovascular system, school-aged children, medical health groups for physical education.*

Постановка наукової проблеми та її значення. На сьогоднішній день залишається актуальною проблема моніторингу та вивчення стану здоров'я дітей шкільного віку. Використання здоров'язбережувальних технологій в початковій школі можливе як під час освітнього процесу, так і в позанавчальній діяльності (Bezcopylnyi O., Bazylchuk O., Sushchenko L., Bazylchuk V., Dutchak Y., & Ostapenko H., 2020; Demchenko I., Maksymchuk B., Bilan V., Maksymchuk I., & Kalynovska I. 2021). Але найефективніші педагогічні технології, спря-

мовані на зміцнення здоров'я учнів, застосовуються на уроках фізичного виховання (Misjura A., Vrublevskiy E., & Albarkaayi D., 2019; Redchuk R., Doroshenko T., Havryliuk N., Medynskii S., Soichuk R., Petrenko O., ... & Boretskyi V., 2020). Тому варто поглиблювати теоретичні та практичні знання в аспекті фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку. Окрім того, необхідно працювати у напрямку пошуку альтернативних та ефективних методик здійснення уроку фізкультури для дітей у загальноосвітньому навчальному

закладі з максимальною користю для їх здоров'я та повноцінного розвитку і обов'язково враховуючи індивідуальний підхід до кожного учня з врахуванням до якої медичної групи з фізичного виховання від належить.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

На сьогодні спостерігається ускладнення системи освіти, здійснюється її вимушене реформування. Навчальне навантаження, інтенсивність програм навчання – зростає, час на виконання домашнього навчання збільшується, а кількість часу, який витрачається на вивчення матеріалу, підготовку до занять, виконання завдань значно зросла. Отже, зростає кількість часу, проведеного сидячи, не в русі – як наслідок маємо – гіподинамія, гіпокінезія. Дуже активно в сучасних умовах розвивається напрямок, що базується на оцінці рівня здоров'я з точки зору теорії адаптації. Питання дослідження стану показників адаптивних систем є дуже актуальним (Арабаджи Л. І., 2012; Бигар Г. П., Чуцьківська І. С., 2021; Богдановська Н. В., Бойченко Ю. Б., 2014; Кравченко Т. П., 2020; Лисенко Л. Л., Вітченко А. М., Корнева А. М., Мельникова-Сторченко Н. С., 2018; Коваль Л. В., 2011; Кондратюк С. М., 2010).

Мета статті – вивчити особливості та визначити рівень адаптаційних можливостей серцево-судинної системи учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У ході нашого дослідження ми визначили стан здоров'я дітей за медичними картками учнів. Аналіз медичної документації показав, що серед учнів першого класу було 50 % учнів, які належали до основної групи, 29 % – до підготовчої групи та 21 % – до спеціальної групи. Серед учнів другого класу: 43 % учнів склали основну медичну групу з фізичного виховання, 29 % – підготовчу групу та 28 % – спеціальну групу. У третьому класі спостерігалася така статистика, що 47 % учнів належали до основної групи, 29 % – до підготовчої групи та 24 % – до спеціальної групи. Учні четвертого класу склали 63 % основну медичну групу з фізичного виховання, 22 % – підготовчу та 16 % – спеціальну групи.

Під час обстеження ЧСС у школярів 6–7 років, застосовуючи метод множинних порівнянь Шеффе (Лях Ю. Є., Гур'янов В. Г., Грицай О. С., 2017). встановлено, що різниця середніх є статистично значущою між значеннями основної та підготовчої групи і між основною та спеціальною (на рівні значущості $p < 0,01$), а також між підготовчою та спеціальною (на рівні значущості $p = 0,04$, табл. 1).

Аналіз показників артеріального тиску у школярів першого класу показав такі особливості (табл. 2–3). Під час обстеження АТ систолічного у школярів віком 6–7 років,

Таблиця 1

Значення частоти серцевих скорочень, уд/хв у школярів 6–7 років різних медичних груп за станом здоров'я

Група	К-кість	Середнє	С.к.в.	Пох. середнього	Min	Max	Лів. (95% ВІ)	Прав. (95% ВІ)
О	17	77,88	3,951	0,9583	69	84	75,85	79,91
П	10	87,5	3,598	1,138	80	94	84,93	90,07
С	7	92,29	2,87	1,085	88	96	89,63	94,94

Примітка до табл. 1–11: О – основна група; П – підготовча група; С – спеціальна група.

Таблиця 2

Значення систолічного артеріального тиску, мм рт. ст. у школярів 6–7 років різних медичних груп за станом здоров'я

Група	К-кість	Середнє	С.к.в.	Пох. середнього	Min	Max	Лів. (95% ВІ)	Прав. (95% ВІ)
О	17	104,3	6,998	1,697	90	115	100,7	107,9
П	10	109,9	6,244	1,975	99	120	105,4	114,4
С	7	119,3	2,928	1,107	114	123	116,6	122

Таблиця 3

Значення діастолічного артеріального тиску, мм рт. ст. у школярів 6–7 років різних медичних груп за станом здоров'я

Група	К-кість	Медіана	I квартиль	III квартиль	Пох. медіани	Лів. (95% ВІ)	Прав. (95% ВІ)
О	17	65	60	70	1,849	60	70
П	10	70	62	72	2,596	60	74
С	7	79	78	80	0,8139	75	80

виявлено різницю середніх між основною та спеціальною групою (на рівні значущості $p < 0,01$), а між підготовчою та спеціальною (на рівні значущості $p = 0,02$). У школярів першого класу під час вивчення показників АТ діастолічного виявлено різницю середніх між основною та спеціальною групою (на рівні значущості $p < 0,01$), а між підготовчою та спеціальною (на рівні значущості $p < 0,05$).

Аналіз середніх значень маси тіла та зросту в обстежуваних школярів, віком 6–7 років, між трьома медичними групами за станом здоров'я не показав статистично значущих відмінностей.

Значення адаптаційного потенціалу школярів першого класу мали статистично значущі відмінності між значеннями обстежуваних основної та спеціальної групи, а також між підготовчою та спеціальною групами (на рівні значущості $p < 0,05$, рис. 1).

Під час обстеження ЧСС у школярів 7–8 років, застосовуючи метод множинних порівнянь Шеффе, встановлено, що різниця середніх є статистично значущою між значеннями основної та підготовчої групи (на рівні значущості $p = 0,02$); а також між основною та спеціальною і підготовчою та спеціальною (на рівні значущості $p < 0,01$, табл. 4).

Аналіз показників артеріального тиску у школярів другого класу показав такі особливості (табл. 5–6). Під час обстеження АТ систолічного у школярів віком 7–8 років, виявлено різницю середніх між основною та спеціальною групою (на рівні значущості $p < 0,01$), і між підготовчою та спеціальною (на рівні значущості $p < 0,01$).

У школярів другого класу під час вивчення показників АТ діастолічного виявлено різницю середніх між основною та спеціальною групою (на рівні значущості $p < 0,01$), а також між підготовчою та спеціальною (на рівні значущості $p < 0,01$).

Аналіз середніх значень маси тіла в обстежуваних школярів, віком 7–8 років, між трьома медичними групами за станом здоров'я показав статистично значущі відмінності між значеннями середніх основної – $24 \pm 0,5218$ та спеціальної групи – $21 \pm 0,5542$ (на рівні значущості $p < 0,01$), а також між підготовчою – $24 \pm 0,9708$ та спеціальною групами – $21 \pm 0,5542$ (на рівні значущості $p < 0,05$).

Під час обстеження зросту в школярів другого класу встановлено статистично значиму різницю середніх між основною – $124,3 \pm 2,024$ та спеціальною групою – $119,4 \pm 2,119$, а також

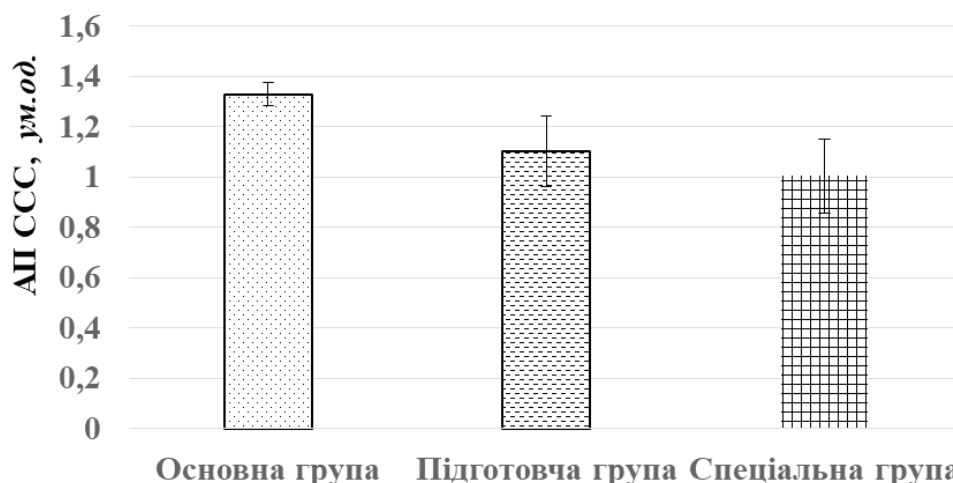


Рис. 1. Адаптаційний потенціал серцево-судинної системи школярів віком 6–7 років

Таблиця 4

Значення частоти серцевих скорочень,
уд/хв у школярів 7–8 років різних медичних груп за станом здоров'я

Група	К-кість	Середнє	С.к.в.	Пох. середнього	Min	Max	Лів. (95% BI)	Прав. (95% BI)
О	15	78,6	1,639	0,4231	75	81	77,69	79,51
П	10	81	2,055	0,6498	79	85	79,53	82,47
С	10	87,7	2,111	0,6675	85	91	86,19	89,21

Таблиця 5

**Значення систолічного артеріального тиску,
мм рт. ст. у школярів 7–8 років різних медичних груп за станом здоров'я**

Група	К-кість	Середнє	С.к.в.	Пох. середнього	Min	Max	Лів. (95% ВІ)	Прав. (95% ВІ)
О	15	99,53	3,335	0,8612	95	107	97,69	101,4
П	10	101,5	1,9	0,6009	99	105	100,1	102,9
С	10	87,7	2,111	0,6675	85	91	86,19	89,21

Таблиця 6

**Значення діастолічного артеріального тиску,
мм рт. ст. у школярів 7–8 років різних медичних груп за станом здоров'я**

Група	К-кість	Медіана	I кuartиль	III кuartиль	Пох. медіани	Лів. (95% ВІ)	Прав. (95% ВІ)
О	15	60	55	61	1,114	55	61
П	10	60,5	60	62	1,09	57	62
С	10	65	65	67	0,9115	63	70

між підготовчою – $124,7 \pm 3,466$ та спеціальною медичними групами – $119,4 \pm 2,119$ (на рівні значущості $p < 0,01$).

Значення адаптаційного потенціалу школярів другого класу мали статистично значущі відмінності між значеннями обстежуваних основної та підготовчої групи, а також між основною та спеціальною, і між підготовчою та спеціальною групами (на рівні значущості $p < 0,01$, рис. 2).

Під час аналізу значень ЧСС (табл. 7) у школярів 8–9 років різних медичних груп за станом здоров'я, встановлено статистично значущі відмінності між основною та спеціальною групою та між основною і підготовчою групами (на рівні значущості $p < 0,01$).

Під час аналізу значень систолічного артеріального тиску (табл. 8), використовуючи метод множинних порівнянь Шеффе, встановлено, що у дітей третього класу різниця середніх між трьома групами обстежуваних була статистично значущою (на рівні значущості $p < 0,01$).

Значення діастолічного тиску теж характеризувалися статистично значущою різницею середніх між основною групою і підготовчою (на рівні значущості $p = 0,02$), а також між основною і спеціальною та підготовчою і спеціальною (на рівні значущості $p < 0,01$, табл. 8).

Примітка до табл. 8: АТс – артеріальний тиск систолічний; АТд – артеріальний тиск діастолічний.

Аналіз середніх значень маси тіла в обстежуваних школярів, віком 8–9 років, між трьома медичними групами за станом здоров'я не показав статистично значущих відмінностей. Під час аналізу зросту у цих обстежуваних встановлено, що різниця середніх є статистично значущою між основною – $133,2 \pm 5,628$ та підготовчою групами – $128,2 \pm 3,868$ (на рівні значущості $p = 0,03$).

Значення адаптаційного потенціалу школярів третього класу характеризувалися статистично значущими відмінностями між значеннями обстежуваних основної та спеціальної

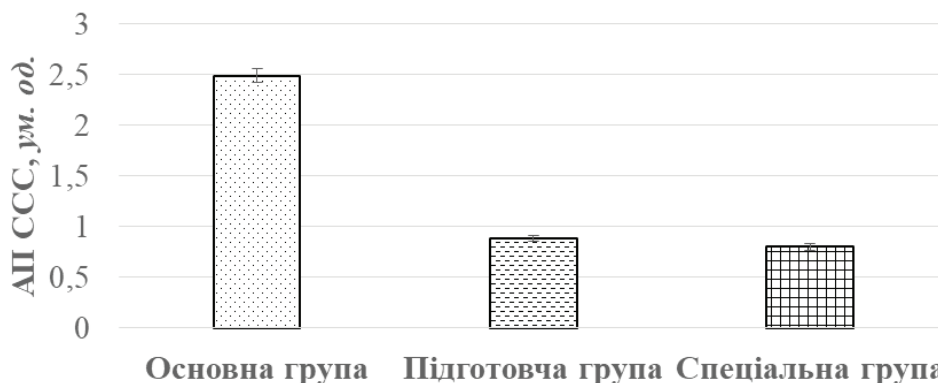


Рис. 2. Адаптаційний потенціал серцево-судинної системи школярів віком 7–8 років

Таблиця 7

**Значення частоти серцевих скорочень,
уд/хв у школярів 8–9 років різних медичних груп за станом здоров'я**

Група	К-кість	Медіана	I квартиль	III квартиль	Пох. медіани	Лів. (95% ВІ)	Прав. (95% ВІ)
О	18	77	75	78	72	81	0,6629
П	11	81	80	84	80	86	0,7523
С	8	88	86,5	89,5	85	92	1,017

Таблиця 8

**Значення артеріального тиску,
мм р. ст. у школярів 8–9 років різних медичних груп за станом здоров'я**

Група	К-кість	Середнє	С.к.в.	Пох. середнього	Min	Max	Лів. (95% ВІ)	Прав. (95% ВІ)
АТс	О	100,4	1,42	0,3347	98	103	99,68	101,1
	П	104,2	2,359	0,7112	100	107	102,6	105,8
	С	114,1	3,944	1,394	109	119	110,8	117,4
АТд	О	60,22	1,927	0,4541	57	64	59,26	61,18
	П	63,36	2,618	0,7894	60	68	61,6	65,12
	С	74,63	4,534	1,603	69	80	70,83	78,42

групи (на рівні значущості $p < 0,01$), а також між підготовчою та спеціальною групами (на рівні значущості $p < 0,01$) та між основною та підготовчою (на рівні значущості $p < 0,01$, рис. 3).

Під час обстеження ЧСС у школярів 9–10 років, застосовуючи метод множинних порівнянь Шеффе, встановлено, що різниця середніх є статистично значущою між значеннями основної та підготовчої групи і між основною та спеціальною (на рівні значущості $p < 0,01$, табл. 9).

У школярів четвертого класу встановлено, що різниця середніх АТс є статистично значущою (на рівні значущості $p = 0,02$) між основною і підготовчою групами, а між основною і спеціальною, та підготовчою і спеціальною (на рівні значущості $p < 0,01$, табл. 10). Під час аналізу АТд у школярів 9–10 років різних медичних груп за станом здоров'я, виявлено статистично значиму різницю між основною і спеціальною групами (на рівні значущості $p < 0,01$) та між підготовчою і спеціальною групами (на рівні значущості $p < 0,05$, табл. 11).

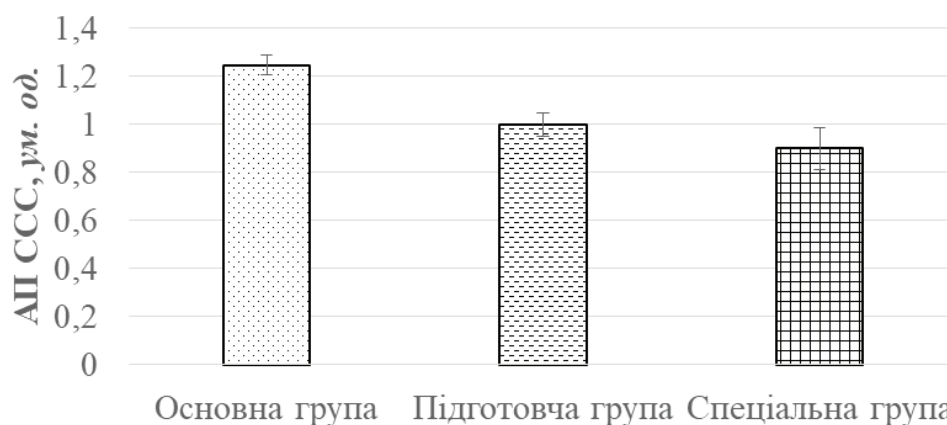


Рис. 3. Адаптаційний потенціал серцево-судинної системи школярів віком 8–9 років

Таблиця 9

**Значення частоти серцевих скорочень,
уд/хв у школярів 9–10 років різних медичних груп за станом здоров'я**

Група	К-кість	Середнє	С.к.в.	Пох. середнього	Min	Max	Лів. (95% ВІ)	Прав. (95% ВІ)
О	20	74,1	5,665	1,267	62	86	71,45	76,75
П	7	82	4,435	1,676	76	88	77,9	86,1
С	5	87	3,082	1,378	83	91	83,17	90,83

Таблиця 10

**Значення систолічного артеріального тиску,
мм р. ст. у школярів 9–10 років різних медичних груп за станом здоров'я**

Група	К-кість	Середнє	С.к.в.	Пох. середнього	Min	Max	Лів. (95% ВІ)	Прав. (95% ВІ)
О	20	109,5	2,646	0,5916	105	115	108,3	110,7
П	7	113	3,162	1,195	107	117	110,1	115,9
С	5	118,8	1,095	0,4899	117	120	117,4	120,2

Таблиця 11

**Значення діастолічного артеріального тиску,
мм р. ст. у школярів 9–10 років різних медичних груп за станом здоров'я**

Група	К-кість	Медіана	I квартиль	III квартиль	Пох. медіани	Лів. (95% ВІ)	Прав. (95% ВІ)
О	20	72,5	70	74	0,8333	70	74
П	7	73	70	75	1,673	67	78
С	5	79	79	79	0,85	76	80

Аналіз середніх значень маси тіла в обстежуваних школярів четвертого класу, між трьома медичними групами за станом здоров'я не показав статистично значущих відмінностей. Значення зросту у цих обстежуваних школярів характеризувалися статистично значущою різницею середніх між основною – $141,9 \pm 6,304$ та спеціальною групами – $133,2 \pm 3,114$ (на рівні значущості $p < 0,01$).

Аналіз значень адаптаційного потенціалу школярів четвертого класу характеризувалися статистично значущими відмінностями між значеннями обстежуваних основної та спеціальної групи, а також між підготовчою та спеціальною групами і між основною та підготовчою (на рівні значущості $p < 0,01$, рис. 4).

Підсумовуючи, можна зробити такий висновок, що в умовах сучасного життя з його швидкими перемінами, гігантським розвитком техніки, безперервно зростаючими вимогами до людини, однією з важливих проблем людського

існування є проблема пристосування організму, проблема його адаптації.

Складність цього процесу визначається ще й тим, що темпи біологічної еволюції людини різко відрізняються від темпів соціального розвитку. Проблема адаптації, тобто пристосування організму до різноманітних змін зовнішнього і внутрішнього середовища потребує співставлення фізіологічних і біологічних питань з соціальними проблемами розвитку людини. Адаптація – сукупність фізіологічних реакцій, які лежать в основі пристосування організму до постійно змінних умов існування і направлені на збереження гомеостазу (Коц С. М., Коц В. П., & Луганська В. О., 2021; Balashov D., Bermudes D., Rybalko P., Shukatka O., Kozeruk Y., & Kolyshkina A., 2019).

Адаптивні реакції забезпечують гомеостаз, працездатність, максимально можливе в конкретних умовах продовження життя, репродуктивність. Адаптаційні можливості організму

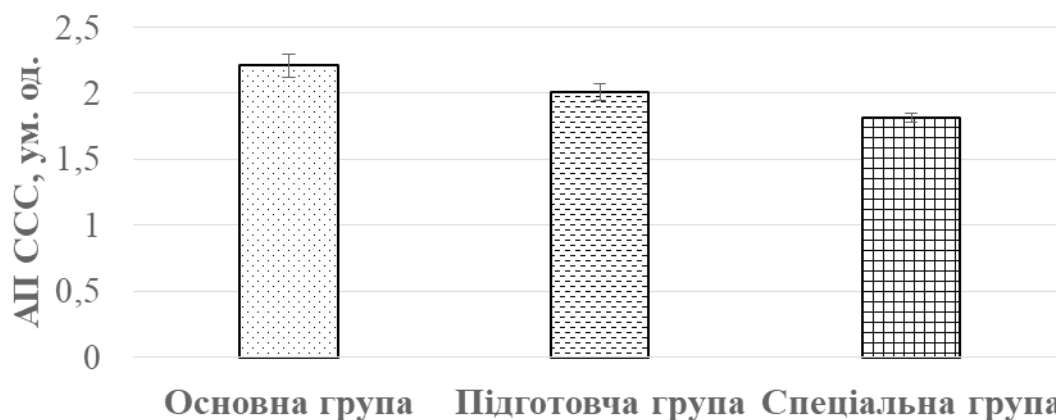


Рис. 4. Адаптаційний потенціал серцево-судинної системи школярів віком 9–10 років

широко використовуються з метою визначення рівня індивідуального здоров'я. Тому вивчення специфіки адаптації, управління адаптаційними процесами та їх корекція є невідмінними умовами профілактики захворювань.

На підставі експериментальних даних деяких авторів (Волошин О. С., Гуменюк Г. Б., Волошин В. Д., & Смрщок Ю. С., 2022; Головченко О. І., 2021; Гончарова Н., 2017; Чуньківська І. С. 2021; Juraevich M. J., 2020; Romanchenko I., Prokopenko A., Zaichko I., Prokopenko L., Rybalko P., Bobrovytska S., & Kyselyova O., 2021; Zadorozhnia V., Kuchkovsky O., Kovaleva O. 2020) важливо зазначити, що застосовувані в більшості досліджень методи оцінки адаптивних можливостей організму, дали можливість визначити, що найбільш інформативним є методика Р. М. Баєвського. У наших дослідженнях ми застосували методику визначення адаптаційного потенціалу за Н. В. Богдановською (Богдановська Н. В., & Бойченко Ю. Б., 2014), що модифікована саме під учнів початкової та середньої школи.

Таким чином, за допомогою методу оцінки адаптаційного потенціалу можна визначити адаптаційні можливості та рівень здоров'я учнів і виявити донозологічні стани з функці-

ональним перенапруженням гомеостазу, що можуть спричинювати зрив адаптації і хворобу. Знання механізмів адаптації і цілеспрямованої регуляції функцій організму приведе до зміцнення здоров'я, що в свою чергу є своєрідною здоров'збержувальною технологією учнів молодшого шкільного віку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Враховуючи індивідуальний підхід до кожного учня, варто звертати увагу на функціональний стан організму, зокрема на адаптаційні можливості серцево-судинної системи та враховувати під час фізичного навантаження дітей різних груп здоров'я. Фізичні вправи можуть бути використані як для групового виконання, так й індивідуально окремими учнями відповідно до їх бажання та емоційно-фізичного стану. Індивідуалізації вправ дозволить підтримувати стан учнів, а також розподіляти навантаження між груповими та індивідуальними активностями, досягати ефективно використання часу на уроці для всіх учнів.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо розробку різноманітних методик застосування здоров'збережувальних технологій для дітей молодшого шкільного віку через використання фізкультурних хвилинок та пауз.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арабаджи, Л. І. (2012). Адаптаційний потенціал системи кровообігу студентів. *Ukrainian Journal of Ecology*, (1), 6–12.
2. Бигар, Г. П., Чуньківська, І. С. (2021) Особливості організації здоров'язбережувального середовища в сучасній початковій школі. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи: зб. наукових праць*. укл. Поясок О. І., Слипаник О. В., Ковальчук М. П. Івано-Франківськ: НАІР, 13–16.
3. Богдановська, Н. В., & Бойченко, Ю. Б. (2014). Динаміка адаптивних можливостей організму дітей шкільного віку протягом навчального року. *Вісник Запорізького національного університету. Фізичне виховання та спорт*, (1), 112–120.
4. Волошин, О. С., Гуменюк, Г. Б., Волошин, В. Д., & Смрщок, Ю. С. (2022). Оцінка адаптаційних можливостей осіб юнацького віку з різним рівнем ефективності функціонування серця. *Здобутки клінічної і експериментальної медицини*, 4, 83–88.
5. Головченко, О. І. (2021). Стан функціонально-резервних можливостей серцево-судинної системи студенток з різним рівнем рухової активності. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 8. 25–29.
6. Гончарова, Н. (2017). Основні положення концепції здоров'яформуючих технологій в процесі фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку. *Journal of Education, Health and Sport formerly Journal of Health Sciences*. Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz. [Інтернет]. Bydgoszcz, Poland, 7(1). 634–648.
7. Коваль, Л. В. (2011). Організація здоров'язбережувального навчально-виховного процесу в початковій школі з урахуванням психофізіологічних особливостей молодших школярів. *Наука і освіта: наук.-практ. Журнал*, 2. 23–25.
8. Кондратюк, С. М. (2010). Сучасні проблеми формування здорового способу життя молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 180–188.

9. Коц, С. М., Коц, В. П., & Луганська, В. О. (2021). Адаптаційний потенціал сучасних дітей віком 10–11 років. *Освіта і здоров'я підрастаючого покоління: Матеріали третього міжнародного симпозиуму: Зб. наук. праць в 2-х частинах / За ред. Страшка С. В. 3.(1). К.: Алатон, 94.*
10. Кравченко, Т. П. (2020). Особливості формування в дітей молодшого шкільного віку ціннісного ставлення до власного здоров'я в процесі фізкультурно-оздоровчої роботи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 7 К (127), 51–54.*
11. Лисенко, Л. Л., Вітченко, А. М., Корнєва, А. М., & Мельникова-Сторченко, Н. С. (2018). Формування культури рухів дітей молодшого шкільного віку як складова їх здоров'язбережувальної компетентності. *Актуальні проблеми фізичної культури, спорту, фізичної терапії та ерготерапії: біомеханічні, психофізіологічні та метрологічні аспекти : Матеріали I Всеукраїнської електронної науково-практичної конференції з міжнародною участю (Київ, 17 травня 2018 р.) / ред. Г. В. Коробейніков, В. О. Кашуба, В. В. Гамалій. Київ: НУФВСУ, 2018. 144–146.*
12. Лях, Ю. С., Гур'янов, В. Г., Грицай, О. С. (2017). Комп'ютерна техніка та методи математичної статистики. Науково-доказова практична діяльність у фізичній терапії: метод рек. для самостійної підготовки до практик. Луцьк: Вежа-Друк, 97 с.
13. Чуньківська, І. С. (2021). Особливості створення здоров'язбережувального середовища в початковій школі. Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» спеціальності 013 Почакова освіта. Чернівці, 89 с.
14. Balashov, D., Bermudes, D., Rybalko, P., Shukatka, O., Kozeluk, Y., & Kolyshkina, A. (2019). Future Physical Education Teachers' Preparation to Use the Innovative Types of Motor Activity: Ukrainian Experience. *TEM Journal, 8(4), 1508–1516.*
15. Bezkoptylnyi, O., Bazylchuk, O., Sushchenko, L., Bazylchuk, V., Dutchak, Y., & Ostapenko, H. (2020). Peculiarities of application of interactive educational technologies in training of future teachers of physical culture to work with health protection in secondary school. *Journal of Physical Education and Sport, 20, 291–297.*
16. Demchenko, I., Maksymchuk, B., Bilan, V., Maksymchuk, I., & Kalynovska, I. (2021). Training future physical education teachers for professional activities under the conditions of inclusive education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 12(3), 191–213.*
17. Juraevich, M. J. (2020). Actual problems of teaching physical culture in schools. *Asian Journal of Multidimensional Research (AJMR), 9 (11), 181–187.*
18. Misjura, A., Vrublevskiy, E., & Albarkaayi, D. (2019). Physical culture in the life of elementary school pupils. *Спортивний вісник Придніпров'я, 3, 2019.*
19. Redchuk, R., Doroshenko, T., Havryliuk, N., Medynskii, S., Soichuk, R., Petrenko, O., ... & Boretskyi, V. (2020). Developing the Competency of Future Physical Education Specialists in Professional Interaction in the Field of Social Communications. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 4(12), 289–309.*
20. Romanchenko, I., Prokopenko, A., Zaichko, I., Prokopenko, L., Rybalko, P., Bobrovytska, S., & Kyselyova, O. (2021). Methods of Introducing Information Technologies into the Educational Process of Higher Education Institutions of Ukraine. *International Journal of Computer Science and Network Security, 21(5), 16–22.*
21. Zadorozhnia, V. Kuchkovsky, O. Kovaleva, O. (2020). Vegetative status and adaptation peculiarities possibilities in student youth depending on blood circulation self-regulation type. *Вісник Львівського університету. Серія біологічна. 83, 83–97.*

REFERENCES:

1. Arabadzhy, L. I. (2012). Adaptatsiyni potentsial systemy krovoobihu studentiv. *Ukrainian Journal of Ecology, (1), 6–12.*
2. Byhar, H. P., Chunkivska, I. S. (2021) Osoblyvosti orhanizatsii zdoroviazberezhuvannoho seredovyscha v suchasni pochatkovii shkoli. Aktualni problemy pedahohiky pochatkovoii shkoly v konteksti osvitoi reformy: zb. naukovykh prats. ukl. Poiasyk O. I., Slypaniuk O. V., Kovalchuk M. P. Ivano-Frankivsk: NAIR, 13–16.
3. Bohdanovska, N. V., & Boichenko, Yu. B. (2014). Dynamika adaptivnykh mozhlyvostei orhanizmu ditei shkilnoho viku protiahom navchalnoho roku. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Fizychno vykhovannia ta sport, (1), 112–120.*
4. Voloshyn, O. S., Humeniuk, H. B., Voloshyn, V. D., & Smorshchok, Yu. S. (2022). Otsinka adaptatsiinykh mozhlyvostei osib yunatskoho viku z riznym rivnem efektyvnosti funktsionuvannia sertsia. *Zdobutky klinichnoi i eksperymentalnoi medytsyny, 4, 83–88.*
5. Holovchenko, O. I. (2021). Stan funktsionalno-rezervnykh mozhlyvostei sertsevo-sudynnoi systemy studentok z riznym rivnem rukhovoii aktyvnosti. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu, 8. 25–29.*

6. Honcharova, N. (2017). Osnovni polozhennia kontseptsii zdoroviaformuiuchykh tekhnolohii v protsesi fizychnoho vykhovannia ditei molodshoho shkilnoho viku. *Journal of Education, Health and Sport formerly Journal of Health Sciences*. Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz. [Internet]. Bydgoszcz, Poland, 7(1). 634–648.
7. Koval, L. V. (2011). Orhanizatsiia zdoroviazberezhualnoho navchalno-vykhovnoho protsesu v pochatkovii shkoli z urakhuvanniam psykhofiziolohichnykh osoblyvostei molodshykh shkoliariv. *Nauka i osvita: nauk.-prakt. Zhurnal*, 2, 23–25.
8. Kondratiuk, S. M. (2010). Suchasni problemy formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia molodshykh shkoliariv. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka, 180–188.
9. Kots, S. M., Kots, V. P., & Luhanska, V. O. (2021). Adaptatsiyni potentsial suchasnykh ditei vikom 10–11 rokiv. *Osvita i zdorovia pidrostaiuchoho pokolinnia: Materialy tretoho mizhnarodnoho sympoziumu: Zb. nauk. prats v 2-kh chastynakh / Za red. Strashka S. V.* 3.(1). K.: Alaton, 94.
10. Kravchenko, T. P. (2020). Osoblyvosti formuvannia v ditei molodshoho shkilnoho viku tsinnisnoho stavlennia do vlasnoho zdorovia v protsesi fizkulturno-ozdorovchoi roboty. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 7 K (127), 51–54.
11. Lysenko, L. L., Vitchenko, A. M., Kornieva, A. M., & Melnykova-Yehorchenko, N. S. (2018). Formuvannia kultury rukhiv ditei molodshoho shkilnoho viku yak skladova yikh zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti. Aktualni problemy fizychnoi kultury, sportu, fizychnoi terapii ta erhoterapii: biomekhanichni, psykhofiziolohichni ta metrolohichni aspekty: *Materialy I Vseukrainskoi elektronnoi nauko-vo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu* (Kyiv, 17 travnia 2018 r.) / red. H. V. Korobeinikov, V. O. Kashuba, V. V. Hamalii. Kyiv: NUFVSU, 2018. 144–146.
12. Liakh, Yu. Ye., Hurianov, V. H., Hrytsai, O. S. (2017). Kompiuterna tekhnika ta metody matematychnoi statystyky. *Naukovo-dokazova praktychna diialnist u fizychnii terapii: metod rek. dlia samostiinoi pidhotovky do prakt. zaniat.* Lutsk: Vezha-Druk, 97 s.
13. Chunkivska, I. S. (2021). Osoblyvosti stvorennia zdoroviazberezhualnoho seredovyscha v pochatkovii shkoli. *Kvalifikatsiina robota na zdobuttia stupenia vyshchoi osvity «mahistr» spetsialnosti 013 Pochakova osvita*. Chernivtsi, 89 s.
14. Balashov, D., Bermudes, D., Rybalko, P., Shukatka, O., Kozeruk, Y., & Kolyshkina, A. (2019). Future Physical Education Teachers' Preparation to Use the Innovative Types of Motor Activity: Ukrainian Experience. *TEM Journal*, 8(4), 1508–1516.
15. Bezkoplynyi, O., Bazylchuk, O., Sushchenko, L., Bazylchuk, V., Dutchak, Y., & Ostapenko, H. (2020). Peculiarities of application of interactive educational technologies in training of future teachers of physical culture to work with health protection in secondary school. *Journal of Physical Education and Sport*, 20, 291–297.
16. Demchenko, I., Maksymchuk, B., Bilan, V., Maksymchuk, I., & Kalynovska, I. (2021). Training future physical education teachers for professional activities under the conditions of inclusive education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(3), 191–213.
17. Juraevich, M. J. (2020). Actual problems of teaching physical culture in schools. *Asian Journal of Multidimensional Research (AJMR)*, 9 (11), 181–187.
18. Misjura, A., Vrublevskiy, E., & Albarkaayi, D. (2019). Physical culture in the life of elementary school pupils. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 3, 2019.
19. Redchuk, R., Doroshenko, T., Havryliuk, N., Medynskii, S., Soichuk, R., Petrenko, O., ... & Boretskyi, V. (2020). Developing the Competency of Future Physical Education Specialists in Professional Interaction in the Field of Social Communications. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 4(12), 289–309.
20. Romanchenko, I., Prokopenko, A., Zaichko, I., Prokopenko, L., Rybalko, P., Bobrovytska, S., & Kyselyova, O. (2021). Methods of Introducing Information Technologies into the Educational Process of Higher Education Institutions of Ukraine. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 21(5), 16–22.
21. Zadorozhnia, V. Kuchkovsky, O. Kovaleva, O. (2020). Vegetative status and adaptation peculiarities possibilities in student youth depending on blood circulation self-regulation type. *Вісник Львівського університету. Серія біологічна*. 83, 83–97.

УДК 37.091.12.011.3-051:811.161.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.12>

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

Бібліографічний опис статті: Романюк, С. (2023). Активні методи у лінгводидактичній підготовці учителя Нової української школи. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 79–85, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.12>

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті на основі науково-методичної літератури акцентовано увагу на важливості використання активних методів навчання у лінгводидактичній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Встановлено, що поняття «методи активного навчання мови» поширюється на досить велику групу прийомів і способів проведення теоретичних і практичних занять, серед яких аналіз конкретних ситуацій, рішення проблемних задач, евристична бесіда, метод лабіринту, розігрування ролей, драматизація, дидактична і ділова гра тощо.

Доведено, що в освітньому процесі активні методи навчання спонукають до активної розумової й практичної діяльності майбутніх педагогів в процесі оволодіння матеріалом, сприяють розвитку їх творчих здібностей, пізнавальної активності й самостійності, оволодінню навичками професійної майстерності. Аргументовано, що застосування активних методів навчання допомагає зробити освітній процес не тільки цікавим для майбутніх педагогів, а й результативним. Практичний досвід роботи у ЗВО засвідчує, що вміле використання активних методів навчання під час опанування лінгводидактичних дисциплін на спеціальності «Початкова освіта» забезпечує належну мотивацію у студентів до вивчення української мови та методики її навчання, створює ситуацію успіху в опануванні мовно-мовленнєвим матеріалом. У практичній діяльності зарекомендувала себе, як успішна, лекція-візуалізація, під час якої студент має змогу встановити відповідні взаємозв'язки між поняттями, концепціями, підходами до визначення сутності лінгвістичних понять та їх особливостей, особливостями впровадження вивчуваного матеріалу в освітній процес початкової школи.

Набули поширення інтерактивні методи навчання, як робота в парах, робота в малих групах, «гарячий стілець», мікрофон, методика незакінчених речень, мозковий штурм, тощо.

Особливий інтерес у студентів викликають ділові ігри, такі як «Мовний хокей», «Мовний лексикон», «Педагогічна суперечка», «Подорож», «Знавці мови», що дають можливість змодельовати процес навчання української мови в початковій школі та набути навичок професійного спілкування з молодшими школярами.

Метою публікації є виокремлення особливостей реалізації активних методів у мовно-мовленнєвій підготовці студентів спеціальності «Початкове навчання».

Перспективами подальших досліджень є виокремлення психолого-педагогічних умов реалізації активних методів навчання у лінгводидактичній освіті майбутніх учителів початкової школи, проблем підготовки студентів до комунікативно спрямованих технологій навчання української мови.

Ключові слова: лінгводидактика, активні методи, комунікативна компетентність, мовна культура, мовлення, орфографічна грамотність, мовний хокей, лабіринт, педагогічна суперечка.

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

To cite this article: Romaniuk, S. (2023) Aktyvni metody u linhvodydaktychnii pidhotovtsi uchytelia Novoi ukrainskoi shkoly [Active teaching methods in linguo didactic preparation of the teacher of the new Ukrainian school]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 79–85, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.12>

ACTIVE TEACHING METHODS IN LINGUO DIDACTIC PREPARATION OF THE TEACHER OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article, based on scientific and methodical literature, focuses on the importance of using active learning methods in the linguistic and didactic training of future primary school teachers. It has been established that the concept of "methods of active language learning" extends to a large group of techniques and methods of conducting theoretical and practical classes, including analysis of specific situations, problem solving, heuristic discussion, the labyrinth method, role playing, dramatization, didactic and business game, etc.

It has been proven that in the educational process, active teaching methods encourage the active mental and practical activity of future teachers in the process of mastering the material, contribute to the development of their creative abilities, cognitive activity and independence, mastery of professional skills. It is argued that the use of active learning methods helps to make the educational process not only interesting for future teachers, but also effective. The practical experience of work at the ZVO proves that the skillful use of active learning methods during the mastery of linguistic didactic disciplines in the specialty "Primary Education" ensures the proper motivation of students to study the Ukrainian language and its teaching methods, creates a situation of success in mastering language and speech material. In practical activity, a lecture-visualization has proven itself to be successful, during which the student is able to establish appropriate relationships between concepts, concepts, approaches to determining the essence of linguistic concepts and their features, features of the introduction of the studied material into the educational process of primary school.

Interactive teaching methods, such as work in pairs, work in small groups, «hot chair», microphone, method of unfinished sentences, brainstorming etc.

Business games such as «Language hockey» and «Language lexicon» are of particular interest to students. «Pedagogical dispute», «Travel», «Language experts», which provide an opportunity to simulate the process of learning the Ukrainian language in primary school and to acquire professional communication skills with younger students.

The purpose of the publication is to highlight the features of the implementation of active methods in the speech and language training of students majoring in «Primary Education».

Prospects for further research are the identification of psychological and pedagogical conditions for the implementation of active learning methods in language-didactic education of future primary school teachers, problems of preparing students for communicatively oriented technologies of Ukrainian language learning.

Key words: *linguo didactics, active methods, communicative competence, language culture, speech, spelling literacy, language hockey, labyrinth, pedagogical dispute.*

Актуальність проблеми. Модернізаційні процеси в освітній галузі України, започатковані проголошенням її державної незалежності, значно активізувалися після прийняття Закону України «Про вищу освіту» (2016) та Концепції «Нова українська школа» (2017). Практична реалізація положень зазначених нормативно-правових документів вимагає насамперед докорінного оновлення системи вищої освіти, яка повинна забезпечити якісну підготовку педагогічних кадрів нового типу, особливо для сучасної початкової школи. Адже саме від їх професійних якостей, духовно-моральних цінностей залежить удосконалення змісту навчання зорієнтованого на формування ключових життєво важливих компетентностей учнів, їх активної громадянської позиції, здатності до саморозвитку та самоутвердження в складних суспільних реаліях сьогодення. Забезпечувати підготовку таких фахівців покликані заклади вищої освіти, що, відповідно, актуалізує пошук оптимальних форм і ефективних засобів організації цього процесу, створення необхідних умов для становлення й самореалізації особистості майбутнього вчителя.

У контексті сучасної педагогічної парадигми та євроінтеграційних змін, інноваційних стратегій реформування системи освіти надзвичайно важливого значення набуває формування фахового мовлення вчителів початкових класів, підвищення їх загальної мовленнєвої культури, комунікативної компетентності, як однієї з провідних складових професійної майстерності. Такий підхід зумовлений передусім тим, що вони першими в системі шкільної освіти долучаються до виховання громадянина Української держави, сприяють розвитку його морально-етичних, естетичних цінностей, допомагають пізнати навколишній світ, формують національно мовну особистість молодшого школяра. Професійна компетентність має формуватися у процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості, її здатність здійснювати спілкування рідною/державною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до поставлених мовленнєвих завдань, розуміти, інформувати і створювати зв'язні висловлювання. Ці вміння і навички формуються в першу чергу під час вивчення лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін.

Аналіз освітньої практики і наш власний досвід науково-педагогічної праці у вищій школі переконують, що в цьому процесі ефективним засобом досягнення освітніх цілей є активні методи навчання, оскільки вони спонукають до активної розумової й практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом, коли високу активність проявляє не лише викладач, а й студенти. Їх застосування в освітньому процесі сприяє розвитку творчих здібностей, пізнавальної активності й самостійності майбутніх педагогів; оволодінню навичками професійної майстерності в усіх її видах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовний аналіз наукової літератури засвідчує, що суть методу, місце його в сучасній вищій освіті, ментальні й організаційні передумови використання описують зарубіжні й вітчизняні дослідники (Джкні Д. Стілл, Кертіс С. Мередит, Чарлз Темпл, Стотт Уолтер, Бутенко І., Паламар Л., Пометун О., Савченко О., Л. Хоружа. та ін.). Спробу диференціювати методи на активні й пасивні зробив Г. Ващенко. Учений доводив, що за пасивних методів «учень є тільки об'єкт педагогічного впливу вчителя», а за активних – «учень є і суб'єкт педагогічного процесу, тобто він не тільки сприймає те, що подає йому учитель але й сам організовує свою роботу (Vashchenko, 1997, pp. 187–188).

Заслуговують на увагу міркування О. Пометун щодо розвитку методів навчання на активні й інтерактивні. Зокрема, дослідниця актуалізує проблему методів навчання крізь призму компетентнісного підходу: «У свідомість українських вчителів поступово через публікації останнього часу й через систему додаткової освіти закладається думка, що саме активні методи навчання створюють необхідні умови як для становлення й розвитку компетентностей учнів, так і для розвитку й виховання активних громадян з відповідною системою цінностей» (Pometun, 2004, pp. 10).

І все ж, необхідно зазначити, що проблема розроблення й упровадження активних методів навчання хоча й досліджується багатьма вченими, проте застосування їх у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів під час вивчення лінгводидактичних дисциплін не знайшла належного висвітлення у сучасній науковій літературі.

Метою дослідження є виокремлення особливостей реалізації активних методів у мовно-мовленнєвій підготовці студентів спеціальності «Початкове навчання».

Виклад основного матеріалу дослідження. Вважаємо за необхідне насамперед наголосити, що в останні роки розуміння поняття «активні методи навчання» значно розширилося й розуміється як сукупність сучасних форм і методів навчання, що протиставляються традиційним формам навчальної діяльності. Одні автори під активними методами навчання розуміють якісну сторону їх і називають їх «ефективними», інші намагаються посилити кількісні параметри навчання й говорять про «інтенсивні методи», треті оперують назвою «інтерактивні методи».

Сучасні дослідники аргументовано стверджують, що активні методи навчання дають можливість розв'язати низку навчально-організаційних завдань:

- забезпечити своєчасне поетапне формування у здобувачів освіти відповідних умінь і навичок;
- залучати до активної участі в освітньому процесі усіх без винятку студентів;
- здійснювати неперервний контроль за процесом та якістю засвоєння навчального матеріалу.

Застосування активних методів навчання допомагає зробити освітній процес не тільки цікавим для майбутніх педагогів, а й результативним. Водночас підвищується рівень їх пізнавальної активності, формується здатність до прийняття творчих нестандартних рішень в опануванні лінгвістичних знань і використанні їх у практичній діяльності.

Крім того, активні методи навчання уможливають формування:

- здатності адаптуватись у групах, зрозуміло та впевнено висловлювати свої думки, формулювати та висувати ідеї, проекти;
- уміння встановлювати особистісні контакти, обмінюватись інформацією, ефективно керувати діяльнісним процесом і часом;
- готовність брати на себе відповідальність за діяльність групи, приймати нестандартні рішення (Halaievska, 2016, pp. 18).

Досвід багаторічної участі в підготовці майбутніх учителів початкової школи на кафедрі педагогіки та методики початкової освіти

у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича переконує, що система освіти має забезпечувати організацію цього процесу з урахуванням сучасних досягнень науки, педагогічної теорії, соціальної практики, варіативність навчальних програм, індивідуалізацію навчання і виховання. В умовах гуманізації освіти особливої уваги потребує розробка та впровадження таких форм і методів навчальної роботи, які сприяють становленню висококваліфікованих спеціалістів. Однією з важливих умов успішного навчання рідної / державної мови є практичне оволодіння нею з метою якісної підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійно-педагогічної діяльності. Особливе місце у вирішенні цього завдання належить роботі з формування мовно-мовленнєвої компетентності фахівця даного профілю.

Згідно з освітньою програмою підготовки здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти майбутнього вчителя початкової школи, критеріями мовно-мовленнєвої компетентності є: теоретичні знання української/рідної мови, інших мов, практичні вміння (гностичні, проєктувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні) та навички їх застосування як складової культури мовної особистості сучасного вчителя.

Саме тому надзвичайно актуальним для формування лінгвістичної компетентності майбутнього педагога початкової школи є: 1) сприяння посиленню інтересу до вивчення мов; 2) обумовленість вибору методів навчання специфікою кафедри (кафедра педагогіки та методики початкової освіти), характером предметів, призначенням, метою і завданнями навчального закладу; 3) залежність форми навчання, видів його контролю від змісту навчального матеріалу; 4) перевага таких методів особисто-орієнтованого навчання, які активізують розвиток розумової і розмірковувальної діяльності студентів, їхню самодіяльність, роботу всієї академічної групи в цілому, гарантують свідоме, систематичне сприйняття і міцне засвоєння знань; 5) ефективне поєднання методів навчання у викладанні мовних дисциплін, забезпечення єдності формальних і матеріальних моментів, тобто відповідність змісту навчального матеріалу формам його викладу; 6) постійна планомірна робота над підвищен-

ням мовної та мовленнєвої культури студентів, їхньої орфографічної та пунктуаційної грамотності; 7) упровадження інноваційних практико-орієнтованих інтегративних технологій, які спрямовані на досягнення кінцевого результату – підвищення рівня знань як основної умови набуття лінгвістичної компетентності (Mamchuch, 2011, pp. 155).

Оскільки мовний і мовленнєвий компоненти є головною ланкою у практичній діяльності вчителя початкової школи, виникає потреба в удосконаленні структури і методів його професійної підготовки як на рівні визначення структури і змісту знань з мови, так і на рівні проведення таких експериментальних досліджень, які підтверджуються позитивними результатами. Основна мета вивчення мови – комунікативність, вільне, вмиле користування нею в усіх сферах життя, особливо у професійній педагогічній діяльності. Саме комунікативний метод орієнтує учнів на збудження потреби у нових словах і нових знаннях, отже, активізує пізнавальну діяльність, сприяє пошуку незвичних, оригінальних форм її розвитку (Mamchuch, 2011, pp. 155).

Майбутній учитель початкової школи, який прагне оволодіти теоретичними знаннями, практично підкріпити їх певним досвідом, досягає цього, якщо глибоко засвоює лінгвістичні та дінгводидактичні дисципліни.

Згідно навчального плану спеціальності «Початкова освіта», на кафедрі педагогіки та методики початкової освіти такими курсами є: «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі (української мови)» (2 курс); «Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів» (2 курс); «Методика вивчення літературознавчої пропедевтики» (2 курс), «Педагогічна риторика» (3 курс), «Тренінг педагогічного спілкування вчителя» (4 курс), «Культура фахового мовлення вчителя» (4 курс), «Нові підходи до навчання мовно-літературної освітньої галузі у початковій школі» (5 курс).

Провідними формами освітнього процесу у викладанні даних дисциплін стали лекційні, практично-семінарські заняття, захисти пропонуєваних проєктів, проведення лінгвістичних «круглих столів», дискусій, рольових і сюжетних ігор, тренінгів, які сприяють удосконаленню професійного спілкування на задану тему, підвищують інтерес до створення і розв'язання тестових завдань тощо.

Робочими програмами цих дисциплін поряд із традиційними методами навчання передбачено також застосування інноваційних підходів до організації освітнього процесу та активних методів його забезпечення. Інноваційна перебудова процесу навчання у закладах вищої освіти значною мірою впливає на характер форм, методів і засобів навчання, у тому числі й лекції. Практика підтверджує продуктивність нових її видів: лекції-діалогу, проблемної, інструктивної, узагальнювальної, бінарної, лекції-теоретичного конструювання, лекції-ділової гри. Ефективності названих типів лекцій сприяють такі прийоми: з'ясування ключових питань попередньої лекції, привернення уваги студентів до змісту лекції за допомогою ключових фраз, постановка проблемних запитань і завдань, спільна пошукова діяльність тощо (Holub, 2003, pp. 18–20). У практиці нашої роботи зарекомендувала себе, як успішна, лекція-візуалізація, під час якої студент має змогу встановити відповідні взаємозв'язки між поняттями, концепціями, підходами до визначення сутності лінгвістичних понять та їх особливостей, особливостями впровадження виучуваного матеріалу в освітній процес початкової школи.

Під час лекційних та семінарських занять з мовних дисциплін нами широко використовуються технологія співробітництва, елементи особистісно орієнтованої технології та технології розвивального навчання. Набули поширення в нашій практиці й такі інтерактивні методи навчання, як робота в парах, робота в малих групах, «гарячий стілець», мікрофон, методика незакінчених речень, мозковий штурм та ін. Так, групі «Авторська лабораторія» (3–4 чол.) даються завдання: доповнити авторський текст, написати свою версію твору на задану тему, зробити власний портрет-опис героя тощо. Такий підхід розвиває творче мислення студентів, естетичний смак, художній стиль мовлення. Члени групи «Пошук мемуарів» (2–3 чол.) розшукують і наводять мемуарні свідчення самого автора або думки про нього відомих діячів. Використання на семінарсько-практичних заняттях таких матеріалів зацікавлює студентів, допомагає їм правильно трактувати певні дискусійні питання, логічно узагальнювати гострі полемічні думки й ситуації. «Експертна група» (3–4 чол.) здійснює контроль за регламентом, стежить за висловленням оригінальних ідей,

розкриттям проблем з геми семінарського заняття, допомагає об'єктивно оцінити роботу, підбити підсумок заняття.

Важливо зазначити, що в основу взаємодії учасників освітнього процесу нами покладено сучасні технології навчання (інформаційно-комунікаційні (комп'ютерні), ігрові, тренінгові). Інформаційно-комунікаційні (комп'ютерні) технології сьогодні є одним із провідних засобів досягнення конкурентних переваг, тому розгляд їх ролі та значення на освітньому ринку є доволі актуальним. Зважаємо і на те, що специфіка активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі викладання лінгводидактичних дисциплін полягає в тому, що мислення та поведінка студентів примусово активізується, спілкування студентів із викладачем і між собою відбувається на високому рівні мотивації, емоційності та творчості, формування у студентів мовних умінь відбувається в обмежені терміни. Форми активної взаємодії підтримують у студентів творче напруження, діловий азарт, позитивне збудження, емоційність, зацікавленість. Таке навчання нікого не залишає байдужим, значно підвищується мовна культура спілкування, поглиблюється потяг до взаємодії з людьми у різних ситуаціях, активно формуються організаційні навички, удосконалюється мовлення. Мовлення – це інструмент професійної діяльності майбутнього вчителя, за допомогою якого можна розв'язувати професійні завдання:

- складну тему зробити цікавою;
- процес навчання зробити привабливим;
- створити щирю атмосферу в класі;
- встановити контакт з учнями;
- досягти взаєморозуміння з ними;
- сформувати в учнів відчуття емоційної захищеності;
- вселити в учнів віру в себе (Iatsyshyn, 2010, pp.108–110).

Активними методами викладання мовних дисциплінами вважаємо методи професійної підготовки, які дають змогу інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння, творче застосування мовних знань. Їх сутність полягає в тому, що студент отримує необхідні знання шляхом вивчення й аналізу різних джерел інформації та практичного виконання майбутніх професійних завдань.

У сучасній лінгводидактиці поняття «методи активного навчання мови» поширюється на

досить велику групу прийомів і способів проведення теоретичних і практичних занять. Наприклад, це аналіз конкретних ситуацій, рішення проблемних задач, евристична бесіда, метод клініки, метод лабіринту, розігрування ролей, драматизація, дидактична і ділова гра тощо. Вибір методу активного навчання залежить від конкретних завдань навчання, специфіки навчального процесу, підготовки викладача і студентів.

Наводимо для прикладу дидактичні ігри для використання в навчанні лінгводидактичних дисциплін, виокремлені на основі аналізу навчально-методичної літератури та практичного досвіду підготовки майбутніх учителів початкових класів.

– *Мовний хокей*. Група ділиться на дві команди та готують питання один до одного. Починають нападники, а захисники суперників повинні відповідати. Якщо захисник відповідає правильно, то гол відбито, якщо ні, то питання іде до воротаря, а якщо і воротар не відповідає – команді зараховується гол.

– *Мовний лексикон*. Ця гра передбачає декілька етапів: а) заповнення педагогічних кросвордів мінігрупами по черзі; б) «Що? Де? Коли?», де мікрогрупа отримує картку з статтею і має назвати педагогічні терміни, за допомогою яких можна зробити повідомлення на занятті, в) «Бліцтурнір», де треба знати вірне визначення термінів, їх походження.

– *Педагогічна суперечка* – гра, що розвиває вміння відстояти власні погляди стосовно поставленої проблеми на основі дотримання правил ведення дискусії.

– *Подорож* гра, що передбачає фантазійну подорож у різні країни та століття, де треба вірно відтворити дух часу і розуміння проблем, концепцій, напрямів.

– *Знавці мови*. Суть цієї гри полягає у забезпеченні ефективності засвоєння мовних знань на основі змагання.

Досвід переконує, що для забезпечення ефективності застосування дидактичних ігор у системі мовної професійної підготовки майбутніх вчителів необхідними є такі вимоги: позитивні соціальні установки студентів у сфері спілкування; усвідомлення і переживання ними суперечності між досягнутим і професійно необхідним рівнем культури мови; оптимальне співвідношення і взаємозв'язок дидактичних ігор з іншими методами, засобами та формами підготовки студентів до педагогічного спілкування; системний підбір педагогічних ситуацій для програвання, що виступають моделями майбутньої професійної діяльності; дотримання процесуальних аспектів рольових ігор; методично доцільне керівництво з боку викладача.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, вибір активних методів навчання допомагає залучати студентів до активної пізнавальної діяльності під час занять, відповідно сприяє самостійному оволодінню вміннями й навичками, пошуку необхідних мовних засобів, шляхів вирішення різноманітних завдань.

Систематичне запровадження цих методів сприятиме розв'язанню багатьох актуальних освітніх завдань, а саме: формування аналітичного мислення, здатності самостійно приймати рішення, почуття відповідальності за власне рішення чи вчинок, стимулюванню активності й ініціативності учнів у навчальному процесі й поза ним. Озвучені міркування не вичерпують окреслених завдань. Перспективами подальших досліджень є виокремлення психолого-педагогічних умов реалізації активних методів навчання у лінгводидактичній освіті майбутніх учителів початкової школи, проблем підготовки студентів до комунікативно спрямованих технологій навчання української мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. К. : [б.в.], 1997, 410 с.
2. Галаєвська Л. Методи активного навчання української мови в школі (на матеріалі синтаксису й пунктуації). Українська мова і література в школі. К. : Інститут педагогіки НАПН України. 2016, Т. 6. С. 16–21.
3. Голуб Н. Б. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення лексикології в школі Освіта Донбасу. 2003, № 1 (96). С. 18–21.
4. Мамчич О. Б. Лінгвістична культура вчителя. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. Вип. 95 : III Всеукр. Кулішеві читання з філософії етнокультури, присвяч. пам'яті Сергія Борисовича Кримського «Феноменологія софійності в українській культурі. Запити філософських смислів у

мові, мистецтві, літературі». За ред. проф. В.А. Личковаха / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2011. – 228 с. – (Серія: філософські науки). С. 155.

5. Пометун О. І. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*. 2004, № 3. С. 10–15.

6. Яцишин, Н. П. Актуалізація мовленнєвої підготовки вчителів початкової школи в контексті Болонського освітнього процесу (іншомовний аспект). *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки* /редкол.: І. О. Смолюк та ін. Луцьк, 2010, № 14 : Педагогічні науки. С. 108–112.

REFERENCES:

1. Vashchenko H. (1997). *Zahalni metody navchannia: pidruchnyk dlia pedahohiv* [General teaching methods: a textbook for teachers], К.: [b.v.], 410 p.

2. Halaievska L. (2016). *Metody aktyvnoho navchannia ukrainskoi movy v shkoli (na materialy syntaksysu y punktuatsii)* [Methods of active learning of the Ukrainian language at school (on the material of syntax and punctuation)] *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. К.: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, Т.6, p.16–21.

3. Holub N. B. (2003) *Komunikatyvno-diiialnisnyi pidkhid do vuvchennia leksykologhii v shkoli* *Osvita Donbasu* [Communicative-active approach to the study of lexicology at the Donbas School of Education], № 1 (96), p. 18–21.

4. Mamchych O. B. (2011). *Linhvistychna kultura vchytelia* [Linguistic culture of the teacher]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H. Shevchenka* (95): III Vseukr. Kulishevi chytannia z filosofii etnokultury, prysviach. pamiati Serhiia Borysovycha Krymskoho «Fenomenolohiia sofinosti v ukrainskii kulturi. Zapyty filosofskykh smysliv u movi, mystetstvi, literaturi». За ред. проф. V.A. Lychkovakha / Chernihivskiyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni T.H. Shevchenka; гол. ред. Nosko M.O. Chernihiv: ChNPU, 228 p. (Seria: filosofski nauky).

5. Pomietun O.I. (2004). *Aktyvni y interaktyvni metody navchannia: do pytannia pro dyferentsiatsiiu poniat* [Active and interactive learning methods: to the question of differentiation of concepts]. *Shliakh osvity*, № 3, p. 10–15.

6. Iatsyshyn, N. P. (2010). *Aktualizatsiia movlennievoi pidhotovky vchyteliv pochatkovoii shkoly v konteksti Bolonskoho osvitnoho protsesu (inshomovnyi aspekt)* [Actualization of speech training of primary school teachers in the context of the Bologna educational process (non-language aspect)]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu im. Lesi Ukrainky* /redkol.: I. O. Smoliuk ta in. Lutsk, № 14. P. 108–112.

УДК 37.035:39(=161.2)] 3.071(477.8)''1772/1939''

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.13>

Галина РУСИН

доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018

ORCID: 0000-0001-9601-5466

Галина РОЗЛУЦЬКА

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Ужгородський національний університет, вул. Підгірна, 46, м. Ужгород, Україна, 88000

ORCID: 0000-0001-9062-5466

Валентина ВІТЮК

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

ORCID: 0000-0003-4981-9925

Бібліографічний опис статті: Русин, Г., Розлуцька, Г., Вітюк, В. (2023). Тенденції розвитку етнопедагогіки українців на західноукраїнських землях (1772–1939 pp.). *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 86–92, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.13>

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЕТНОПЕДАГОГІКИ УКРАЇНЦІВ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (1772–1939 pp.)

У статті на підставі нормативно-правових актів та інших документів нормативного характеру, первинних джерел, архівних й етнографічних документів, нарративних джерел, а саме численних інтерпретаційних праць з проблеми розвитку етнопедагогіки українців, праць з методології й теорії досліджуваної проблеми проаналізовано розвиток етнопедагогіки українців на західноукраїнських землях (1772–1939 pp.)

Нами визначено чинники розвитку етнопедагогіки на західноукраїнських землях. Етнодемографічні, що відображають статистику українського населення західноукраїнських земель у досліджуваний період, представлено абсолютно та відносно чисельні, соціально-статусні та стратифікаційні тенденції української спільноти Західної України у визначеному періоді. Соціально-політичні процеси, що спостерігалися на території західноукраїнських земель і на території панівних імперій, віддзеркалили специфіку організації соціального інституту освіти й виховання дітей та молоді на західноукраїнських землях. Соціокультурні, зважаючи на те, що українська етнонаціональна більшість функціонувала впродовж усього досліджуваного періоду як територіальна й соціальна частка інокультурних та іномовних соціумів – австрійського, польського, російського.

Нами було розглянуто етнопедагогічні характеристики моделей та змісту шкільної освіти українців на західноукраїнських землях наприкінці XVIII – на початку XX століття. Побудовано три моделі українського шкільництва в Західній Україні в першій половині XX століття: точково-фрагментарну – визначається фрагментарним характером створення, функціонування й розвитку українських освітніх закладів у Західній Україні в досліджуваний період; лінійно-фрагментарну – визначається наявністю одного з освітніх ступенів (передовсім, мережі початкових навчальних закладів); ступенево-фрагментарну – позначена існуванням мережі освітніх закладів та установ усіх наявних у тогочасному суспільстві рівнів освіти (дошкільні, початкові, середні, вищі; приватні і державні освітні заклади; заклади соціальної сфери, та інші)

Ключові слова: етнопедагогіка, тенденції розвитку, освіта, шкільництво, виховання молоді, західноукраїнські землі.

Halyna RUSYN

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018

ORCID: 0000-0001-9601-5466

Halyna ROZLUTSKA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy, Uzhgorod National University, Pidhirna str., 46, Uzhhorod, Ukraine, 88000

ORCID: 0000-0001-9062-5466

Valentyna VITIUK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0003-4981-9925

To cite this article: Rusyn, H., Rozlutska, H., Vitiuk, V. (2023). Tendentsii rozvytku etnopedahohiky ukrainsiv na zakhidnoukrainskykh zemliakh (1772–1939 rr.) [Trends in the development of ethno pedagogy of Ukrainians in Western Ukrainian Lands (1772–1939)]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 86–92, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.13>

**TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF ETHNO PEDAGOGY OF UKRAINIANS
IN WESTERN UKRAINIAN LANDS (1772–1939)**

We consider the year of 1848 to be an important historical date for outlining the socio-political influence on the development of children's education and upbringing in the Western Ukrainian community, which earned the name "spring of nations" in the history of Europe, which led to the promulgation of the Austrian constitution, that enshrined certain democratic freedoms of citizens, and which is particularly important for our research – at that time the Main Russian Council adopted a protocol on the affiliation of the Galician Ruthenians to the great Russian people, which has its own deep historical and cultural traditions. Socio-political movements and associations were created, which professed the preservation of national traditions, native language education, raising children on folk and Christian values.

We have identified three factors for the development of ethno pedagogy in Western Ukrainian lands: Ethno-demographic ones reflect the statistics of the population in Western Ukrainian lands in the studied period, made it possible to present absolutely and relatively numerical, social-status and stratification trends of the Western Ukrainian community in that period.

The socio-political processes, which were observed at that time on the territory of the Western Ukrainian lands and in the ruling empires territory, reflected the specifics of the social institute organization of children's and youth education and upbringing in the Western Ukrainian lands.

Socio-cultural factors (taking into account the fact that the Ukrainian ethno-national majority functioned throughout the studied period as a territorial and social share of foreign-cultural and foreign-language societies – Austrian, Polish, Russian).

We considered the ethno-pedagogical characteristics of the models and content of Western Ukrainian school education at the end of the 18th – beginning of the 20th centuries. Three models of schooling in Western Ukraine in the first half of the 20th century were constructed: the point-fragmentary model is defined by the fragmentary nature of the creation, functioning, and development of Ukrainian educational institutions in Western Ukraine during the researched period; the linear-fragmentary model is determined by the presence of one of the educational degrees (primarily, a network of primary educational institutions); degree-fragmentary model is marked by the existence of a network of educational institutions. They were of all educational levels in society at that time (preschool, primary, secondary, higher; private and state educational institutions; institutions of the social sphere, and others).

Key words: ethno pedagogy, education in Western Ukrainian lands, schooling, youth education.

Постановка наукової проблеми та її значення. У сучасних умовах становлення незалежної української держави, війни в Україні особливого значення набуває реконструкція історичного досвіду нашої країни щодо навчання та виховання всебічно розвиненої, гуманістично орієнтованої, національно самобутньої особистості громадянина-патріота. Ці концептуальні засади освітнього процесу закладені в численних державних документах України, зокрема законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню

освіту», «Про вищу освіту», в ратифікованих міжнародних документах про навчання й виховання майбутніх поколінь.

Потужні сучасні виклики етнонаціональним системам освіти України та інших європейських країн спонукають до систематизації, узагальнення, історико-педагогічного аналізу надбань народної педагогіки в її загальнодержавному та історико-регіональному вимірах. Етнопедagogіка як наука про народну педагогіку має достатній науково-педагогічний дослідницький потенціал; водночас існує чимало «білих плям»

в історії розвитку народно-педагогічних знань, що потребує виваженого, об'єктивного наукового підходу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У процесі дослідження було опрацьовано кілька груп історичних джерел. Насамперед це матеріали досліджень відомих науковців Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника: Мирослава Стельмаховича, Богдана Ступарика, Романа Скульського, Василя Хруща, Володимира Костива, Тетяни Завгородньої, Зіновії Нагачевської, Нелі Лисенко, Богдана Ковбвса, Галини Білавич, Бориса Савчука, Інни Стражнікової, Вікторії Стинської. Первинних джерел, архівних й етнографічних документів, нарративних джерел, а саме численних інтерпретаційних праць з проблеми розвитку етнопедагогіки українців, праць з методології й теорії досліджуваної проблеми проаналізовано розвиток етнопедагогіки українців на західноукраїнських землях (1772–1939 рр.).

Мета статті – проаналізувати тенденції розвитку етнопедагогіки українців на західноукраїнських землях (1772–1939 рр.), визначити основні чинники розвитку освіти на західноукраїнських землях та моделі освіти в Західній Україні досліджуваного періоду.

Виклад основного матеріалу. Західноукраїнські землі мають свою виражену специфіку: соціокультурну (як окремий регіон України, що характеризується своєю полікультурністю, полімовністю, традиційними міжкультурними відносинами різних етносів та народностей); історичну (як регіон, що впродовж кількох століть перебував у складі різних імперій – Австро-Угорської, Російської, Речі Посполитої); етнографічну (як етнічний простір, де нагромаджено величезний етнокультурний досвід народної педагогіки).

Територіальні межі дослідження окреслюють західноукраїнський регіон сучасної України, що впродовж цього періоду належав до складу Австро-Угорської імперії та Речі Посполитої, а з 1914 до 1918 року – Російської імперії. При цьому Західна Україна визначається як регіон, що об'єднує Буковину, Волинь, Галичину, Поділля, Закарпаття та Західне Полісся, і на підставі історико-географічного критерію відбувалося окреслення цієї території.

Нині поняття «західноукраїнські землі» вживають у двох значеннях. За першим підходом, до Західної України входять три області – Львівська, Тернопільська та Івано-Франківська, тобто фактично територія сучасної української Галичини. За другим (якого, власне, дотримуємося й ми у своєму дослідженні), до складу західноукраїнських земель відносять названі три галицькі регіони, а також Волинську, Рівненську, Хмельницьку, Чернівецьку та Закарпатську області.

Щодо фактичної чисельності українців на західноукраїнських землях досліджуваного періоду (як одного з обраних для періодизації розвитку української етнопедагогіки індикаторів), то встановити більш-менш об'єктивну демографічну ситуацію на початку досліджуваного періоду досить складно, і при тому з двох причин:

1) кількісні показники складу населення не можна вважати остаточно об'єктивними, принаймні до кінця XIX століття;

2) кількість українського населення західноукраїнських земель часто занижувалася (об'єктивно чи суб'єктивно) внаслідок віднесення українців до «русинів» як окремої групи, або ж свідомого зменшення кількісної ваги української етнічної групи в політичних інтересах влади. Більш чи менш достовірні статистичні дані щодо чисельності й розселення українців на західноукраїнських землях можна знайти в документах та дослідженнях щодо початку – першої половини XX століття.

Так, у монографії сучасного українського дослідника Ю. Сороки демографічний склад населення західноукраїнських земель на кінець 1939 року:

Чернівці – 75%; Волинська – 96,9%; Тернопільська – 97,8%; Рівненська – 95,9%;

Закарпатська – 80,5%. (Сорока, 2013, р. 14–16).

Виходячи із загального огляду демографічних показників, що характеризують українське населення західноукраїнських земель у досліджуваний період, можемо дійти висновку про таке:

1) українське населення впродовж усього досліджуваного періоду становило абсолютну більшість або переважну частку населення західноукраїнських земель;

2) українці становили майже повністю сільський прошарок населення зазначених земель,

лише невелика частка українського населення належала до інтелігенції та міщан.

Такий етнодемографічний статус українського населення західноукраїнських земель став основою для формування достатньо сталого сільського етнокультурного соціуму, що продукував традиційні народні цінності освіти й виховання, які ґрунтувалися на кількох провідних етнопедагогічних концептах – родині, мові, вірі та громаді (включно з позитивною динамікою громадських організацій культурно-освітнього спрямування та просвітницькою етнонаціональною діяльністю відомих громадських і релігійних діячів, педагогів, письменників). Вибір цих концептів пов'язаний: з їх соціально-інституційним характером, системним характером впливу на народно-педагогічний процес, сталістю основних характеристик функціонування означених концептів в етнокультурному середовищі українців західноукраїнського регіону в окреслений період.

Нами визначено три чинники розвитку етнопедагогіки на західноукраїнських землях:

1. Етнодемографічні чинники розвитку української етнопедагогіки у досліджуваній період тісно переплітаються з соціально-політичними, оскільки політичні процеси в австрійській, російській імперіях чи Речі Посполитій почасти визначали специфіку навчання й виховання дітей та молоді.

Політичні процеси з кінця XVIII століття на території Західної України і аж до початку Другої світової війни визначали, фактично, й тенденції розвитку освіти та виховання в середовищі української спільноти, а також вплинули на весь процес періодизації української етнопедагогіки.

2. Основними соціально-політичними чинниками, що детермінували розвиток української етнопедагогіки на західноукраїнських землях у 1772–1939 рр., були:

1) територіальна належність західноукраїнських земель до Австрійської, Російської імперій чи Речі Посполитої;

2) наявність та рівень політичної діяльності громадсько-політичних рухів та партій українців на західноукраїнських землях;

3) проголошення або декларування певних свобод та прав українського населення Західної України в складі імперій, з одного боку, та репресії й утиски у сфері освіти й культури – з іншого.

Політичні процеси цього часу вдало окреслює у своєму дослідженні Є. Бевзюк: «Габсбурги завжди демонстрували схильність проводити політику «мінімальних кроків» в плані визнання прав національних провінцій. При цьому «гра в піддавки» із туземними етнократами слугувала кінцевій меті: збереженню свого контролю над владою та забезпеченню статусу імперії як великої держави» (Бевзюк, 2020, р. 88).

3. Третю групу чинників ми означили як соціокультурні. Зважаючи на абсолютну більшість українців серед населення західноукраїнських земель, зауважимо, що це ніяк не визначало домінування української національної ідеї в освіті та культурі західноукраїнського регіону. Так, належність названих земель до Австрійської (згодом – Австро-Угорської) імперії наприкінці XVIII та впродовж XIX століття не призвела до скільки-небудь помітного переважання українського шкільництва й культури над австрійським, польським чи російським; освітня доктрина на західноукраїнських землях визначалася відповідними законодавчими документами й чиновницькими структурами Речі Посполитої, Австро-Угорщини чи Росії. Українське населення Західної України було зосереджене переважно в сільській місцевості; найбільші міста (де функціонували й ключові освітні інституції – університети та гімназії) – залишалися не українськими внаслідок великої кількості австрійського, польського чи російського чиновництва та привілейованих прошарків населення. Крім того, як справедливо зауважує відомий український етнограф і громадський діяч кінця XIX – початку XX століття В. Гнатюк, на час входження до Австрійської імперії українці не становили скільки-небудь організованої національної групи, а «як етнографічна маса, що творить, щоправда, основу кожної нації, але не репрезентує її у великому культурнім поході людства» (Гнатюк, 1989, р. 55).

Низький освітній рівень української громади західноукраїнських земель, з одного боку, знижував шанси української інтелігенції на розвиток науки й культури українців, проте з іншого – зосереджував увагу представників освіченого українства на вивченні історії, культури, традицій українців на західноукраїнських землях у період імперської окупації.

Зокрема, до потужної соціокультурної діяльності в регіоні долучилися видатні представники світської та релігійної громадськості, серед яких Андрій Бачинський, Михайло Левицький, Іван Могильницький, Олександр Духнович, Маркіян Шашкевич, Яків Головацький, Іван Головацький, Іван Вагилевич, Андрей Шептицький та інші. Їх плідна просвітницька діяльність сприяла розвитку національних основ навчання та виховання дітей і молоді на західноукраїнських землях в досліджуваний період.

Ми розглянули якою мірою в змісті та моделях освіти дітей та молоді Західної України було відображено народні педагогічні традиції, виходячи з обраних нами провідних етнопедагогічних концептів – Родини, Мови, Віри й Громади. Ми виявили такі основні чинники розвитку освіти на західноукраїнських землях у досліджуваний період:

1. Українське населення Західної України наприкінці XVIII – напочатку XX століття було зосереджене переважно в сільській місцевості і розглядалося австрійською, австроугорською, польською владою як другорядний суб'єкт освітнього процесу, зосереджений переважно на рівні початкової та подеколи середньої (в тому числі гімназійної) освіти.

2. Демографічні характеристики українського населення Західної України, власне, підтверджували подане в попередній позиції становище; сільські українські родини (особливо наприкінці XVIII і впродовж фактично всього XIX століття) обмежувалися початковою освітою для своїх дітей – у сільських парафіяльних шкільках, народних та однокласних державних школах та ін.

3. Ситуація із залученням українських дітей і молоді до середньої (в тому числі гімназійної) освіти дещо змінилася наприкінці XIX століття. У цей час було зорганізовано численні українські гімназії по всьому західноукраїнському краю, а у Львові певний час (1921–1925 рр.) діяв український університет. Крім того, саме з початком XX століття стала виникати ще й дошкільна українська освіта, що вплинуло на загальний стан і рівень розвитку національної освіти в західноукраїнському регіоні.

На підставі того твердження, що освіта є складником усіх виділених й обґрунтованих нами етнопедагогічних концептів, доречним

буде подати тут міркування українського історика С. Перського, який в ювілейній книзі на честь організації «Просвіта» писав: «Український народ усе мав замилювання до освіти. Ця любов до науки й освіти пробивається скрізь у цілій історії України – від її найдавніших до найновіших часів. У науці й освіті український народ шукав і помочі й насолоди, горнувся до неї і серед найбільшого свого розвитку і в часи тяжких лихоліть... скільки то боротьби, змагань, трудів і жертв зложено на жертівнику нації в ім'я науки й освіти. Ці змагання не йшли згори, як то бувало й буває у деяких інших народів, що за них думає власна держава, ... лиш навпаки ці змагання йшли здолу, з низів, бо звідси виходила потреба науки, і саме ця свідомість освітньої потреби низів була й є живим джерелом та ідейним натхненням усякої освітньої роботи серед народу» (Перський, 1932).

Наведені вище загальні положення приводять до висновку про існування фактично трьох основних моделей освіти в Західній Україні досліджуваного періоду, які виникали в різний час, існували більш чи менш тривалий історичний період, піддавалися соціокультурним, соціально-політичним та національно-етнічним трансформаціям, а також мали виражений регіональний характер в межах західноукраїнських земель. Щодо останнього зауваження, то традиційно Галичину відносять до більш розвинених в національно-освітньому контексті західноукраїнських регіонів – порівняно з іншими.

1. Точково-фрагментарна модель, відображає фрагментарний характер створення, функціонування й розвитку українських освітніх закладів у Західній Україні в досліджуваний період; точковий характер функціонування культурно-освітніх установ і закладів, що сприяли розвитку освіти українців (клуби, бібліотеки, читальні, світлиці тощо).

2. Лінійно-фрагментарна модель, показниками якої визнаємо наявність одного з освітніх ступенів (наприклад, мережі початкових навчальних закладів) у більш чи менш повному представленні по всій території краю, і функціонування окремих освітніх закладів та установ, що належать до інших освітніх ступенів (наприклад, поява перших українських гімназій в Галичині і Волині).

3. Ступенево-фрагментарна, до характеристик якої ми відносимо існування мережі освіт-

ніх закладів та установ усіх наявних у тогочасному суспільстві рівнів освіти (дошкільні, початкові, середні, вищі; приватні й державні освітні заклади; заклади соціальної сфери, як, наприклад, притулки для українських дітей), з одного боку, та надалі фрагментарний характер функціонування української мови в межах кожного з освітніх ступенів, що детермінувався наявними в регіоні соціально-політичними, економічними й соціокультурними умовами.

Представлені вище, теоретично сформовані нами (на підставі науково-теоретичного й методологічного аналізу проблеми дослідження) моделі освіти українців на західноукраїнських землях у досліджуваній період, безперечно, історично й логічно співвідносяться із загальними освітніми процесами в західноукраїнському регіоні України, що ґрунтовно вивчалися в історико-педагогічному контексті Т. Завгородньою (2007), Б. Ступариком (1994), Г. Розлуцькою (2018), К. Фалькевічем (1899), М. Чепіль (2011) та ін.

Ми стверджуємо, що саме фрагментарність як основна характеристика народно-педагогічного сегмента у зазначених моделях є дуже важливим показником, оскільки за весь час свого функціонування в умовах різного типу окупації українське шкільництво не могло набути ознак завершеності, хоча й прагнуло до цього стану, запроваджуючи не лише парафіяльні шкільки й народні школи, але й вищі заклади освіти.

Яскраво описував ситуацію з українським шкільництвом в Галичині Іван Франко: «Ми, русини, особливо в Галичині, здавен-давня були хлопська нація. Майже все, що піднеслося понад хлопа, – чи то шляхта, чи міщани, – все те за польських часів зробилося поляком; за Австрії зразу німцем, а пізніше знов поляком. При руській мові, при руській народності лишалися тільки прості чорні хлопи і вбогі та малочені сільські священики. Вищі духовні, єпископи та каноніки говорили й писали по польськи або по латині» (І. Франко, 1986, р. 108).

Б. Ступарик (1994) у своєму ґрунтовному монографічному дослідженні цілком справедливо зазначає, що українське шкільництво перебувало упродовж всього досліджуваного періоду в необхідності відстоювати своє право на існування перед польською чи австро-угорською владою. Почасти українські школи ство-

рювалися лише для того, щоб довести переваги однієї окупації перед іншою.

Друга половина XIX століття внесла до змісту й організації шкільництва Західної України численні реформи, які, проте, не змінили принципово ситуацію з рідномовним навчанням дітей. Так, закон «Про мови викладові в школах Галичини» (1867 р.) дещо розширив повноваження місцевих громад щодо впровадження української як мови викладання в народній школі; водночас реальна ситуація була такою, що в системі середньої освіти панувала польська й німецька, натомість українська – переважно в однокласних народних школах. Наприклад, частка української мови у змісті освіти (тобто серед усіх навчальних предметів) в Станіславській чотирикласній приватній школі сестер Василянок складала 39,5%, а в мовному сегменті – аж 84,2%. Така статистика характерна, як свідчать архівні матеріали, для більшості приватних греко-католицьких шкіл Західної України в першій половині XX століття. Вона засвідчує першорядну увагу до рідної мови з боку керівництва і власників таких шкіл, а це, в свою чергу, – значущість мови як одного з основних етнопедагогічних концептів західноукраїнських громад у вихованні й навчанні дітей та молоді.

Таким чином, нами було розглянуто етнопедагогічні характеристики моделей та змісту шкільної освіти українців на західноукраїнських землях наприкінці XVIII – на початку XX століття, та побудовано три моделі українського шкільництва в Західній Україні в першій половині XX століття: *точково-фрагментарну* (визначається фрагментарним характером створення, функціонування й розвитку українських освітніх закладів у Західній Україні в досліджуваній період; точковим характером функціонування культурно-освітніх установ і закладів, що сприяли розвитку освіти українців), *лінійно-фрагментарну* (визначається наявністю одного з освітніх ступенів (передовсім, мережі початкових навчальних закладів) у більш чи менш повному представленні по всій території краю, й водночас – функціонуванням окремих освітніх закладів та установ (передовсім, гімназій), що належать до інших освітніх ступенів) та *ступенево-фрагментарну* (позначена існуванням мережі освітніх закладів та установ усіх наявних у тогочасному суспільстві рівнів освіти).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бевзюк Є. Імперія Габсбургів: притулок, або «тюрма народів». 2020. 127 с.
2. Гнатюк В. Документи і матеріали (1871–1989) / упорядник Я. Дашкевич. Центральний державний історичний архів у Львові. НТШ. 1989. 467 с.
3. Звіт шкіл Руского товариства педагогічного у Львові. За рік шкільний 1909/10. 1912. Львів: накладом Руского товариства педагогічного, 40 с.
4. Звіт шкіл Руского товариства педагогічного у Львові. За шкільний рік 1911/12, 1912. Львів: накладом Руского товариства педагогічного, 12 с.
5. Класний журнал I і II класу за 1911/12 учебный год. Державний архів Івано-Франківської області. Ф. 407, оп. 1, спр. 8, 8 арк.
6. Завгородня Т. Теорія і практика навчання в Галичині (1919–1939 рр.): монографія. Івано-Франківськ: ПрНУ ім. В. Стефаника, 2007. 198 с.
7. Переписка с украинской парламентской репрезентационной Волынской духовной консисторией и др. организациями об изучении журнала «За соборность» о проведении собраний и др. вопросам. 1925–1936. Державний архів Волинської області. Ф. 63, оп. 1, спр. 17, 169 арк., арк. 29.
8. Перський С. Популярна історія товариства «Просвіта» у Львові. 1932.
9. Розлуцька Г. М. Освітньо-виховна діяльність Греко-Католицької Церкви на Закарпатті: історичний дискурс: монографія. Ужгород: Говерла, 2018. 419 с.
10. Ступарик Б. М. Шкільництво Галичини (1772–1939). Івано-Франківськ, 1994. 143 с.
11. Сорока Ю. М. Населення західноукраїнських земель: етнополітичний та демографічний вимір (1939–1950-ті роки): монографія. Київ: ВПЦ «Київ. ун-т», 2013. 416 с.
12. Тейлор А. Дж. П. Габсбурзька монархія 1809–1918. Історія Австрійської імперії та Австро-Угорщини. Львів: ВНТЛ-Класика, 2002. 267 с.
13. Франко І. Панщина та її скасування 1848 р. в Галичині. Зібрання творів: у 50 т. Київ: Наукова думка, 1986. Т. 47. С. 108.
14. Falkiewicz K. Rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1848-1898. Lwów, 1899. 88 s.
15. Chepil M. Ciernistą drogą.: Wychowanie narodowe dzieci i młodzieży ukraińskiej w Galicji i II Rzeczypospolitej (1848–1939): monografia. Lublin: Lubelskie Towarzystwo Naukowe, 2011. 44 s.

REFERENCES:

1. Bevziuk Ye. (2020) Imperiia Habsburhiv: prytulok, abo «tiurma narodiv». 127 s.
2. Hnatiuk V. (1989) Dokumenty i materialy (1871–1989). Uporiadnyk Ya. Dashkevych. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv u Lvovi. NTSh. 467 s.
3. Zvit shkil Ruskoho tovarystva pedahohichnoho u Lvovi. Za rik shkilnyi 1909/10. 1912. Lviv: nakladom Ruskoho tovarystva pedahohichnoho, 40 s.
4. Zvit shkil Ruskoho tovarystva pedahohichnoho u Lvovi. Za shkilnyi rik 1911/12, 1912. Lviv: nakladom Ruskoho tovarystva pedahohichnoho, 12 s.
5. Klassnyi zhurnal I y II klassa za 1911/12 uchebnyi hod. Derzhavnyi arkhiv Ivano-Frankivskoi oblasti. F. 407, op. 1, spr. 8, 8 ark.
6. Zavhorodnia T. (2007) Teoriia i praktyka navchannia v Halychyni (1919–1939 rr.): monohrafiia. Ivano-Frankivsk: PrNU im. V. Stefanyka, 198 s.
7. Perepyska s ukraynskoi parlamentskoi reprezentatsyonnoi Volynskoi dukhovnoi konsystoryei y dr. orhanyzatsyiamy ob yzucheny zhurnala «Za sobornost» o provedenyu sobranyi y dr. voprosam. 1925–1936. Derzhavnyi arkhiv Volynskoi oblasti. F. 63, op. 1, spr. 17, 169 ark., ark. 29.
8. Perskyi S. (1932) Populiarna istoriia tovarystva “Prosvita” u Lvovi.
9. Rozlutska H. M. (2018) Osvitno-vykhovna diialnist Hreko-Katolytskoi Tserkvy na Zakarpatti: istorychnyi dyskurs: monohrafiia. Uzhhorod: Hoverla, 419 s.
10. Stuparyk B. M. (1994) Shkilnytstvo Halychyny (1772–1939). Ivano-Frankivsk, 143 s.
11. Soroka Yu. M. (2013) Naseleattia zakhidnoukrainskykh zemel: etnopolitychnyi ta demohrafichnyi vymir (1939–1950-ti roky): monohrafiia. Kyiv: VPTs «Kyiv. un-t», 416 s.
12. Teilor A. Dzh. P. (2002) Habsburzka monarkhiia 1809–1918. Istoriia Avstriiskoi imperii ta Avstro-Uhorshchyny. Lviv: VNTL-Klasyka, 267 s.
13. Franko I. (1986) Panshchyna ta yii skasuvannia 1848 r. v Halychyni. Zibrannia tvoriv: u 50 t. Kyiv: Naukova dumka, T. 47. S. 108.
14. Falkiewicz K. (1899) Rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1848–1898. Lwów, 88 s.
15. Chepil M. (2011) Ciernistą drogą.: Wychowanie narodowe dzieci i młodzieży ukraińskiej w Galicji i II Rzeczypospolitej (1848–1939): monografia. Lublin: Lubelskie Towarzystwo Naukowe, 44 s.

УДК 372.461:801.82

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.14>

Наталія СІРАНЧУК

доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, бульвар І. Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 02154

ORCID: 0000-0003-0472-5861

Геннадій БОНДАРЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, бульвар І. Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 02154

ORCID: 0000-0001-5978-5138

Бібліографічний опис статті: Сіранчук, Н., Бондаренко, Г., (2023). Компетентнісне спрямування уроку української мови в початковій школі. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 93–99, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.14>

КОМПЕТЕНТНІСНЕ СПРЯМУВАННЯ УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено компетентнісне спрямування уроку для того, щоб розвиток мовленнєвих навичок став обов'язковим на заняттях з української мови. Побудову компетентнісного завдання з української мови доцільно пов'язувати з вирішенням тих питань, що виникають у житті учня та впливають на його поведінку. Визначено три ключові напрями роботи, що впливають на формування мовно-літературної компетентності учня початкової школи. Перший напрям – організація роботи щодо формування навички слухання – розуміння усного мовлення. Другий напрям стосується вдосконалення навички говоріння. Третій напрям у навчанні мовлення виявляється у посиленій роботі з розвитку навичок читання. Зазначено, що це завдання вирішується на заняттях не лише читання, а й мови.

Встановлено, що учитель має планувати заняття з української мови так, щоб на кожному уроці велась поглиблена робота з розвитку навички слухати й розуміти українське мовлення, говорити, читати українською. Якість уроку значною мірою залежить від того, наскільки вчитель орієнтований на розвиток мовленнєвих навичок.

У статті зазначається, що розвиток мовлення не варто відкладати до окремих уроків, а здійснювати постійно. Вказується на важливість розвитку діалогічного і монологічного мовлення.

Велика увага приділяється такому важливому виду роботи, як аналіз зразка. Аналіз зразка сприяє успішному виробленню в учнів відповідної навички. Завдання самостійно скласти висловлювання, якщо воно підготовлене попередньою роботою, потребує на уроці небагато часу і дає хороші навчальні результати.

Встановлено, що заняття з української мови тільки тоді компетентнісно спрямоване, коли вчитель передбачає для учнів спеціальні завдання з розвитку навички уважно слухати й розуміти усне мовлення, говорити, читати і висловлюватись у письмовій формі. Щоб реалізувати цю важливу вимогу, вчителю передусім необхідно усвідомити її значущість, обов'язковість, виявити готовність переборювати усталені стереотипи, шукати нові способи організації роботи. А це дуже суттєво у період змін, які здійснюються у зв'язку з реформою «Нова українська школа».

Ключові слова: компетентнісне спрямування уроку мови, урок української мови, слухання, говоріння, читання, письмо, мовленнєві навички, компетентнісно орієнтовані завдання.

Nataliia SIRANCHUK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Primary Education, Borys Grinchenko Kyiv University, 18/2 Bulvarno-Kudriavska str., Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0003-0472-5861

Gennady BONDARENKO

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Head of Department of Primary Education, Borys Grinchenko Kyiv University, 18/2 Bulvarno-Kudriavska str., Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0001-5978-5138

To cite this article: Siranchuk, N., Bondarenko, G. (2023). Kompetentnisne spryamuvannia uroku ukraïnskoi movy v pochatkovii shkoli [Competent instruction of Ukrainian language lessons in primary school]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 93–99, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.14>

COMPETENT INSTRUCTION OF UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

The article highlights the competence orientation of the lesson in order to make the development of speaking skills mandatory in Ukrainian language classes. It is advisable to connect the construction of a competence task in the Ukrainian language with the solution of those issues that arise in the student's life and affect his behavior. Three key directions of work affecting the formation of the linguistic and literary competence of a primary school student have been identified. The first direction is the organization of work on the formation of listening skills – understanding oral speech. The second direction concerns the improvement of speaking skills. The third direction in the teaching of speech is manifested in the increased work on the development of reading skills. It is noted that this task is solved in classes not only of reading, but also of speech.

It has been established that the teacher should plan classes on the Ukrainian language in such a way that in each lesson in-depth work on the development of the skills of listening and understanding Ukrainian speech, speaking and reading in Ukrainian is conducted. The quality of the lesson largely depends on how focused the teacher is on the development of speaking skills.

The article states that the development of speech should not be postponed until separate lessons, but should be carried out constantly. The importance of the development of dialogic and monologue speech is indicated.

Much attention is paid to such an important type of work as sample analysis. Analysis of the sample contributes to the successful development of the appropriate skill in students. The task of composing a statement independently, if it is prepared by previous work, requires little time in class and gives good educational results.

It has been established that the Ukrainian language lesson is competently oriented only when the teacher provides special tasks for students to develop the skills of listening carefully and understanding oral speech, speaking, reading and expressing themselves in writing. In order to implement this important requirement, the teacher must first of all realize its significance and obligation, show readiness to overcome established stereotypes, and look for new ways of organizing work. And this is very important in the period of changes that are being implemented in connection with the «New Ukrainian School» reform.

Key words: *competence orientation of the language lesson, Ukrainian language lesson, listening, speaking, reading, writing, speaking skills, competence-oriented tasks.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Компетентнісне спрямування уроку української мови в початкових класах означає, що основна увага має приділятися розвитку мовленнєвих навичок. Крім того, передбачається, що теоретичні уявлення про систему української мови формуються здебільшого завдяки спостереженням у мовленні за певним мовним явищем, а також під час виконання компетентнісних завдань (Бондаренко, 2017, с. 53–56).

Розглянемо перший аспект. Розвиток мовленнєвих навичок має бути найважливішою частиною роботи на більшості уроків української мови. Виняток можуть становити заняття, відведені для письмових контрольних робіт, уроки-ранки та деякі інші.

Недостатній обсяг роботи з розвитку мовлення учителі нерідко пояснюють браком часу. Таке пояснення суперечить головній меті навчання української мови у початкових класах, тобто саме опануванню мовленнєвих навичок. Урок української мови тільки тоді компетент-

нісно спрямований, коли вчитель передбачає для учнів спеціальні завдання з розвитку навички уважно слухати й розуміти усне мовлення, говорити, читати і висловлюватись у письмовій формі. Щоб реалізувати цю важливу вимогу, вчителю передусім необхідно усвідомити її значущість, обов'язковість, виявити готовність переборювати усталені стереотипи, шукати нові способи організації роботи. А це дуже суттєво у період змін, які здійснюються у зв'язку з реформою «Нова українська школа».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи навчання української мови в початкових класах на компетентнісних засадах обґрунтовано в працях Н.М. Бібік, О.Я. Савченко та ін., але ж комунікативний аспект навчання української мови розкрито у працях З.П. Бакум, А.М. Богуш, В.В. Вітюк, О.М. Горошкіної, С.О. Карамана, І.А. Кучеренко, О.А. Копусь, О.В. Любашенко, Н.М. Сіранчук, І.М. Хом'яка та ін.

Мета статті – висвітлити компетентнісне спрямування уроку для того, щоб розвиток

мовленнєвих навичок став обов'язковим на заняттях з української мови. Проаналізуємо їх у відповідності з тими видами мовленнєвої діяльності, які мають переважати в роботі з учнями початкових класів (слухання – розуміння, говоріння, читання).

Виклад основного матеріалу. І. Надзвичайно важливою навичкою, на якій ґрунтується розвиток інших навичок, є слухання – розуміння усного мовлення. Учень легко оволодіває ним (і не лише рідною мовою), коли перебуває у відповідному середовищі, змушений (зацікавлений) певним чином реагувати на почуте. Сприйняття зовнішньої сторони (звучання, музика мовлення) поступово доповнюється розумінням її змісту. На основі слухання, розуміння формується вміння говорити. Учень спроможний промовити тільки те, що багаторазово чув (або за зразком того, що чув). Тому на уроках української мови постійно має звучати українське мовлення – і короткі запитання – відповіді, й досить розгорнуті зв'язні висловлювання.

Повноцінне сприйняття усного висловлювання – його понятійного змісту, емоційного ставлення до предмета – це надзвичайно складне завдання.

На думку Б.Ф. Баєва «Процес розуміння мовлення передбачає, що миттєво вловлюються і розпізнаються всі смислові його елементи. Тому учнів слід спеціально вправляти у швидкому й точному сприйнятті і розумінні усного мовлення» (Баєв, 1966). Цю думку дослідник-психолог висловив стосовно рідної мови.

Думка про первинність слухання – розуміння, про те, що ця мовленнєва навичка є основою розвитку інших, не нова і не викликає заперечень, однак у шкільній практиці враховується недостатньо. Мало відомі вчителів, нечасто застосовуються на уроках спеціальні вправи для розвитку і вдосконалення навички слухання – розуміння. Перш ніж зупинитися на них, вкажемо на важливу їх ознаку.

Завдання з розвитку розуміння усного мовлення слід викладати так, щоб учні не відчували труднощів з побудовою висловлювання. Це означає, що не бажано пропонувати їм переказати почуте, відповісти на запитання, яке передбачає самостійну побудову великого («важкого») речення і таке ін. У цих випадках залишиться невідомим, чому учень не виконав

завдання. Можливо, він не почув, не зрозумів усного висловлювання. Але цілком імовірно, що учень не зміг дібрати потрібного слова, скласти речення для відповіді (переказу). Завдання варто будувати так, щоб можна було перевірити саме розуміння прослуханого тексту (Сіранчук, 2017).

Відповідальною роботою тут є розвиток уміння уважно слухати. Рекомендуємо для цього деякі прийоми.

1. «Повтори останнє слово!» Учитель, розповідаючи, несподівано робить паузу і пропонує повторити останнє з вимовлених слів.

2. «Повтори останнє речення!» (Виконується аналогічно з попереднім).

3. «Полічи, скільки слів було в останньому реченні!» Пропоноване речення має бути невеликим.

4. «Повтори (не обов'язково дослівно) те речення, що було вимовлене швидше (повільніше), ніж інші!» Завдання доцільне в тому разі, коли темп був пов'язаний з особливостями змісту розповіді.

Пропонуючи ці й подібні вправи, наголошуємо на тому, що вони займають небагато часу (в межах однієї хвилини), але успішно сприяють розвитку в здобувачів початкової освіти уваги при слуханні. Учитель старанно продумує (добирає) висловлювання, визначає в ньому те місце, де можна загадати учням певне завдання. Для такої суто навчальної, «технічної» роботи не варто брати уривки з художніх текстів, особливо з класичних творів. Можна рекомендувати такі прийоми під час опису вчителем малюнка з підручника; ситуації, доречної для складання діалога; у ході пояснення змісту, способу виконання вправи та ін.

Удосконалення навички розуміти усне мовлення потребує дещо складніших завдань.

1. «Виконай команду!» Наприклад: «Підійди до шафи, візьми з другої полиці два червоні олівці та один блакитний».

2. «Що тут переплутали?» Текст для слухання містить нісенітницю на зразок: «У річці плавали риби: карась, вовк, окунь». (Учень може відповісти коротко: «Вовк не плаває»).

3. «Скільки дітей (звірят тощо) тут говорять?» Учитель один раз читає текст, а учні визначають кількість дійових осіб.

4. «Вибери правильну відповідь!» Учитель читає або розповідає, після чого ставить

альтернативне запитання, яке містить варіанти відповіді, наприклад: «Хто прибіг першим – хлопчик чи кошеня?».

5. «Вибери потрібне речення!» Вчитель читає або розповідає, а потім пропонує учням послухати два речення і вибрати з них те, що відповідає змістові почутого тексту. Наприклад: 1) Діти пішли в ліс, але грибів не знайшли. 2) Діти пішли в ліс і набрали багато грибів.

6. «Згадайся, що буде далі!» Класовод без попередження перериває свою розповідь і запитує учнів, яке, на їхню думку, буде наступне слово, що відповідь лисичка, зрадіє чи розсердиться хлопчик і таке ін.

7. «Порівняй малюнок і розповідь за ним!» Дається завдання дивитись на малюнок і слухати опис. Учитель будує його так, щоб при загальній відповідності змісту між текстом і малюнком були окремі розходження (у хворого зайчика перев'язане горло, а не нога; в руках у дівчинки два кошики, а не один тощо).

8. «Намалюй те, що почув!» Учитель один раз читає текст (або розповідає) і загадує учням виконати малюнок за змістом прослуханого. Бесіду, роз'яснення перед малюванням проводити не варто – щоб перевірити, як уміють учні сприймати текст з першого разу. Розповідь, вірш, невеличкий опис мають бути дібрані так, щоб за ними неважко було виконати простий малюнок (осіннє дерево, дощ, гуси в небі тощо). Малювання за текстом має тривати 2–4 хвилини. Досвід показує, що за належної підготовки (коли все необхідне під рукою) учні встигають за короткий час намалювати багато цікавого. Завершивши малюнки, учні показують їх один одному. Після цього вчитель знову перечитує текст. Роботи учнів використовуються для розвитку мовлення («розкажи, що ти намалював»).

Виконання завдань на розуміння можна перевіряти фронтально. Для відповідей на альтернативні запитання, для вибору одного з двох пропонованих речень в учнів мають бути сигнальні картки. На одній парі – слова «Так» або «Ні», на іншій – цифри «1» та «2». Скажімо, відразу після читання оповідання В. Сухомлинського «Бо я – людина» учитель ставить такі запитання: а) тато прибрав камінь з дороги після того як спіткнувся? (Учні відповідають, піднімаючи картку зі словом «Ні»), б) а дідусь прибрав камінь з дороги, хоч навіть

не спіткнувся об нього? (Учні піднімають картку зі словом «Так»). Складнішим для здобувачів початкової освіти є сприйняття на слух з одного разу двох варіантів відповіді (один – правильний, другий – неправильний). Учні мають підняти картку «1» або «2» – залежно від того, яку відповідь вони вважають правильною (Сіранчук, 2023).

Таким чином, для перевірки розуміння застосовуються завдання, запитання, що передбачають короткі відповіді; подекуди учні відповідають мовчки, за допомогою сигнальних карток. Іноді – це єдиний вид роботи над текстом, який частіше використовується далі для розвитку навички говоріння.

Завдання на перевірку розуміння усного мовлення посилені для учнів початкової школи, зацікавлюють їх, вносять пожвавлення у роботу на занятті з української мови. До застосування таких прийомів учителеві варто ретельно готуватися. Передусім – скласти своє висловлювання (чи дібрати готовий текст), сформулювати альтернативне запитання або речення для вибору та ін. Експромт у такій складній і не дуже звичній справі нечасто досягає успіху. Зазначимо, що тексти в підручниках української мови для 3–4 класів з успіхом можна використовувати спочатку для розвитку навички слухання – розуміння, а потім – для інших видів роботи.

II. Друга частина стосується вдосконалення навички говоріння. Проблема розвитку в учнів здатності висловлюватись легко, вільно, правильно, змістовно складна й багатогранна. Ми розглянемо лише окремі її аспекти.

Нагадаємо ще раз, що розвиток мовлення не варто відкладати до окремих уроків, а здійснювати постійно. Причому радимо розвивати як діалогічне, так і монологічне мовлення. У 1–2 класах переважає робота над діалогом. У 3–4 класах розвиток діалогічного і зв'язного мовлення здійснюємо паралельно, надаючи перевагу останньому.

Побудову компетентнісного завдання з української мови не слід асоціювати лише з ґрунтовною роботою за картиною, серією ілюстрацій, з описом екскурсій тощо. Її доцільно пов'язувати з вирішенням тих питань, що виникають у житті учня. Це може бути зв'язне тлумачення завдання до вправи; коротке пояснення ребуса, кросворда, загадки; опис невеликого малюнка з підручника тощо. На жаль, у таких

ситуаціях на уроці абсолютно переважає, «володарює» бесіда, що помітно шкодить розвитку вміння будувати суцільний текст, у якому речення пов'язані логічно й граматично.

Робота з розвитку діалогічного й монологічного мовлення має багато спільного, як-от:

1. Використання зразка. Вчителю необхідно якомога частіше пропонувати учням послухати діалог, зв'язне висловлювання, звернути увагу на особливості їх побудови. Ось учні розгадали ребус. Класовод, похваливши їх за кмітливість, дає завдання послухати, як можна пояснити інший (коли, скажімо, вдома розтлумачувати його молодшому братику): «Я знаю один ребус – «У букві *a* написано *ка*». Щоб розгадати його, треба знати, що маленьке слово (прийменник) *в* треба ввести у розгадку. Виходить так: *ка* знаходиться в *a*. Або коротше: *ка-в-а* – гіркуватий напій. Це маленький цікавий ребус!».

Учитель фіксує увагу учнів на тому, що пояснюється ребус так, як звичайно будується зв'язне висловлювання. Спочатку в ньому сказано, про що йтиметься («Я знаю один ребус»). Потім – виклад, а в кінці – невеличкий висновок.

Ще один приклад. Відомо, що завдання до вправ підручника складені дуже лаконічно, й учні не завжди чітко уявляють, що саме (а тим більше – в якій послідовності) треба виконувати. Необхідно аналізувати завдання разом з учнями, привчати їх до самостійного осмислення інструкції. Ця робота практикується також для розвитку мовлення (Вітюк, 2020).

Скажімо, учні обмірковують таке завдання: «Прочитайте. Усно перевірте ненаголошені голосні в коренях виділених слів. Запишіть вірш з пам'яті». Класовод висловлює впевненість, що учні це зрозуміли, і додає, що особливо добре збагне той, хто пояснить це іншим. Наводить приклад зв'язного пояснення: «Ось вправа... У ній є невеликий вірш. Деякі слова в ньому виділені, вони чорніші, ніж інші. Треба спочатку прочитати вірш, подумати, про що в ньому говориться, потім у першому з виділених слів знайти ненаголошений голосний, усно перевірити його написання – дібрати перевірене слово. Так само перевіряються інші виділені слова. А тоді вже варто вивчити вірш напам'ять, уважно придивляючись, як пишуться слова. Далі – закрити підручник і записати текст

з пам'яті. Це завдання не дуже складне, постарайтеся добре виконати його».

Слухання, аналіз пропонованого зразка потребує небагато часу (1–2 хвилини), але ця робота надзвичайно важлива. Коротке, чітке висловлювання вчителя сприяє кращому розумінню учнями того, що обговорюється. Крім того, в них формується уявлення про те, як побудоване зв'язне висловлювання, які є вимоги до мовлення. Поступово учні накопичують досвід усвідомленого сприйняття, аналізу мовленнєвих зразків. Лише після багаторазового застосування цілеспрямованого слухання («Зверніть увагу, як правильно пояснити...») можна пропонувати учням повторити зразок, а з часом – скласти подібне висловлювання.

Безперечно, що важливий етап роботи – аналіз зразка – сприяє успішному виробленню в учнів відповідної навички. Завдання самостійно скласти висловлювання («опиши», «розкажи», «склади», «поясни»), якщо воно підготовлене попередньою роботою, потребує на уроці небагато часу і дає бажані наслідки.

Те, що сказано про використання зразка у роботі над висловлюванням, цілком стосується розвитку вміння вести діалог. Читаючи уривки з творів, діалоги під малюнками підручника, вчитель звертає увагу учнів на їх особливості (звертання, слова ввічливості, черговість реплік та ін.). У 1–2 класах широко використовується заучування і розігрування діалогів з казок.

2. Робота над змістовою стороною мовлення. Забуваючи про цей аспект, ми створюємо складність для учнів, нераціонально витрачаємо час. Як часто робота на уроці гальмується через те, що учні одержали надто загальне мовленнєве завдання і неспроможні конкретизувати його... Ось приклад. Учні вийняли свої мобільні телефони. З-посеред багатьох бажаючих взяти участь у діалозі по телефону обрали двох. Їм дали завдання «розмовляти по телефону». Сяючі, вони взяли слухавки, відкашлялись, чемно привітались – і замовкли. Дорікання класовода («ви ж самі захотіли») не допомагали, бо учні не знали, про що говорити. Очевидно, розмові по телефону мало передувати обговорення її змісту: хто ким буде, про що (наприклад, із життя класу) можна розказати, запитати, про що і як попросити.

Уточнення змісту мовлення (діалога, висловлювання) спочатку здійснює вчитель. Він не лише підказує, про що говорити, а й пояснює (нагадує), як важливо обдумувати зміст того, що хочеш сказати. З часом таке обговорення провадитиметься колективно, учні будуть пропонувати й оцінювати можливі варіанти. Наприклад: на малюнку зображено дівчинку й хлопчика, які малюють; хлопчик звертається до дівчинки. Зміст діалога може бути різним. Скажімо, таким: хлопчик просить якийсь олівець, дівчинка дає йому і запитує, що він збирається ним малювати. Або: у дівчинки немає такого олівця, вона запитує, що хлопчик хоче намалювати, і пропонує інший: дівчинка хоче намалювати певний предмет, але не вміє і просить хлопчика показати, як це робиться і таке ін.

Коли уточнюють зміст висловлювання, то не складають питання-відповіді діалога, не будують зв'язний текст, а тільки в цілому з'ясовують, про що йтиметься. В разі потреби учні добирають потрібну лексику, бо на цій стадії роботи найголовніше – зміст, цікавий поворот думки.

3. Опрацювання мовного матеріалу, необхідного для складання діалога чи висловлювання. Вчитель ознайомлює учнів з новими для них словами або організовує повторення, добір відомих слів. Опрацьовується їх вимова, класовод звертає увагу на написання слова. Спираючись на певний лексичний матеріал, учні складають речення, окремі частини діалога, який далі розігрується. Зв'язне висловлювання, складене кимось із учнів (об'єднане зі складеними колективно речень), вислуховують, вдосконалюють, повторюють кілька разів.

За такої організації роботи можна говорити про справжній розвиток мовлення. Адже вчитель забезпечив уточнення змісту, організував потрібний добір слів. Він допоміг скласти речення, врахувавши випадки розходження деяких форм слова, побудову окремих словосполучень. Наприкінці звернув увагу учнів на окремі недоречності висловлювання і порадив, як його вдосконалити (відредагувати). Мабуть, результат такої роботи буде набагато вищий, ніж у тих випадках (на жаль, надто численних),

коли педагог тільки пропонує завдання й оцінює його.

За старанної підготовки вчителя усне, складання невеликого висловлювання (4–6 речень) займе на уроці небагато часу, скажімо, 6–10 хвилин. А доцільність цієї роботи, її важливість не викликають сумніву.

III. Компетентнісне спрямування у навчанні мовлення, як уже зазначалось, виявляється також у посиленій роботі з розвитку навичок читання. Підкреслимо, що це завдання вирішується на заняттях не лише читання, а й мови. Треба у роботу з будь-якої мовної теми вводити (як обов'язковий) матеріал для опрацювання зв'язного тексту чи діалога. Учні спершу читають (у 3–4 класах – частіше мовчки), осмислюють текст. Учитель перевіряє розуміння, пропонує прочитати виразно (діалог можна в особах). Лише після цього здійснюється мовний аналіз (склад слова, члени речення, частини мови тощо). Неприпустимо «розбирати» уривок з художнього тексту, поки учні не прочитали його, не вслухались у звучання, не звернули увагу на зміст, досконалість форми.

Часом доводиться спостерігати, як учителі обходять зв'язні тексти, що є в підручнику або дидактичних матеріалах. Зауважують, нібито читання на уроці мови відбирає багато часу, текст на 50–80 слів за складний для учнів 3–4 класів. Але ж це означає, що одне з найголовніших завдань початкової освіти виконується незадовільно. І ніякий теоретичний аналіз, яким подекуди захоплюються на заняттях мови, і навіть певні успіхи у розвитку орфографічних навичок не виправдовують тієї прогалини, що утворюється внаслідок недостатньо сформованого вміння читати.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, зважаючи на вимоги програми про компетентнісну спрямованість навчання української мови у початкових класах, учитель має планувати заняття так, щоб на кожному уроці велась поглиблена робота з розвитку навички слухати й розуміти українське мовлення, говорити, читати українською. Якість уроку значною мірою залежить від того, наскільки він орієнтований на розвиток мовленнєвих навичок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баєв Б. Ф. Психологія внутрішнього мовлення. Київ, 1966.
2. Бондаренко Г. Л. Змістове забезпечення підготовки вчителя початкової школи до мовленнєво-риторичної діяльності в США та європейських країнах (Болгарія, Франція, Польща). *Початкова школа*. 2017. № 11. С. 53–56.
3. Вітюк В. Форми організації освітнього процесу в проєкції формування правописної компетентності майбутніх учителів НУШ. *Education pedagogy: problems and prospects for development in the context of reform*. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2020.
4. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови : монографія. Київ : «Центр учбової літератури», 2017. 288 с.
5. Сіранчук Н. М. До проблеми методів та прийомів формування техніки читання в учнів початкових класів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, 2023, Вип. 2 (52). С. 197–205.

REFERENCES:

1. Baev B. F. (1966) *Psykhologhiia vnutrishnoho movlennia*. [Psychology of inner speech] Kyiv. 396 p. [in Ukrainian].
2. Bondarenko G. L. (2017) *Zmistove zabezpechennia pidhotovky vchytelia pochatkovoї shkoly do movlennievrotyrychnoi diialnosti v SShA ta yevropeiskykh krainakh (Bolhariia, Frantsiia, Polshcha)*. [Content provision of primary school teacher training for speech and rhetorical activity in the USA and European countries (Bulgaria, France, Poland)] Elementary School. No. 11. P. 53–56. [in Ukrainian].
3. Vytiuk V. V. (2020) *Formy orhanizatsii osvithnoho protsesu v proiektzii formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv NUSH*. [Forms of organization of the educational process in the projection of the formation of spelling competence of future teachers of NUS. Education pedagogy: problems and prospects for development in the context of reform]. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole.
4. Siranchuk N. M. (2017) *Formuvannia leksychnoi kompetentnosti v uchniv pochatkovykh klasiv na urokakh ukrainskoi movy* [Formation of lexical competence in primary school students in Ukrainian language lessons] Kyiv : Center for Educational Literature, 288 p. [in Ukrainian].
- Siranchuk N.M. (2023) Do problemy metodiv ta pryiomiv formuvannia tekhniky chytannia v uchniv pochatkovykh klasiv. [To the problem of methods and training tools of formation of reading technique of primary school pupils]. *Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University* Issue 2 (52). P. 197–205. [in Ukrainian].

УДК 373.3.091.32:811.161.2'373(07)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.15>

Наталія СІРАНЧУК

доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, бульвар І. Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 02154

ORCID: 0000-0003-0472-5861

Світлана ДУБОВИК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти,

Київський університет імені Бориса Грінченка, бульвар І. Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 02154

ORCID: 0000-0002-8564-0693

Бібліографічний опис статті: Сіранчук, Н., Дубовик, С., (2023). Формування графічних і технічних навичок письма першокласників. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, 100–107, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.15>

ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНИХ І ТЕХНІЧНИХ НАВИЧОК ПИСЬМА ПЕРШОКЛАСНИКІВ

У статті висвітлено основні аспекти формування графічних і технічних навичок письма першокласників. Розкрито зміст кожного етапу формування графічних навичок у підготовчий період навчання письма. Визначено роботу у зошитах без сітки зошита над сприйманням форми фігури, графічного елемента, де пропонується зображення різноманітних ліній окремо та в поєднанні. Репрезентовано роботу у зошитах без сітки, наприклад обведення трафаретів, поєднання крапок у фігурі, штрихування. Визначено роботу у сітці зошита, наприклад письмо ліній, схожих на елементи букв. Окреслено роботу в неповній сітці зошита – написання в основному рядку, в рядку, що доповнюється міжрядковою лінією та висвітлено роботу в повній сітці зошита.

У процесі спостереження за навчанням першокласників писати встановлено, що у підготовчий період більшість із них роблять сильний натиск на папір під час штрихування й розфарбовування фігур та при письмі в рядку. Це відбувається тоді, коли учні не засвоїли форму елемента літери, графема, послідовність написання. Учні не можуть скоординувати рух руки і гальмують його під час переходу на інший напрям або для штрихування подаються замалі або завеликі фігури чи є механічні перешкоди.

У статті висвітлено деякі види графічних помилок, яким можна запобігти чітким поясненням завдання, вчасним виправленням помилки, умінням визначити час для свого класу на суто графічні дії. Важливе значення приділяється «письму» у повітрі.

Установлено, що результативним є доцільно використане письмо під такт, яке змушує уважно слідкувати за випусканням елемента літери, а також позитивно впливає на формування охайності, плавності письма.

Ключові слова: графічна навичка письма, технічна навичка письма, письмо під такт, повна сітка зошита, неповна сітка зошита, графічні помилки, правильність сидіння під час письма..

Nataliia SIRANCHUK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Primary Education, Borys Grinchenko Kyiv University, 18/2 Bulvarno-Kudriavska str., Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0003-0472-5861

Svitlana DUBOVYK

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Primary Education, Borys Grinchenko Kyiv University, 18/2 Bulvarno-Kudriavska str., Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0003-0472-5861

To cite this article: Siranchuk, N., Dubovyk, S. (2023). Formuvannia hrafichnykh i tekhnichnykh navychok pysma pershoklasnykiv [Formation of graphic and technical writing skills of first grade students]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, 100–107, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.15>

FORMATION OF GRAPHIC AND TECHNICAL WRITING SKILLS OF FIRST GRADE STUDENTS

The article highlights the main aspects of the formation of graphic and technical writing skills of first graders. The content of each stage of the formation of graphic skills in the preparatory period of learning to write is revealed. The work in notebooks without a notebook grid on the perception of the shape of a figure, a graphic element, where the image of various lines separately and in combination is offered, is defined.

Work in notebooks without a grid is represented, for example tracing stencils, combining dots in a figure, hatching. The work in the grid of the notebook is defined, for example, writing lines similar to the elements of letters. Work in an incomplete grid of the notebook is outlined – writing in the main line, in a line supplemented by a line between the lines, and work in the full grid of the notebook is highlighted.

In the process of observing first-graders learning to write, it was established that during the preparatory period, most of them put a lot of pressure on the paper when shading and coloring figures and when writing in a line. This happens when students have not mastered the form of the element of the letter, graphemes, the sequence of writing. Pupils cannot coordinate the movement of the hand and slow it down when moving to another direction, or too small or too large shapes are given for hatching, or there are mechanical obstacles.

The article highlights some types of graphic errors that can be prevented by clearly explaining the task, correcting the error in time, and being able to determine the time for your class for purely graphic activities. Important importance is attached to «writing» in the air.

It has been established that appropriately used writing to the beat is effective, which forces you to carefully follow the writing of the element of the letter, and also has a positive effect on the formation of neatness and fluency of writing.

Key words: *graphic writing skill, technical writing skill, writing to the beat, full notebook grid, incomplete notebook grid, graphic errors, correct sitting while writing.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Українська початкова освіта сьогодні перебуває у пошуку ефективних технологій навчання, форм, методів і шляхів оптимізації освітнього процесу. Основними завданнями з письма у підготовчий період є формування технічних і графічних навичок.

У першокласників, які відвідували заклади дошкільної освіти, загалом сформовані ці навички. Але серед них не всі вміють правильно сидіти під час виконання графічних вправ (низько схиляються до зошита, підгинають ноги під сидіння, лікті або звисають з парт, або правий лежить посередині), тримати олівець, ручку (в кулаці, близько до кульки, міцно стискають її), розміщувати аркуш паперу, зошит. Деякі першокласники нераціонально працюють рукою (там, де можна обійтися тільки пальцями, рухається все передпліччя).

Так, в процесі виконання графічних вправ у них часто трапляються тремтячі лінії, сильний натиск на папір, вихід елементів за рядок, недописування до рядкової та міжрядкової ліній, «дзеркальність», а також елементи неправильної форми.

Причиною таких невмінь є особливості розвитку дітей шестирічного віку: слабкі м'язи кисті, невправні рухи пальців, низька витривалість статичних напружень, невміння орієнтуватися на площині, виконувати одночасно низку дій та інше. Усе це й призводить до

неточних, невпевнених, скутих рухів, швидкої втоми, випишування кожного елемента окремо, довгих пауз.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-методичні аспекти проблеми формування графічних і технічних навичок письма першокласників розкрито в студіях В.І. Бадер, М.С. Вашуленка, І.П. Гудзик, С.Г. Дубовик, К.І. Пономарьової, Н.М. Сіранчук, М.І. Чабайовської, О.Н. Хорошковської та ін. Учені одностайні у визначенні значущості правильного формування графічних і технічних навичок письма першокласників для оволодіння наступного мовно-мовленнєвого матеріалу.

Мета статті – висвітлити основні методичні проблеми формування графічних і технічних навичок письма першокласників, описати основний зміст методичної роботи.

Виклад основного матеріалу. У процесі формування графічних навичок письма в першокласника виникають асоціації між почутим, вимовленим, побаченим, написаним. При цьому учень має виконати декілька порад: правильно сісти за навчальним столом, покласти зошит, взяти ручку й розпочати письмо.

Враховуючи, що учням початкової школи важко охопити відразу декілька дій, формування технічних і графічних навичок доцільно розділити на окремі етапи, тобто дати час свідомо оволодіти кожною частиною елементарного уміння під керівництвом вчителя.

У виробленні техніки письма першим етапом можна визначити ознайомлення учнів з правилами сидіння під час письмової роботи, наступним етапом – ознайомлення з положенням ручки в руці, наступним – ознайомлення з положенням зошита на столі.

Формування графічних навичок пропонуємо поділити на етапи.

1. Робота у зошиті без сітки:

а) без обмежень на площині (в основному проводиться робота над сприйманням форми фігури, графічного елемента; пропонується зображення різноманітних ліній окремо та в поєднанні);

б) з обмеженнями (обведення трафаретів, поєднання точок у фігурі, штрихування).

2. Робота в сітці зошита (письмо ліній, схожих на елементи букв):

а) у неповній (написання в основному рядку; в рядку, що доповнюється міжрядковою лінією);

б) у повній.

На першому занятті можна запропонувати учням на чистому папері, покладеному посередині стола паралельно до його нижнього краю, олівцями малювати те, що вони вміють, і при цьому вказати на правильну позу сидіння: сидіти рівно, не торкаючись грудьми столу, не нахилити низько голову, поставити лікті на край парти, потім покласти долоні на аркуш і розсунути лікті так, щоб було зручно на них спертися. Плечовий пояс зберігає горизонтальне положення, передпліччя і кисті рук вільно лежать на поверхні парти, не стаючи додатковими місцями опори. Стегна перебувають під прямим кутом до корпусу, не менше 2/3 і не більше 3/4 довжини їх має бути на стільці, ступня – на спеціальній підставці чи на підлозі. Під час роботи вчитель постійно звертає увагу на те, як сидять учні, а також зосереджує на цьому увагу здобувачів початкової освіти (Вашуленко, 2011, с. 75–76).

У процесі вибору вільної теми для малювання учні обирають відомі їм предмети і тим самим частину уваги можуть приділити контролю за навичкою правильного сидіння за учнівським столом. Звичайно, що у дитини молодшого шкільного віку належна звичка за короткий час ще не сформується, але зрозуміти й запам'ятати, як це потрібно робити, вона вже спроможна. На кожному наступному

занятті необхідно нагадувати учням усі правила сидіння під час письма. Крім того, варто створювати ігрові ситуації, які спонукатимуть учнів самостійно слідкувати за правильним сидінням під час письма. Наприклад, несподівано, маркер вчителя не пише на дошці, ніби за щось чіпляється і вивертається у той бік, де учень неправильно сидить, або ж призначати щоразу чергового (одного з ряду), який би слідкував за правильним сидінням перед письмом (без нагадування вчителя) і навіть поставою учнів на перерві.

Неабияке значення для правильного положення тіла під час письма, а також формування технічних і графічних умінь, має шкільний стіл. У більшості з них – рухомі верхні частини, кут їх нахилу до учня має бути 12–15°.

Особливої уваги заслуговує ручка. Ті якими користуються сьогодні першокласники, дуже різноманітні за формою і конструкцією. Вчитель початкової школи може обирати для письма свого класу або авторучку, або кулькову, однак усі першокласники повинні писати ручкою одного типу. Сучасний навчальний рукописний шрифт першокласнику легше виконувати кульковою ручкою. Вона лишає чистими руки дітей, зошити, навчальні столи, має достатній запас пасти, легка для дитини, а головне – нею можна робити різноспрямовані рухи. Її товщина має бути приблизно 8 мм, довжина 11–15 см.

Ручка тримається трьома пальцями: великим, середнім, вказівним, на відстані приблизно 1–1,5 см від кульки, під кутом 50–55°. Вона проходить біля згину третього суглоба вказівного пальця, кінець спрямований на праве плече. При цьому великий, вказівний і середній пальці зігнуті; безіменний та мізинець – напівзігнуті, лежать на папері і слугують опорою для кисті. Якщо підняти вказівний палець, то ручка тримається великим і середнім. Щоб цей прийом засвоївся правильно, дітям показують згинання й розгинання пальців при «письмі» прямих штрихів у повітрі (Сіранчук, 2017).

Безпосередньо перед виконанням графічних вправ і під час роботи на прохання вчителя учні ставлять руку з ручкою на лікоть, показують один одному, як правильно її тримати, як рухати пальцями вниз і вгору, робити колові оберти кистю. Такі вправління пропонуємо починати з другого заняття й особливу увагу (до того моменту коли учні почнуть писати

в рядку) приділяємо правильному й вільному її триманню.

Зосереджено працюючи над графемами, першокласники надто стискають ручку, ніби бояться випустити її з руки. Подолати цей острах допоможуть звичайні маніпуляції з нею, а саме: коливання ручки, утримуючи її вказівним і великим пальцями, вказівним та середнім і таке ін.; повертати її пальцями; поставити ручку кулькою на парту, тримаючи за протилежний кінець, потім спуститися пальцями до кульки; підняти й повернути у повітрі ручку так, щоб кулька стала вгорі (при цьому пальці будуть біля кульки); не випускаючи з рук, поставити на парту уже протилежним від кульки кінцем і знову спускатися пальцями від кульки вниз. І так декілька разів. Навчають вільно тримати ручку на всіх заняттях з письма підготовчого періоду.

Для відпочинку ефективними будуть графічні вправи вільного виконання у темпі. Крім того, що учні стискають ручку, вони ще занадто тиснуть на папір. Проведене нами дослідження показало, що у підготовчому періоді 87,8% першокласників роблять сильний натиск на папір під час штрихування й розфарбовування фігур, з них 78% при письмі в рядку.

Цей недолік спостерігається у випадках, коли:

1) учні не засвоїли форму елемента, графеми, послідовність написання. По ходу письма вони коректують елемент і роблять у цих місцях сильний натиск;

2) не можуть скоординувати рух руки і гальмують його під час переходу на інший напрям;

3) для штрихування подаються замалі або завеликі фігури;

4) є механічні перешкоди, погано надходить до кульки паста. Щоб останнього уникнути, необхідно мати під рукою чернетки для розписування ручки безпосередньо перед виконанням завдання; варто з'ясувати, чи достатньо в ній паста.

Допомогти учням засвоїти певну форму (дібрану в межах їхнього сприймання) можна завдяки вправам на вміння аналізувати, зіставляти, підключаючи більшість органів чуття; на розвиток окоміру, просторового сприймання.

Порівняння зразка для письма з навколишніми предметами, знаходження подібних елементів у сюжетних і предметних малюнках полегшує учню їх сприймання, усвідомлення того,

що це, скажімо, не просто паличка, а пряма лінія, складова частина якоїсь фігури. Наприклад, письмо прямих і похилих ліній порівнюється із зображеннями пилки й тину. Багато таких ліній можна побачити і в живій природі: стебло трави, квітки, стовбур молодого деревця, прожилки листочків тощо. Фігури й елементи будуть більш доступними учням після знаходження таких порівнянь (Вашуленко, 2011).

Важливим є вміння учнів орієнтуватися на площині, виконувати за проханням класовода рух ручкою згори вниз, зліва направо, кругові рухи: спочатку без обмежень на площині, потім з певним обмеженням, щоб першокласник бачив перспективу своїх рухів і міг скоординувати руку. Наприклад, рухаючись за напрямом стрілочки у стрічці, учень бачить, де має закінчуватися лінія, куди її спрямовувати; або в колі – першокласник досягає середини його, починаючи рух кистю, закінчуючи пальцями, чи навпаки. Ефективними є вправи у стрічках, ширина яких на початку 1 см, а в кінці 5–4 мм. У них можна тренувати як письмо відривних елементів, так і безвідривне їх поєднання.

Для розвитку руки, зміцнення м'язів ефективними завданнями можуть бути й розфарбовування, штрихування сюжетних і предметних (різної форми та розміру) малюнків. Пропонується штрихування фігур без відриву руки від паперу, але доти, доки учень сам не відчує потребу відпочити. Предмет заштриховується послідовно, підряд. Якщо він має прямокутну форму, то штрихи спрямовані зверху вниз, зліва направо (і навпаки), якщо круглу, овальну – їх накладають коловими й овальними лініями. Може бути завдання: штрихувати тільки половину фігури, починаючи від середини її і до правого краю; тільки від краю до середини; тільки середину, залишаючи по краях місце, рівне товщині серцевини олівця, стержня ручки.

Наші наукові розвідки засвідчують, що 55,8% становлять учні, котрі під час штриховки виходять за контур, стільки ж – під час письма у рядку «залізають» за його межі (Сіранчук, 2017).

Спостереження дають можливість зробити висновок, що вихід за контур малюнка під час штрихування, розфарбовування (і за рядок при письмі) пов'язаний з недорозвитком координації руху руки, уваги, поспіхом, розміром фігур, незасвоєнням форми елемента.

Заняття підготовчого періоду у сучасній початковій школі будуються по-різному. Вважаємо, робота у рядках буде ефективнішою, якщо учням дати можливість поступово розібратися з лініями сітки, усвідомити їх призначення, попрацювати над кожною.

Наприклад, на початкових заняттях головна увага спочатку приділяється розвитку графічних навичок тільки в рядку (з двох лінійок), пізніше вводиться міжрядкова, потім похила лінії і відповідно добираються вправи. До четвертого заняття зошити лежать паралельно до нижнього краю парти. Вважаємо, що доцільно ознайомити дітей з похилим положенням зошита на шкільному столі, починаючи від моменту першої їх роботи у рядку.

Нахил письма щодо горизонтальних лінійок 65° , а кут нахилу нижнього краю зошита до краю шкільного столика 25° . Безпосередньо перед письмом необхідно переконатися, чи в кожного учня сторінка лежить лівим кутом проти середини грудей, а права рука перпендикулярна верхньому краю зошита. Невеликі відхилення від цих норм пов'язані з пересуванням його у зв'язку з переходом на письмо на нижніх чи верхніх лінійках.

Формування графічних навичок в умовах, де є обмеження, викликає в учнів і вчителя найбільші труднощі. Тут – сітка зошита. Сітка зошита безумовно допоможе учням свідомо засвоїти положення кожного елемента. Для цього чітко визначають складові частини зразка, знаходять спільне з раніше писаними та обов'язково місце кожної з них у рядку: між якими лініями ця частина пишеться, яких тільки торкається, а які перетинає; де починається, куди ведеться, де закінчується. Таке коментування супроводжує письмо зразка вчителем на мультимедійній дошці. Щоб він краще запам'ятався, можна декілька разів показати у повітрі, виготовити його з товстої нитки чи тонкого дроту, дати можливість учням написати зразок на дощечці для малювання різними ручками, з заплющеними та розплющеними очима.

І все ж, розпочинаючи роботу в рядку, учні припускаються графічних помилок. Аналізуючи заняття підготовчого періоду, можна зробити висновок, що класовод має допомогти першокласникам уникнути багатьох помилок чітким поясненням завдання, вчасним виправленням помилок, умінням визначити час для

свого класу на суто графічні дії. Написання елемента пояснюється дітям молодшого шкільного віку стисло, без зайвих слів. Слід пам'ятати: «письмо» педагогом у повітрі, якщо він стоїть обличчям до класу, має бути дзеркальним, а під час виконання зразка на дошці – не закривати собою написане, спостерігаючи при цьому за класом.

Для запобігання графічним помилкам, крім вище згаданого, можна підготувати кілька неправильних зразків елемента і показати їх (для порівняння) після пояснення правильного написання. Краще користуватися цим методом, коли учні вже ознайомлені з вимогами роботи в рядку (не виходити за його межі, орієнтуватись при письмі елемента по лініях сітки).

При появі помилки необхідно з'ясувати причину її виникнення і потім уже спрямувати зусилля на її усунення. Якщо недолік типовий для більшості першокласників, то це сигнал всьому класу зупинити роботу (в момент виявлення його), щоб запобігти масовому хибному стереотипу. Якщо помилки різні, то й підхід до їх виправлення має бути індивідуальним.

Часто помилки виникають через те, що першокласникам нелегко здійснювати самоконтроль під час виконання графічних вправ. Тут важливо, щоб учитель допоміг їм. Практика показує: ефективним є розумно використане письмо під такт. Воно змушує уважно слідкувати за виписуванням елемента, повернутись до нього по закінченні; крім цього, поступово виробляється ритм руху пальців, необхідний при накресленні низки букв, учні з перших занять привчаються до охайності, плавності письма.

Добре, якщо деякі графічні елементи виконуються рукою учня в руці вчителя, щоб першокласник відчув силу натиску і ритм.

Відомо, що всі учні початкової школи із задоволенням пишуть на мультимедійній дошці, тож бажано мати у класі, крім основної великої, ще дощечки для письма. Вчитель міг би записувати на них зразки, а учні відтворювати їх на заняттях і перервах. Всі дощечки мають бути розліняні відповідною сіткою, за якою першокласники працюють у зошитах. Ширина рядка на дошці спочатку – 10 см; з появою міжрядкової лінії зменшується до 8 см; відстань між нею та основним рядком 8 см; похилі кресляться під кутом 65° – відстань між ними

25 см. Завершальні заняття підготовчого періоду потребуватимуть сітки, що з'явиться у букварному періоді: ширина основного рядка 6 см, відстань до міжрядкової 6 см; між похилими 25 см, похила лінія – під кутом 65°.

Дослідження доводять, що у підготовчий період першокласники зосереджено виконують графічні вправи не більше 2 хв, найефективнішим є початок заняття. Щоб учні менше стомлювалися, пропонуємо комбінувати в цей час деякі уроки письма і читання. Самостійне виконання першокласниками графічних вправ може супроводжувати мелодійна музика, дібрана за ритмом роботи більшості з них (Вашуленко, 2011, с. 78–80).

Наведемо фрагменти уроків письма.

Спочатку учнів навчають правильно сидіти за шкільним столом, користуватися ручкою; сприймати форму графічного елемента, зображувати його на площині без обмежень. Бажано мати, крім зошита й ручки, кольорові олівці, дощечки для письма.

Вважаємо важливо розпочати ознайомлення учнів з ручкою, її положенням у руці саме на першому занятті. Бажано, щоб класовод після усного пояснення сам вклав у руку першокласника ручку, прослідкував за пальцями. Не буде зайвим відразу ж провести вправи на вироблення навички вільного її тримання.

Перш ніж розпочати виконувати графічні вправи, пропонуємо учням розглянути відповідну сторінку зошита і назвати зображене (недомальована «квітка», утворена з ниток; кіт, що змотує в один клубок три нитки; різні лінії, схожі на кручені нитки, пружинки).

Послідовність виконання перших двох завдань визначається учнями самостійно. Наприклад, домальовати «квітку», додати ще кілька ниток до клубка кота. Робота розпочинається і закінчується (вчителем на мультимедійній дошці, а першокласниками у зошитах) за сигналом класовода. Він слідкує, також, за правильністю учнівського сидіння під час письма, положенням ручки в руках першокласників; уточнює, як хто впорався із завданням, дозволяє вихованцям показати результат сусідові по парті, назвати «квітку» та зображеного котика.

Перед виконанням третього завдання учням пропонується розглянути спочатку перший елемент букви, порівняти, на що він схожий, і подумати, як його зобразити – тобто як треба

вести ручкою, щоб вийшов саме такий елемент. (Деякі з подібних етапів заняття доцільно проводити стоячи для запобігання втомі). Потім надається можливість обвести його злегка в зошиті і запитати, хто почав з «хвостика», а хто із середини. Учні показують у повітрі, як вони писатимуть елемент. Учитель дозволяє починати писати його із середини; показує великий зразок на дошці і пропонує обвести його маркером. Тренуватися можна й на дощечках для письма. Першокласники мають усвідомити головне – як рухати кистю, щоб вийшла саме така форма, а наступна лінія (коло) не торкалася попередньої. Необов'язково, щоб кількість проведених учнями ліній (кіл) збігалася з кількістю ліній (кіл) зразка.

Якщо після написання першого елемента учні потребують відпочинку, варто провести фізкультхвилинку. Продовжується робота у зошиті. Класовод може запропонувати учням самим обрати наступне завдання. Воно пояснюється вчителем, як попереднє, й апробується учнями на дощечці для письма: він дозволяє писати елементи різного розміру. Допомога надається тільки тим, хто робить занадто широкий (вузький) розмах руки.

Після завершення написання трьохчотирьох елементів, проводять розминку пальців рук, маніпуляції з ручкою: у простягнутій руці повертати вправо ручку пальцями (однієї руки); те ж саме робити, піднявши руку вгору, простягнувши вперед; за спиною покласти ручку у другу руку і повторити операцію. Цю вправу бажано виконувати із закритими очима під коментар учителя. Підготовка й письмо останніх елементів відбувається на прикладі попередніх.

Кінець заняття варто відвести на підсумок та штрихування малюнків. Кольори учні добирають самостійно, вчитель звертає увагу на правильність сидіння під час письма, положення олівця, стежить, щоб першокласники не виходили за контур фігури. Починати заштриховувати «квітку» можна із середини коловими рухами, пелюстки – від країв до середини.

У підсумку з'ясується, кому з учнів удалося правильно сидіти, тримати ручку під час письма, кому ще треба слідкувати за собою; які завдання найбільше сподобалися, чого навчився клас (Вашуленко, 2011, с. 80–81).

Друге заняття передбачає ознайомлення учнів з похилою лінією, положенням зошита на

парті під час письма; закріплення вміння вільно знаходити основний рядок і міжрядкову лінію, письмо похилих елементів. Пропонуємо таке обладнання: відрізки в'язальних ниток довжиною 15 см для кожного учня.

Почати заняття варто ознайомленням з положенням зошита на парті під час письма, звернувши увагу першокласників при цьому на рядок, в якому писатимуть, нехай порівняють його з попередніми. Слід з'ясувати, що нового з'явилося: похила лінія, елементи пишуться не прямо, а похило (порівняти з попередніми вправами). Щоб легше було їх писати, вчитель пропонує і зошит покласти похило: знайти середину своєї грудної клітки, поставити палець, а потім посунути зошит так, щоб лівий нижній кут був проти середини грудей. Класовод допомагає кожному першокласнику правильно покласти зошит. Під час заштриховування малюнків він лежить паралельно до нижнього краю парті.

Перед виконанням вправи учні знаходять подібне між зображеннями в зошиті й у рядку. Розглядають першу вправу, встановлюють, що це пряма похила лінія із закругленням угорі. Вчитель пропонує придивитися до елемента й закрити зошити. Потім роздає кожному учневі по нитці (бажано вологій, щоб не скручувалася), і дає завдання викласти на шкільному столі графічний елемент – пряму із закругленням угорі. Після цього першокласники відкривають зошит і порівнюють: кладуть елемент похило, зворотним кінцем ручки обводять кілька разів щільно при нитці за напрямом стрілочок у зошиті, щоб рука звикла до руху, який їй треба робити. З'ясовуємо, який рух зробила рука (Спочатку заокруглює лінію, а далі йде по прямій).

Написання цього елемента вчитель показує на мультимедійній дошці: починати нижче міжрядкової лінії, вести вгору, заокруглити під міжрядковою, торкаючись її, а далі похило вести на себе пряму лінію, яка закінчується на нижній рядковій, ніби впирається в неї і нижче не йде. Вчитель ще раз пропонує обвести елемент у повітрі, нагадуючи місця дотику й перетину з лініями сітки зошита. Учні пишуть два-три елементи під такт (на «і» ручка рухається вгору, на «раз» – униз) і закінчують рядок самостійно. Варто нагадати, щоб вони дотримувались однакової відстані між елементами (приблизно ширина кулькової ручки чи мізинця).

По закінченні вправи, якщо є потреба, проводиться фізкультхвилинка.

Після руханки вчитель пропонує всім зайняти свої місця, заплющити очі та у розгорнутому зошиті поставити вказівний палець на ту сторінку, де працювали. З назвою того предмета (малюнка), на який покаже палець, потрібно скласти речення; якщо буде рядок, то речення все одно складається, але тут знадобиться допомога класовода.

Виконання наступного завдання передуює аналогічна роз'яснювальна робота. Завершуючи варто провести фізкультхвилинку під музику. Щоб у спокійному стані перейти до письма в рядку, пропонується зробити декілька маніпуляцій пальцями для вільного володіння рукою: взяти її звично трьома пальцями біля кульки: поставити руку на лікоть, опустити кисть з рукою вниз, спробувати розкрити пальці і тут же їх стиснути, щоб ручка встигла трохи спуститися, знову розчепити пальці... І так до тих пір, поки вона не зсунеться до кінця, але випадати з руки вона не повинна.

У третьому рядку повторюється письмо двох попередніх елементів. Їх можна чергувати або писати половину рядка перший елемент, далі – другий. Виконується воно самостійно, але під наглядом учителя. Тут бажано використати спокійну музику.

Заштриховування малюнків пропонуємо проводити за вибором учнів. Щоб їм легше було дібрати кольори до рибки, варто виставити на дошці великі зображення риб, обов'язково назвати їх. Звертається увага першокласників на відповідність штрихів формі предмета.

У підсумку заняття доцільно повторити назви ліній сітки зошита, елементів, похвалити тих, хто навчився правильно сидіти під час письма, тримати ручку, охайно й чітко виконувати завдання у рядках, підбадьорити решту, кому ще не все вдається. В підготовчий період формування технічних і графічних навичок тільки розпочинається, а триває протягом усієї початкової освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, для формування графічних навичок у підготовчий період навчання письма важливою є робота: у зошитах без сітки над сприйманням форми фігури, графічного елемента, де пропонується зображення різноманітних ліній окремо та в поєднанні (обведення

трафаретів, поєднання крапок у фігурі, штрихування); у сітці зошита (письмо ліній, схожих на елементи букв); в неповній сітці зошита (написання в основному рядку, в рядку, що доповнюється міжрядковою лінією); в повній сітці зошита.

У підготовчий період більшість учнів роблять сильний натиск на папір під час

штрихування й розфарбовування фігур та при письмі в рядку. Це відбувається тоді, коли учні не засвоїли форму елемента літери, графеми, послідовність написання. Учні не можуть скоординувати рух руки і гальмують його під час переходу на інший напрям або для штрихування подаються замалі або завеликі фігури чи є механічні перешкоди.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Київ : Освіта, 2006. 270 с.
2. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
3. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови : монографія. Київ : «Центр учбової літератури», 2017. 288 с.
4. Химинець В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : Інф. вид. центр ЗІППО, 2007. 364 с.
5. Fisher C.D. The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation, *Organizational Behavior and Human Performance*, № 21, p. 273–288.

REFERENCES:

1. Vashulenko M.S. (2006) *Ukrainska mova i movlennia v pochatkovii shkoli [Ukrainian language and speech in primary school]*. Kyiv: Osvita, 270 p. [in Ukrainian].
2. Vashulenko M.S. (2011) *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli. [Methods of teaching the Ukrainian language in primary school]*. Kyiv : Litera LTD, 364 p. [in Ukrainian].
3. Siranchuk N.M. (2017) *Formuvannia leksychnoi kompetentnosti v uchniv pochatkovykh klasiv na urokakh ukrainskoi movy [Formation of lexical competence in primary school students in Ukrainian language lessons]* Kyiv : Center for Educational Literature, 288 p. [in Ukrainian].
4. Khymynets V. (2007) *Innovatsiina osvithnia diialnist. [Innovative educational activity]*. Uzhhorod: Inf. kind. ZIPPO center, 364 p. [in Ukrainian].
5. Fisher C.D. The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation, *Organizational Behavior and Human Performance*, № 21, p. 273–288.

УДК 373.3.016:[004:502/504]

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.16>

Анна СОСЮК

кандидат педагогічних наук (доктор філософії), доцент кафедри теорії і методик початкової освіти, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Пластова, 31, м. Рівне, Україна, 33010

ORCID: 0009-0008-5057-1430

Бібліографічний опис статті: Сосюк, А. (2023). Сучасні інформаційні технології у процесі формування предметних умінь в учнів початкових класів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, 108–113, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.16>

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Сучасна освітня парадигма початкової школи, яка будується на сучасних інформаційних технологіях, а саме засобах навчання, бере за основу не передачу готових знань, умінь і навичок школяру, а прищеплення умінь здобувати необхідні знання самому, тобто формувати предметні уміння учнів початкової школи. Такий процес забезпечує активне використання самостійної роботи учня, що носить характер спілкування з вчителем опосередковано за допомогою новітніх інтерактивних технологій, наприклад: комп'ютерних програм та аудіовізуальних засобів, тощо.

Застосування інформаційних технологій має відбуватися з дотриманням вимог Державного стандарту початкової загальної освіти. Основне призначення сучасних інформаційних технологій для вивчення дисциплін освітніх галузей – це створення оптимальних умов для формування предметних умінь, індивідуалізації навчальних дій учнів початкових класів, збільшення частки самостійності, забезпечення більш вільного орієнтування у змісті дисциплін і кращого засвоєння матеріалу, підтримка і розвиток пізнавального інтересу до вивчення дисциплін. З означеного вище, можемо стверджувати, що використання таких технологій на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» дозволять не тільки ефективно й корисно використовувати час, а й сприятимуть розвитку інтересу учнів до навчального предмету.

Вважаємо, що інформаційні технології – це один з ефективних методів організації навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», потужний педагогічний засіб, що виходить за межі традиційної класно-урочної системи і багаторазово посилює можливість здійснення особистісно-орієнтованого підходу у навчанні. Ось чому використання таких технологій у навчальному процесі початкової школи є ефективним і цікавим носієм інформації для сучасних учнів початкової школи.

Ключові слова: предметність, уміння, інформація, комунікація, предметні уміння.

Анна SOSIUK

Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Rivne State Humanitarian University, Plastova str., 31, Rivne, Ukraine, 33010

ORCID: 0009-0008-5057-1430

To cite this article: Sosiuk, A. (2023). Suchasni informatsiini tekhnolohii u protsesi formuvannia predmetnykh umin v uchniv pochatkovykh klasiv na urokakh intehrovanoho kursu «Ia doslidzhuui svit» [Modern information technologies in the process of forming subject skills in elementary school students in the lessons of the integrated course “I explore the world”]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, 108–113, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.16>

MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING SUBJECT SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE LESSONS OF THE INTEGRATED COURSE “I EXPLORE THE WORLD”

The modern educational paradigm of the primary school, which is built on modern information technologies, namely teaching aids, is based not on the transfer of ready-made knowledge, skills and abilities to the schoolchild,

but on the inculcation of the ability to acquire the necessary knowledge by oneself, that is, to form the subject skills of primary school students. This process ensures the active use of the student's independent work, which has the character of communicating with the teacher indirectly using the latest interactive technologies, for example: computer programs and audiovisual means, etc.

The use of information technologies must be carried out in compliance with the requirements of the State Standard of Primary General Education. The main purpose of modern information technologies for studying the disciplines of educational fields is to create optimal conditions for the formation of subject skills, individualization of educational activities of elementary school students, increasing the share of independence, ensuring freer orientation in the content of disciplines and better assimilation of material, supporting and developing cognitive interest in learning discipline. From the above, we can say that the use of such technologies in the lessons of the integrated course «I explore the world» will allow not only efficient and useful use of time, but will also contribute to the development of students' interest in the subject.

We believe that information technology is one of the effective methods of organizing learning in the lessons of the integrated course «I explore the world», a powerful pedagogical tool that goes beyond the traditional classroom-lesson system and multiplies the possibilities of implementing a person-oriented approach to learning. That is why the use of such technologies in the educational process of elementary school is an effective and interesting medium of information for modern elementary school students.

Key words: objectivity, skill, information, communication, subject skills. “

Актуальність проблеми. Початкова школа раніше, ніж інші рівні освіти, стала об'єктом оновлення освітнього процесу, враховуючи життєві потреби учнів і створення потенціалу для їхнього перспективного розвитку. У період шкільного навчання інтенсивно розвивається інтелектуальна та емоційно-вольова сфера школяра. Важливим фактором впливу на учнів є систематична, цілеспрямована освітня діяльність. Важливо, щоб школярі розуміли, як вони можуть застосовувати інформацію на практиці, аби шкільні знання відповідали реальному життю та були цікавими.

Теорія й практика початкової освіти доводить, що основним чинником розвитку учня є його практична діяльність. Результативність процесу навчання учнів базується не тільки на тому, щоб сформувати глибокі й міцні знання, але й в організації їхнього самостійного набуття, творчого підходу до навчання, практичного застосування та формування предметних умінь (Haluzinskiy, 2016, p. 159).

Впродовж останніх років розвиток суспільства в цілому та окремих галузей переконує, що світ не є статичним, оскільки він постійно зазнає змін. Зміни, які відбуваються в світі мають безпосередній вплив на вчителів і учнів, на зміст та методи навчання. Сучасна освітня система Україна зазнала неабияких змін, внаслідок впровадження нової освітньої реформи – «Нова українська школа».

Основна мета НУШ – це створити таку школу, у якій буде приємно навчатися, яка буде надавати учням не лише знання, а й уміння застосовувати їх у житті, закласти основу для неперервної освіти і подальшого розвитку наукового потенціалу.

Однією з особливостей Нової української школи є впровадження у навчальний процес початкової школи інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Інтегрований курс «Я досліджую світ» об'єднує навчальний зміст кількох освітніх галузей. Залежно від варіанту типової освітньої програми таких галузей може бути три: природнича, громадянська та історична, соціальна та здоров'язбережувальна. Або сім: мовно-літературна, математична, природнича, технологічна, соціальна та здоров'язбережувальна, громадянська та історична, інформатична.

Метою інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є формування в учнів цілісної картини світу в процесі опанування соціального досвіду. Він вміщує систему знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності, способи дослідницької діяльності. Інтегрований курс має забезпечувати розвиток наукової і технологічної грамотності учнів, яка має на основі набуття конкретного досвіду для вирішення проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури щодо реформування освітньої системи в Україні свідчить, що основними джерелами осмислення означеної проблеми є: стратегічні пріоритети розвитку української школи в умовах реформування освіти (О. Вознюк, О. Дубасенюк, В. Кремень, О. Ляшенко, В. Огнев'юк, Л. Онищук, О. Савченко, В. Сидоренко, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.); особливості реалізації змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в умовах Нової української школи (І. Андрусенко, Н. Бібік, Н. Котелянець, М. Пристінська,

О. Савченко та ін.); педагогіки партнерства (співробітництва) та шляхи її реалізації у Новій українській школі (О. Вознюк, С. Довбенко, В. Желанова, В. Кириченко, О. Ліннік, Л. Любар, С. Савченко, В. Хрипун та ін.).

Мета дослідження – з'ясувати важливість сучасних інформаційних технологій під час формування предметних умінь в учнів початкових класів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Виклад основного матеріалу дослідження.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації навчальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, продуктивність навчання.

Одним із видів інтерактивного навчання є інформаційні технології, які виступають особливим способом діалогічної взаємодії з метою обміну інформації та поширення її серед інших. Комп'ютерна технологія навчання, що набуває поширення, передбачає поєднання своєрідних дидактичних можливостей комп'ютерів із традиційними засобами навчання, функції яких на всіх стадіях навчального процесу істотно збагачуються, б наповнюються новим змістом. Інформатизація освіти створює передумови для широкого впровадження в педагогічну практику нових методів і моделей організації навчального процесу, що, безумовно, змінює роль учителя, методіку, організаційні форми навчання та ін.

Можливості інформаційних технологій впливають на створення умов, необхідних для процесу формування предметних умінь учнів початкової школи та на їх мислення, що лежить в основі осмислювання і відіграє велику роль у запам'ятовуванні, як логічному завершенні процесу навчання, створюючи яскраві опорні сигнали, які сприяють закріпленню отриманих знань і їхньої систематизації (Krysachenko, 2018, p. 59).

Важливо організувати процес навчання так, аби учні початкової школи активно, з цікавістю і захопленням працювали на уроці, бачили результати свого навчання і могли їх оцінити. Допомогти вчителю у вирішенні цього непростого завдання може поєднання традиційних методів навчання та сучасних інформаційних технологій, у тому числі і комп'ютерних.

Комп'ютер поєднує в собі можливості класичних засобів подання і обробки інформації, таких як: книга, телевізор, відеомагнітофон, калькулятор. Будучи універсальною іграшкою, здатною імітувати інші іграшки і різні ігри, сучасний комп'ютер є для школяра рівноправним партнером, здатним реагувати на його запити і потреби. З іншого боку, він є досить привабливим і для вчителів, наприклад: допомагає краще оцінити здібності і знання учнів, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми і методи навчання (Markova, 2017, p. 25). Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах навчання: у процесі підготовки уроку, навчання – під час пояснення нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі та корекції знань.

При цьому комп'ютер виконує такі функції: *функції вчителя*: джерело навчальної інформації; навчальний посібник; тренажер; засіб діагностики і контролю; *функції робочого інструменту*: опрацювання (редагування) і збереження текстів, малюнків, аудіо та відеоінформації; засіб підготовки виступів; обчислювальна машина з величезними можливостями (Mahmutov, 2019, p. 18).

Перевагою застосування новітніх інформаційних технологій у навчанні учнів початкової школи є: індивідуалізація навчання; інтенсифікація самостійної роботи учня; підвищення мотивації та пізнавальної активності за рахунок різноманітності форм роботи та можливості включення ігрового моменту; зростання обсягу виконуваних на уроці завдань; формування предметних умінь учнів; розширення інформаційних потоків при використанні Internet.

Особливістю розвитку і застосування новітніх інформаційних технологій у процесі формування предметних умінь учнів початкової школи є те, що вони мають тенденцію приймати адаптивні властивості, які дозволяють встановлювати безпосередні зв'язки з учнями. Надавач освіти все в більшій мірі звільняється від певних контролюючих та інформаційних функцій, залишаючи за собою такі головні функції навчання, як: взаємозв'язок виховання й навчання; розвиток самостійного мислення та формування предметних умінь учнів початкових класів; керування та корегування процесу навчання з використанням новітніх інформаційних технологій, індивідуальних

особливостей тих, хто навчається; вироблення і постановка нових завдань навчання тощо (Nebilska, 2017, p. 18).

Застосування інформаційних технологій дозволяє організувати різні види діяльності учнів: інформаційно-навчальна, навчально-ігрова, експериментально-дослідницька, самостійна.

Ці види діяльності спрямовані на активне використання інформаційних технологій учителем і учнями як інструменту пізнання й самопізнання, самостійне подання і здобуття знань, здійснення власного маленького відкриття у процесі вивчення навколишнього світу. Використання інформаційних технологій у процесі формування предметних умінь учнів початкової школи необхідно не стільки для підтримки традиційних форм і методів навчання, а й для створення варіативних методик, що сприяють особистісно-орієнтованому розвитку учнів, розвивального навчання. Організація вчителем перерахованих видів діяльності із застосуванням інформаційних технологій вимагає його спеціальної професійної підготовки з їх практичного використання і методичного застосування в навчальному процесі (Nikolenko, 2016, p. 44).

Зупинимося на основних напрямках використання інформаційних технологій у навчальному процесі початкової школи з урахуванням їх методичної доцільності й можливостей. Це такі: пошук інформації у глобальній і локальній мережах; зберігання, обробка й передача інформації; розробка методичних і дидактичних матеріалів; здійснення автоматизованого контролю навчальної діяльності; розробка педагогічних програмних засобів (ППЗ) різного призначення; розробка web-сайтів навчального призначення; організація й проведення комп'ютерних експериментів з віртуальними моделями; обробка результатів експерименту; дистанційне регулювання навчальної діяльності; організація інтелектуального дозвілля учнів.

Всі вище означені напрямки використання інформаційних технологій мають важливе місце у навчальному процесі початкової школи. Найчастіше інформаційні технології використовуються для розробки методичних і дидактичних матеріалів. Це можуть бути розробки уроків; навчально-методичних матеріалів і рекомендацій; створення ілюстративного, цікавого

матеріалу; формування картки-завдання; організація і проведення інтелектуальних ігор і вікторин; розробка педагогічних програмних засобів (ППЗ) навчального та виховного призначення та ін. (Slatvinska, 2017, p. 109).

Педагогічні програмні засоби сучасних інформаційних технологій, які використовуються у процесі формування предметних умінь учнів початкових класів, повинні задовольняти вимоги, а саме: дозволяти будувати зміст навчальної діяльності з урахуванням основних принципів педагогічної психології та дидактики; допускати реалізацію будь-якого способу управління навчальною діяльністю, вибір якого обумовлений, з одного боку, теоретичними поглядами розробника педагогічного програмного засобу, а з іншого цілями навчання; стимулювати всі види пізнавальної активності молодших школярів, які необхідні для досягнення основних навчальних цілей; враховувати у змісті навчального матеріалу та навчальних завдань вже набуті знання, уміння і навички учнів початкової школи; стимулювати високу мотивацію в учнів до навчання; активізувати пізнавальну діяльність учнів шляхом включення їх у процес міркування; моделювати спільну діяльність; сприяти розумінню тексту; зміст навчального предмета і складність навчальних завдань повинні відповідати віковим можливостям і будуватися з урахуванням індивідуальних особливостей учнів; зворотний зв'язок повинен бути педагогічно виправданим, інформувати про допущені помилки та містити інформацію, достатню для їх усунення; діагностувати учня з метою індивідуалізації навчання, а також надання необхідної допомоги; не вимагати спеціальних знань і зусиль для введення відповіді, звести до мінімуму рутинні операції по введенню відповіді; забезпечувати обґрунтовану педагогічну допомогу, достатню для того, щоб вирішити завдання і засвоїти спосіб її вирішення; інформувати учню про мету навчання, повідомляти, наскільки він просувається в її досягненні, його основні недоліки, характер повторюваних помилок; виявляти дружелюбність, особливо при наданні допомоги; допускати індивідуалізацію навчання, дозволяти учню приймати рішення про стратегію навчання, характер допомоги і т. д.; адекватно використовувати всі способи представлення інформації: у вигляді тексту, графіки,

зображення, анімації, відео фрагментів; вести діалог, керований не тільки комп'ютером, а й учнем, дозволити останньому задавати питання; дозволити учню вхід і вихід з програми в будь-якій її точці, забезпечити доступ до раніше пройденого навчального матеріалу; допускати модифікацію, внесення змін до способів управління навчальною діяльністю (http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/4280/).

Сучасна освітня парадигма початкової школи, яка будується на новітніх інформаційних технологіях, а саме засобах навчання, бере за основу не передачу готових знань, умінь і навичок школяру, а прищеплення умінь і навичок здобувати необхідні знання самому, тобто формувати предметні уміння учнів початкової школи. При цьому активно використовується самостійна робота учня, що носить характер спілкування з вчителем опосередковано за допомогою новітніх інтерактивних технологій, наприклад: комп'ютерних програм та аудіовізуальних засобів, тощо.

Інтерактивність – найбільш важлива характеристика інформаційних технологій навчання учнів початкових класів. Вона дозволяє практично без втрати якості перенести всі технології традиційного навчання на відстань (за дистанційною формою навчання, яка стала актуальною в період карантину).

Створюючи новітні інформаційні (педагогічні) програмні засоби, необхідно дотримуватися наступних рекомендацій. Матеріал повинен бути структурований, логічний, послідовний. Жодного нового терміну не повинно даватися без пояснення і визначення. Тексти повинні бути лаконічними, неперенасиченими, без складних термінів і скорочень. Не повинно бути багато посилань, так як учень початкової школи може втратити орієнтування в тексті.

Співвідношення графіки і тексту повинні бути оптимальними. Графіка повинна або доповнювати текст новим змістом, або замінювати текст зовсім, але не дублювати його. Співвідношення графіка/текст приблизно один до трьох (Rubinshteyn, 2019, p. 18).

Аудіо-фрагменти повинні містити матеріал для ілюстрації розповіді вчителя, для самостійної і позакласної роботи учнів. Звукове супроводження повинно бути зразковим за інтонацією, вимовою і ясністю звучання. У дикторському тексті не допускаються: невідомі учням, непередбачені програмою терміни; повторення тексту підручника (Seriebriakova, 2017, p. 11).

Загальна тривалість звукозапису, призначеного на урок, повинна бути не більше: для учнів початкової школи – 6–10 хв.. Власний рівень шуму аудіо запису не повинен бути більше 50 дБ. Для зменшення стомлюваності учнів початкових класів, покращення сприйняття інформації та полегшення формування предметних умінь учнів, правильних уявлень і понять при тривалому слуховому сприйнятті рекомендується підбирати ілюстрації, портрети, фотографії, таблиці (Savchenko, 2017, p. 56).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, застосування новітніх інформаційних технологій повинно відбуватися з дотриманням вимог Державного стандарту початкової загальної освіти. Основне призначення новітніх інформаційних технологій для вивчення дисциплін освітніх галузей – це створення оптимальних умов для формування предметних умінь, індивідуалізації навчальних дій учнів початкових класів, збільшення частки самостійності, забезпечення більш вільного орієнтування у змісті дисциплін і кращого засвоєння матеріалу, підтримка і розвиток пізнавального інтересу до вивчення дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка : теорія та історія. Київ : Вища школа, 2016. С. 159–161.
2. Крисаченко В.С. Екологія. Культура. Київ : Знання, 2018. 598 с.
3. Маркова А.К. Психологічні критерії та ступені професіональності вчителя. *Педагогіка*. 2017. С. 24–27.
4. Махмутов М.І. Сучасний урок. Одеса : Педагогіка, 2019. 184 с.
5. Небільська О.П. Всеукраїнська газета для вчителів початкових класів. *Початкова освіта*. 2017. № 14. С. 18–24.
6. Ніколенко Н.С. Виховання ціннісного ставлення до природи у молодших школярів. *Біологія і хімія в школі*. 2016. № 2. С. 44–46.
7. Особливості організації навчально-виховного процесу в початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/4280/ (дата звернення: 10.06.23).
8. Рубінштейн С.Л. Основи психології. Київ : Знання, 2019. 488 с.

9. Слатвінська О.А. Застосування інноваційних педагогічних технологій в програмах формування екологічної компетентності учнів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 2017. № 20. С. 109–115.
10. Савченко О.Я. Сучасний урок в початкових класах. Київ : Магістр, 2017. 256 с.
11. Серебрякова Т.А. Екологічна освіта в дошкільному віці. Миколаїв : Академія, 2018. 111 с.

REFERENCES:

1. Haluzynskiy V. M., Yevtukh M. B. Pedagogika : teoriia ta istoriia [Pedagogy : Theory and History]. Kyiv : Vyscha shkola, 2016. S. 159–161.
2. Krysachenko V. S. Ekolohiia. Kultura [Ecology. Culture]. Kyiv : Znannia, 2018. 598 s.
3. Markova A. K. Psykholohichni kryterii ta stupeni profesionalnosti vchytelia. *Pedahohika* [Psychological Criteria and Degrees of Teacher Professionalism]. 2017. S. 24–27.
4. Makhmutov M. I. Suchasnyi urok [The Modern Lesson]. Odessa : Pedagogika, 2019. 184 s.
5. Nebilska O. P. Vseukrainska hazeta dlia vchyteliv pochatkovykh klasiv. *Pochatkova osvita* [All-Ukrainian Newspaper for Primary School Teachers. Primary Education]. 2017. № 14. S. 18–24.
6. Nikolenko N. S. Vychovannia tsinnisnoho stavlennia do pryrody u molodshykh shkolariv. *Biolohiia i khimiia v shkoli* [Education of a valuable attitude to nature in younger schoolchildren. Biology and Chemistry at School]. 2016. № 2. S. 44–46.
7. Osoblyvosti orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v pochatkovykh klasakh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/4280/ (data zvernennia: 10.06.23)
8. Rubinshtein S. L. Osnovy psykholohii [Basic of Psychology]. Kyiv : Znannia, 2019. 488 s.
9. Slatvinska O. A. Zastosuvannia innovatsiinykh pedagogichnykh tekhnolohii v prohramakh formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti uchniv [Application of Innovative Pedagogical Technologies in Programs for the Formation of Students' Environmental Competence]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*, 2017. № 20. S. 109–115.
10. Savchenko O. Ya. Suchasnyi urok v pochatkovykh klasakh [The Modern Lesson at the Primary School]. Kyiv : Mahistr, 2017. 256 s.
11. Serebriakova T. A. Ekolohichna osvita v doskilnomu vitsi [Environmental Education at Preschool age]. Mykolaiv : Akademiia, 2018. 111 s.

РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 376.1–056.264:373.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.17>

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. (2023). Використання ймовірного прогнозування у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 114–119, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.17>

ВИКОРИСТАННЯ ЙМОВІРНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Метою статті є аналіз можливостей використання операцій ймовірного прогнозування у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Аналіз науково-практичних джерел засвідчив, що до цього часу питання застосування шляхів ймовірного прогнозування у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами у корекційній педагогіці та спеціальній психології розглядалося недостатньо. Ймовірне прогнозування у мовленні – це дії або операції при прийомі інформації, які полягають у передбаченні слів або словосполучень. Воно проявляється на всіх рівнях мовлення – від складу до тексту, причому, чим ширший контекст і складніша структура цілого повідомлення, тим більше сприйняття залежить від ймовірнісної оцінки всього повідомлення. Автор розглядає основні види та функції ймовірного прогнозування (антиципації), обґрунтовує доречність та результативність застосування її різновидів на різних етапах навчальної діяльності. Питання застосування операцій ймовірного прогнозування стосовно мовленнєвої діяльності вивчене мало. Проте наявний матеріал дає уявлення про принципову роль і конкретну реалізацію цього явища в мовній практиці. Практика роботи з дітьми, що мають порушення мовленнєвої діяльності, переконує у важливості того, щоб корекція розвитку, навчання і виховання мала випереджаючий, ймовірно прогностичний характер. Автор вважає, що вона повинна мати за мету не закріплення і вдосконалення того, що вже є, що вже досягнуто дитиною, а активне формування того, що повинно бути досягнуто нею в найближчій перспективі відповідно до законів і вимог вікового розвитку та становлення особистісної індивідуальності. Вивчення основних функцій ймовірного прогнозування, специфіки застосування, обґрунтування доречності та результативності застосування його різновидів на різних етапах навчальної діяльності дітей дошкільного віку дасть можливість педагогам широко застосовувати його у своїй роботі.

Ключові слова: ймовірне прогнозування, діти з особливими освітніми потребами, мовлення, досвід, пам'ять, функції.

Ірина BRUSHNEVSKA

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-3381-6490

To cite this article: Brushnevskaya, I. (2023). Vykorystannya ymovirnoho prohnozuvannya u roboti z dit'my z osoblyvymy osvitynymy potrebamy [Using anticipation in working with children with special educational needs]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 114–119, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.17>

USING ANTICIPATION IN WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The purpose of the article is to analyze the possibilities of using probabilistic forecasting operations in working with children with special educational needs. The analysis of scientific and practical sources proved that until now, the issue of using the ways of probable forecasting in working with children with special educational needs in

correctional pedagogy and special psychology has not been considered enough. Probabilistic prediction in speech is actions or operations when receiving information, which consist in predicting words or phrases. It manifests itself at all levels of speech – from the composition to the text, and the broader the context and the more complex the structure of the entire message, the more perception depends on the probabilistic assessment of the entire message. The author examines the main types and functions of probable forecasting (anticipation), substantiates the appropriateness and effectiveness of using its varieties at various stages of educational activity. The issue of the application of probabilistic forecasting operations in relation to speech activity has not been studied much. However, the available material gives an idea of the fundamental role and concrete implementation of this phenomenon in language practice. The practice of working with children who have speech disorders convinces us of the importance of correction of development, education and upbringing having an anticipatory, probably prognostic character. The author believes that it should not aim to consolidate and improve what is already there, what the child has already achieved, but to actively shape what should be achieved by him in the near future in accordance with the laws and requirements of age development and the formation of personal individuality. Studying the main functions of probabilistic forecasting, the specifics of its application, substantiating the appropriateness and effectiveness of its varieties at various stages of the educational activity of preschool children will enable teachers to widely apply it in their work.

Key words: *probabilistic prediction, children with special educational needs, speech, experience, memory, functions.*

Актуальність проблеми. Прогнозування, будучи важливою складовою будь-якої, зокрема, і мовленнєвої діяльності людини, не може залишатися поза увагою фахівців в різних галузях знань. Розробка теоретичних і практичних аспектів цієї проблеми є надзвичайно актуальною не тільки для дослідження сенсорних процесів, вивчення процесів мислення, аналізу нейрофізіологічних механізмів психіки, але і для вивчення структури мовленнєвої діяльності дітей. Зважаючи на багатоаспектність використання операцій ймовірного прогнозування (антиципації) стає зрозумілим, наскільки важливе вивчення їх видів та функцій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В останні роки увага науковців до феномену використання операцій ймовірного прогнозування, значно посилилась. Проблема застосування займалися Л. І. Прохоренко, О. В. Романенко, Ю. В. Рібцун, В. В. Тищенко та ін. Однак у більшості наукових праць проблема використання цих методів у роботі з дошкільниками розглядається недостатньо.

Дані багаторічних власних спостережень і консультацій з педагогами засвідчують реальність: прогнозування в дошкільній освіті, де закладаються основи мовленнєво-мисленнєвої діяльності, розглядається в основному як другорядний процес при плануванні роботи з дітьми, тому на іграх-заняттях воно застосовується епізодично. Вивчення основних функцій ймовірного прогнозування, специфіки застосування, обґрунтування доречності та результативності застосування його різновидів на різних етапах навчальної діяльності дітей дошкільного віку дасть можливість педагогам широко застосо-

увати його у своїй роботі. Це, в свою чергу, дозволить планувати практичну діяльність з позицій ймовірних позитивних перспектив.

Таким чином, вивчення можливостей використання операцій ймовірного прогнозування у роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами є маловивченою, але актуальною та перспективною темою для теоретичного та практичного вивчення.

Мета дослідження. Аналіз та обґрунтування основних етапів використання ймовірного прогнозування у корекційній діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковій літературі виділяють багато різновидів ймовірного прогнозування, що застосовуються в різних галузях науки (природознавчих, науково-технічних та суспільствознавчих). Окремо розглядають педагогічне прогнозування. Ми ж плануємо розглянути та окреслити основні положення про види, функції та етапи формування ймовірного прогнозування у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Аналіз наукових джерел показав, що вивченню питань виникнення та застосування операцій ймовірного прогнозування (антиципації) присвячено чимало наукових напрацювань, від класичних наукових праць до сучасних досліджень в царині загальної, спеціальної, медичної, вікової та педагогічної психології (М. Бернштейн, Д. Брунер, К. Дункер, О. Зельц, Ж. Піаже, Л. Рєгуш, С. Рубінштейн, Г. Сухобська та ін.).

Антиципація (від лат. Anticipatio – передбачаю) – поняття, що означає уявлення про

предмет, явище, наслідки дії ще до того, як вони будуть реально сприйняті або здійснені (Спеціальна педагогіка, 2003). У буденному житті вона виражається у здатності людини передбачати майбутні події. Електрофізіологічним проявом антиципації служить хвиля очікування Уолтера (так звана E-хвиля) – повільне електромагнітне коливання у лобно-центральному відділі кори головного мозку. У психології людського мислення антиципація означає свідоме уявлення відповіді на будь-яку проблему ще до того, як вона буде реально вирішена (Бродовська, 2005).

Абсолютно всі види діяльності людини включають у себе компонент прогнозування. Практично неможливо уявити собі ситуацію, в якій ймовірне прогнозування не грало б істотної ролі. Коли з наших рук випадає якийсь предмет, то ми мимоволі простягаємо руки не стільки до самого предмета, як до найбільш вірогідного місця, де його можна буде упіймати (тобто прогнозуємо майбутнє місце розташування цього предмета). За декілька днів до екзамену ми вже передчуваємо можливі переживання та варіанти розвитку подій (тобто здійснюємо прогнозування найбільш вірогідної власної поведінки та поведінки екзаменатора). Малюючи що-небудь на аркуші паперу, ми вже, як правило, знаємо, як «це» приблизно виглядатиме (тобто прогнозуємо найбільш вірогідні контури зображуваного нами об'єкту). Отже, що б не робила людина, в її голові завжди є образ майбутнього або прогноз найбільш вірогідного розвитку подій (Брушневська, 2015).

Коли ми говоримо про ймовірне прогнозування у мовленні, то маємо на увазі дії або операції при прийомі інформації, які полягають у передбаченні слів або словосполучень. Ймовірне прогнозування проявляється на всіх рівнях мовлення – від складу до тексту, причому, чим ширший контекст і складніша структура цілого повідомлення, тим більше сприйняття залежить від ймовірнісної оцінки всього повідомлення.

Науковці виділяють структурне, лінгвістичне і змістове прогнозування. Доведено, що слова існують в пам'яті дитини не хаотично, а складають цілісну, ієрархічну систему лексико-семантичних відношень. Саме ці відношення й визначають характер структурного прогнозування – воно призначене для виявлення внутрішнього складу словесно-пред-

метної області особистості, фіксації появи нових лексичних та семантичних одиниць (слів, мовленнєвої діяльності дитини. Для дітей дошкільного віку характерним є переважає первинне оперування словами теперішнього часу та формування словесних одиниць на позначення минулого та майбутнього часів у власних діях. Це є відображенням особливостей психічного розвитку дітей даної вікової категорії. У дітей з'являються елементарні уявлення про послідовність змін найпростіших дій та появи об'єктів у коротких часових межах.

Характер ймовірного прогнозування обумовлюється усім минулим досвідом дошкільника, зокрема лінгвістичним і комунікативним. Лінгвістичний досвід обумовлює лінгвістичну ймовірність появи того чи іншого слова у тексті. Засвоюючи слова у певних сполученнях одне з одним, дитина прогнозує те сполучення, яке найчастіше зустрічалося у її досвіді спілкування. Водночас кожне слово має певний спектр сполучуваності. Лінгвістичне прогнозування вивчає спектр збігу у використанні різних слів. Поява кожного нового слова значно обмежує можливість використання інших слів. Так само і з граматичними структурами. Чим більшим є обсяг семантичного поля, тим міцнішими є лексичні й граматичні навички; чим краще дитина знає типові мовленнєві ситуації та володіє мовленнєвими моделями, тим легше вона розпізнає їх на слух.

Лінгвістичне прогнозування підкріплюється змістовим, і навпаки. Прогнозування на рівні тексту (змістове прогнозування) пов'язано з додатковими труднощами. Навіть дитина з високим рівнем розвитку не завжди здатна утримати в пам'яті всю інформацію, об'єднати розрізнені факти в загальний контекст, зрозуміти мотиви і прихований зміст повідомлення. Для цього необхідні спрямованість уваги, інтерес до теми повідомлення, визначена швидкість розумової переробки інформації; а також знання контексту і можливих ситуацій, які в свою чергу припускають вживання певних структур, кліше, мовних формул, прогнозування змісту тексту за його назвою. Передбачаючи зміст висловлювання, дитина має за основу мовленнєві й позамовленнєві фактори: контекст, ситуації мовлення, особливості мовця, його мовленнєвий досвід тощо.

Отже, при сприйнятті мовлення дошкільник проявляє складну мисленнєву активність: опираючись на свій досвід (як мовленнєвий, так і немовленнєвий), він здійснює ймовірне прогнозування майбутнього повідомлення, а також робить еквівалентні заміни. Така особливість сприйняття пов'язана з дією психологічного механізму ймовірного прогнозування, який є частиною загально-психологічних механізмів процесу сприйняття. Дія цього механізму полягає в тому, що дитина-слухач чекає на інформацію, готується до неї і висуває «зустрічну» гіпотезу щодо тієї інформації, яку може отримати наступного моменту. Все це активує вкрай складний механізм прогнозування. Для правильного виконання завдання дитина повинна зрозуміти сенс попередньої частини повідомлення, проаналізувати граматичні вимоги до очікуваної частини; витягнути з довготривалої пам'яті мовленнєві елементи, смислова сполучуваність яких з цим контекстом найбільш вірогідна; граматично упорядкувати ці елементи і включити в граматичну схему. Ці операції передбачають:

- наявність певного словникового запасу;
- сформованість лексичних умінь, пов'язаних з поєднанням мовленнєвих елементів;
- сформованість умінь розуміти простий текст;
- володіння основними граматичними структурами мовлення для побудови висловлювання (Тищенко, 1998).

Важливою умовою повноцінного мовленнєвого розвитку дітей є наявність когнітивних передумов. Однією з ключових характеристик когнітивно-мовленнєвого розвитку дітей є вміння прогнозувати, передбачати події і ситуації, визначати їх причину. Все це можливо за умови розуміння дитиною суті, механізму тієї чи іншої дії. Отже, когнітивна функція ймовірного прогнозування пов'язана із здійсненням дитиною різних пізнавальних процесів. Таким чином відбувається пізнання майбутнього в різноманітних формах. Воно ґрунтується на активній роботі пам'яті і мислення і, відповідно, сприяє їх формуванню та розвитку.

В контексті здійснення когнітивної функції важливе значення має мовленнєва діяльність. Так, на думку дослідників, словесно оформлений процес прогнозування є істотним компонентом мимовільного запам'ятовування. В цьому

випадку інформація про події, що відбуваються в теперішньому часі, оцінюється дитиною, фіксується в пам'яті і, як опорний сигнал, служить внутрішньою умовою запам'ятовування. Потім ця інформація, вже включена до багажу засвоєного досвіду, зберігається в пам'яті, щоб при необхідності бути легко актуалізованою в майбутньому.

Особлива цінність цього психологічного явища полягає в тому, що «пам'ять та ймовірне прогнозування не лише забезпечують прогноз майбутньої ситуації, але й беруть участь в побудові плану дій» (Тищенко, 1998). При цьому ймовірно організована пам'ять дає можливість витягати зі свого сховища саме ті відомості, які потрібні для прийняття рішення про дії в конкретній ситуації, тобто дозволяє вибрати спосіб дії, співвіднесений з конкретними умовами і підпорядкований усвідомленому результату, що передбачається.

Практичне застосування особливостей когнітивної функції антиципації полягає у можливості педагогів передбачити ефективність правильно спланованої послідовності подачі інформації та поетапності її засвоєння. Стимулювання дітей до активної пізнавальної діяльності є передумовою розширення кола знань про предмети, їхні взаємозв'язки, призначення як основи для утворення більш масштабних антиципаційних схем.

У процесі розумової діяльності дитини реалізуються й інші функції антиципації. Так, регулятивна функція реалізується в процесі формування дитиною мети певної дії, плануванні і програмуванні своєї поведінки і діяльності, забезпечує процес прийняття нею рішення, здійснення контролю і включення його в комунікативні акти. Антиципаційні процеси мають домінуючу роль в регуляції діяльності. У зв'язку з прогнозованими змінами умов перебігу подій здійснюється випереджаюча підготовка, прогноз результатів дії і побудова його програми. В практичній діяльності з дошкільниками з особливими освітніми потребами відбувається засвоєння причинно-наслідкових зв'язків, динаміки послідовних змін предмета, послідовності подій. Усе це визначає напрям і характер поведінки дітей в ситуації, що склалася. Саме антиципація забезпечує формування дитиною мети, планування і програмування діяльності, ухвалення рішення, здійснення контролю.

При реалізації регулятивної, і тим більше комунікативної функції, ключову роль грає мовленнєва діяльність дошкільника з особливими освітніми потребами. Відбувається випереджальний опис своїх майбутніх дій, вражень, результатів. В дошкільному віці вони мають елементарний характер, простий за своєю побудовою. Діти вчаться виділяти закономірності, словесно оформлювати власні висновки та передбачати на цій основі подальші зміни.

Важливе значення мовленнєва діяльність може мати і в контексті здійснення комунікативної функції. Будь-яке спілкування, взаємодія між дітьми з особливими освітніми потребами та дорослими, здатність впізнавати емоційні стани інших людей – все це прояви комунікативної функції антиципації. Процес прогнозування має місце як під час сприйняття чужого мовлення, так і при здійсненні суб'єктом власного висловлювання. Слухаючи або читаючи, дитина прогнозує деякі події, що стоять за усним або письмовим текстом; добирає лексику, як засіб опису цієї події, прогнозує граматичні форми лексичних одиниць і цілісні структури. При цьому відбувається змістове вдосконалення первинної диференціації часу (було, є, буде) (Брушневська, 2015).

Усі три функції антиципації проявляються в нерозривній єдності, що забезпечує доцільність і цілеспрямованість діяльності педагога та вихованців.

Антиципація ґрунтується на індивідуальній пам'яті. Очевидно, що ймовірне прогнозування – найважливіша функція пам'яті. Пам'ять – функція, спрямована не в минуле, а в майбутнє. Для цього вона використовує ймовірно організовану інформацію про минуле. В процесі еволюції пам'ять сформувалася саме як корисна функція організму, що забезпечує ймовірне прогнозування і підготовку до дій, адекватних майбутній (точніше, прогнозованій як найбільш вірогідній) ситуації.

Практика роботи з дітьми, що мають порушення мовлення, переконує, що дуже важливо, щоб корекція розвитку, навчання і виховання мала випереджаючий, ймовірно прогностичний характер. Вона повинна мати за мету не закріплення і вдосконалення того, що вже є, що вже досягнуто дитиною, а активне формування того, що повинно бути досягнуто нею

в найближчій перспективі відповідно до законів і вимог вікового розвитку та становлення особистісної індивідуальності. Планування корекційної роботи не може бути успішним без прогнозування (Брушневська, 2015).

Виходячи з окреслених позицій, стає зрозуміло, що корекційна робота з дітьми з особливими освітніми потребами повинна відбуватися не як щоденне тренування мовленнєвих умінь і навичок у вигляді окремих вправ з удосконалення мовленнєвої діяльності, а як цілісна осмислена діяльність дитини, що органічно вписується в систему її повсякденних життєвих відносин. Іншими словами, при розробці стратегії корекційної роботи не можна обмежуватися лише очевидними потребами у розвитку. Необхідно враховувати та орієнтуватися на перспективу розвитку. Цінність такої корекційної роботи в тому, що вона дає можливість дитині відчувати себе перспективною у тій діяльності, яка є для неї особистісно важливою – реалізувати себе як мовну особистість.

Формування операцій ймовірного прогнозування дозволить дошкільникам з особливими освітніми потребами оволодіти «перспективним» мовленням, допоможе компенсувати недорозвинені психічні функції. Завдяки операціям ймовірного прогнозування педагога матимуть можливість передбачити результат корекційного та педагогічного впливу на конкретну дитину, враховуючи індивідуальні можливості психофізичного розвитку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, саме в дошкільному віці відбувається найінтенсивніше формування антиципаційних здібностей, які є невід'ємною частиною мовленнєвої діяльності дитини з особливими освітніми потребами. Чітке усвідомлення педагогами основних видів та функцій операцій ймовірного прогнозування забезпечить послідовність та системність його використання у педагогічному процесі. Це сприятиме розвитку психічних процесів особистості дошкільника, логічного мислення, соціально-моральної компетентності. Однак питання застосування операцій ймовірного прогнозування в мовленнєвій діяльності дошкільників з особливими освітніми потребами є недостатньо вивченим, потребує більш глибокого вивчення та сучасної класифікації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бродовська В.Й. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові / В.Й. Бродовська, І.П. Патрик, В.Я. Яблонко. 2-ге вид. К. : Професіонал, 2005. 222 с.
2. Брушневська І.М. Формування ймовірного прогнозування як психолого-педагогічна проблема. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. № 5. С. 21–32.
3. Брушневська І.М. Діагностика сформованості операцій ймовірного прогнозування у дітей п'ятого року життя. *Молодь і ринок*. 2015. № 7 (126). С. 135–139.
4. Спеціальна педагогіка [понятійно-термінолог. словник] / за ред. акад. В.І. Бондаря. Луганськ : Альма-матер, 2003. 436 с.
5. Тищенко В.В. Ймовірне прогнозування у мовленнєвій діяльності розумово відсталих дошкільників. *Дефектологія*. 1998. № 3. С. 2–6.

REFERENCES:

1. Brodovska V.I.(2005). Tlumachnyi slovnyk psykhologichnykh terminiv v ukrainskii movi [Explanatory dictionary of psychological terms in the Ukrainian language] / V.Y. Brodovska, I.P. Patryk, V.Ya. Yablonko. 2-he vyd. K. : Profesional. 222 s. (in Ukrainian).
2. Brushnevska I.M. (2015) Formuvannya ymovirnogo prohnozuvannya yak psykhologo-pedahohichna problema [The formation of probable forecasting as a psychological-pedagogical problem]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*. Kamianets–Podilskyi : Medobory-2006. № 5. S. 21–32.
3. Brushnevska I.M. (2015) Diahnostyka sformovanosti operatsii ymovirnogo prohnozuvannya u ditei piatoho roku zhyttia [Diagnostics of the formation of operations of probable prediction in children of the fifth year of life]. *Molod i ryнок*. № 7 (126). S. 135–139.
4. Spetsialna pedahohika [poniatiino-terminoloh. slovnyk] [Special pedagogy] (2003) / za red. akad. V.I. Bondaria. Luhansk : Alma-mater. 436 s. (in Ukrainian).
5. Tyshchenko V.V. (1998) Ymovirne prohnozuvannya u movlennievii diialnosti rozumovo vidstalykh doshkilnykiv [Probable prediction in speech activity of mentally retarded preschoolers]. *Defektolohiia*. № 3. S. 2–6.

UDC 378.018.8:070:159.955

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.18>

Khrystyna MARTSIKHIV

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Lviv Polytechnic National University, Stepan Bandera str., 55, Lviv, Ukraine, 79000

ORCID: 0000-0003-4637-6604

To cite this article: Martsikhiv, K. (2023). Rozvytok krytychnoho myslennia yak kliuchova skladova profesiinoi pidhotovky zhurnalistiv v universytetakh SSHA [The development of critical thinking as a key component of professional journalists' training in the US universities skills in the process of training journalists in the US universities]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 120–124, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.18>

THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AS A KEY COMPONENT OF PROFESSIONAL JOURNALISTS' TRAINING IN THE US UNIVERSITIES

It has been proven that the formation of critical thinking plays an important role in the process of professional journalists' training in the US universities. The article emphasizes that providing the skills of critical analysis and evaluation of information is becoming necessary in media platforms.

It has been investigated that critical thinking has several key aspects in journalism. First, it is the ability to analyze sources of information and determine their reliability and validity. Journalists must be able to distinguish fact from conjecture, understand potential conflicts of interest and watch for biases in presenting information.

Second, critical thinking includes the ability to analyze and evaluate an argument. Journalists must be able to understand what evidence supports this or that statement, what logical fallacies may be present, and what may be the hidden motives of the participants in the discussion.

It has been analyzed that requirements for modern journalists are becoming more and more complex. It is substantiated that the formation of critical thinking is a necessary guarantee for a successful career in the field of journalism, namely helps journalism students to analyze and evaluate information from various sources, carry out a thorough analysis of events, facts and sources of information without bias, defend their point of view and respond to informational provocations, recognize stereotypes and manipulative methods, which is considered to be important in the era of wide access to information.

It is argued that critical thinking develops the skills of critical analysis of social problems, which are necessary for quality journalistic production. Journalism students who possess critical skills are able to determine the veracity and reliability of information, verify its sources, and analyze the context in detail. This contributes to a balanced and objective coverage of events and the development of conscious citizenship.

On the basis of the conducted research, it has been concluded that US universities, providing training in critical thinking, form the future generation of journalists who will be able to perform their professional activities by analyzing social, economic and political problems.

Key words: *journalists, professional training, USA, critical thinking, communication, professional activity.*

Христина МАРЦІХІВ

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Львівська політехніка», вул. Степана Бандери, 55, м. Львів, Україна, 79000

ORCID: 0000-0003-4637-6604

Бібліографічний опис: Марціхів, Х. (2023). Розвиток критичного мислення як ключова складова професійної підготовки журналістів в університетах США. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 120–124, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.18>

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК КЛЮЧОВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЖУРНАЛІСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Доведено, що формування критичного мислення відіграє важливу роль у процесі професійної підготовки журналістів в університетах США. У статті наголошується, що забезпечення навичками критичного аналізу та оцінки інформації стає необхідним у медіа платформах.

Досліджено, що критичне мислення в журналістиці має кілька ключових аспектів. По-перше, це здатність аналізувати джерела інформації та визначати їхню надійність та достовірність. Журналісти повинні бути вмілими відрізняти факти від домислів, розуміти потенційні конфлікти інтересів та стежити за представленням інформації.

По-друге, критичне мислення включає в себе здатність аналізувати та оцінювати аргументацію. Журналісти повинні бути здатними розуміти, які докази підтримують твердження, які логічні помилки можуть бути присутніми та які можуть бути приховані мотиви учасників дискусії.

Проаналізовано вимоги до сучасних журналістів, які стають все більш складними. Обґрунтовано, що формування критичного мислення є необхідною запорукою для успішної кар'єри в сфері журналістики, а саме допомагає студентам-журналістам аналізувати та оцінювати інформацію з різних джерел, здійснювати ретельний аналіз подій, фактів та джерел інформації без упередженості, відстоювати свою точку зору та реагувати на інформаційні провокації, розпізнавати стереотипи та маніпулятивні методи, що є важливим в епоху широкого доступу до інформації.

Аргументовано, що критичне мислення розвиває у студентів навички критичного аналізу суспільних проблем, які є необхідними для якісного журналістського виробництва. Студенти-журналісти, які володіють критичними навичками, вміють визначати правдивість і достовірність інформації, перевіряти її джерела та детально аналізувати контекст. Це сприяє збалансованому та об'єктивному висвітленню подій та розвитку свідомого громадянства.

На основі проведеного дослідження зроблено висновок, що університети США, забезпечуючи навчання з критичного мислення, формують майбутнє покоління журналістів, які зможуть виконувати свою професійну діяльність, аналізуючи соціальні, економічні та політичні проблеми.

Ключові слова: журналісти, професійна підготовка, США, критичне мислення, комунікація, професійна діяльність.

Topicality of the research. It is important to emphasize the formation of journalist's critical thinking in the US universities is crucial to their professional training and success in the media sphere.

Critical thinking is the basis of objective and reliable journalism. US universities provide journalism students with the opportunity to develop critical thinking through critical analysis and evaluation of information, facts and sources.

The formation of critical thinking helps journalists learn the skills of critical analysis and critical thinking, which are necessary for effective coverage of current issues and events.

It has been researched that formation of journalists' critical thinking in the US universities is a relevant topic because future journalists should know how to recognize bias, manipulation and fake news. This helps them provide objective and truthful information for readers, listeners and viewers.

Analysis of recent research and publications. Among scientists who have made the research on the concept of "critical thinking" from the point of view of cognitive processes should be called J. Anderson, V. Bibler, B. Bloom, J. Bruner, M. Lipman, D. Halpern and others; on theory and methodology – A. Bairamova, I. Bekha, T. Voropai, N. Dementievska and others.

In many US universities, there are scientists and researchers who study the development of journalists' critical thinking. Some of them are worth mentioning:

Robert Hunt, professor of journalism and communication sciences at the University of Texas, specializes in research on the development of journalists' critical thinking. James Stoney, a professor of journalism and media communications at the University of California, San Francisco, is researching methods for teaching journalists critical thinking.

Melissa Zimmerman, a professor of journalism at the University of North Carolina, explores the role of critical thinking in the production and consumption of news. Jonathan Morrison, director of the Center for Critical Thinking and Media Releases at the University of North Carolina, specializes in developing critical thinking among journalists. Alicia Sheridan, a professor of journalism at the University of Colorado, conducts research on the impact of teaching critical thinking on the professional practice of journalists.

These scholars and researchers are actively working to understand and improve the process of critical journalists' thinking formation in the US university environment.

The purpose of the article is to analyze peculiarities of forming critical thinking in the process of professional journalists' training in the US universities.

Main material. It is important to state that the development of journalist's critical thinking plays a significant role in their future professional activities.

Critical thinking is gradually becoming one of the main criteria of educational reforms in leading European countries and the US in particular.

Nowadays, critical thinking is considered to be a trend in the system of American education.

According to G. Onkovych, journalism major provides for the presence of professionally trained, qualified personnel for the media industry. Exactly the qualified training of media workers indicates the presence of journalism in media education direction (Onkovych, 2014).

To think critically means to freely use high-level mental strategies and operations for formulating reasonable conclusions and making decisions. Critical thinking is a special type of mental activity, characterized by the signs of which are the development of decision-making strategies in solving tasks, problem situations based on obtaining and processing information; implementation of reflexive actions (analytical, control, evaluation) regarding any object or phenomenon, in particular one's own thinking process; balanced analysis of different opinions and views, identification of one's own position (Kharchenko, 2018, p. 7).

It is necessary to point that the development of critical thinking becomes relevant precisely during intense times of social changes, when it is impossible to act without constant adaptation to new one's political, economic or other circumstances, without effective resolution of problems, a large part of which is unpredictable.

The scientist L. Terletska defines critical thinking as thinking that has the following characteristics, as: depth (insight) of thinking; sequence; independence; flexibility; speed (Methodical bulletin on the topic: «Development of critical thinking», 2017).

D. H. Clark and A. U. Beadle define critical thinking as the process by which the mind processes information for the purpose of understanding or generating ideas or solving a problem. According to B. Beyer, critical thinking is a method of assessing the authenticity, value or accuracy of something (Rakhimov, 2016, p. 12).

It is significant to emphasize that critical thinking is connected with language competence and is related to the intellectual development of future journalists and is improved through intensive practice, including learning a foreign language, conducting experiments on media platforms using various narrative structures. The development of

critical thinking, the ability to analyze and interpret information conveyed in comments, arguments, and research reports is a necessary component in the professional training of journalists. The ability of media professionals to work with numbers contributes to their better understanding of statistics and basic economic concepts. A competent journalist must be prepared to work successfully on various media platforms, from print to video, digital, mobile, including forms that have not been invented yet. Just as «computerized reporting» once enriched research efforts. Technological innovations can be disruptive, requiring a competent journalist to accept new society's challenges (Clark, 2014).

According to O. Pometun, critical thinking is a complex and multi-level phenomenon. To think critically means to use freely high-level mental strategies and operations for formulating reasonable conclusions and assessments, decision-making. From a pedagogical point of view, critical thinking is a set of mental operations characterized by a person's ability to analyze, compare, synthesize, evaluate information from any sources; see problems, ask questions; put forward hypotheses and evaluate alternatives; make a conscious choice, make a decision and substantiate it (Pometun, 2017).

The scholar M. Lipman stressed that for formation and development of journalists' critical thinking they need a clear understanding of what it is and what can be. It is necessary to distinguish the essential ones characteristics, signs and features of critical thinking compared to other types of thinking, know results and fundamental conditions of its formation and strengthening. So the scientist singles out such aspects of the critical thinking: «critical thinking is responsible, skillful thinking that contributes to good judgment because: a) it is based on criteria; b) self-correcting; c) sensitive to the context» (Lipman).

As M. Lipman pointed out, the intellectual environment within which journalists are often filled with fragile structures. Journalists are capable of thinking more logically. They need to justify their reasoning, opinions, statements and all other components of thinking. Appealing to reasonable criteria is one way to develop their thinking on a stronger foundation. The author emphasizes: «In order to think critically, you need to gain a large number of cognitive skills» (Lipman, 1988, p. 1).

It has been claimed that fundamental the goal of modern education is not to simply give information to students, but to develop a critical way of thinking (Bakhanov, 2011 p. 34).

The scientist B. M. Bagai stresses that the role of critical thinking in modern education is growing and largely determines the quality of education, and therefore the competitiveness of the educational product also increases. The role of higher institutions education in the future will consist of encouragement society to the active use of critical thinking (Bahai, 2016, p.9). The author developed a technique for forming critical thinking, to which she suggested key stages: actualization («challenge»). Goal – formation of personal interest for receiving information. Students have to think and tell others (with the help of individual, pair, group work; brainstorming; joint forecasts; voicing problematic issues etc.) about what they know about the chosen topic.

Discussion – this is how previously acquired knowledge is realized and becomes a basis for assimilating new ones. The teacher's task at this stage is to generalize knowledge of students, help each to determine «your personal knowledge» and the main goals for obtaining new ones. The second stage is understanding. Students get to know new information. They should track their understanding and write it down in form questions that they did not understand – in order to later to fill these «white spots». After reading the information, each student should say which phrases/words helped him to understand information, and which, on the contrary, confused him. The main principle of the comprehension stage the teacher should give students the right setting for individual information searches and further group discussion and

analysis. The third stage is reflection (thoughts). Students should consider what they also learned how to incorporate new concepts into their own idea; discuss how it changed their thinking vision, behavior.

It is also necessary to point out that media literacy as an effective method of personality development and is connected with critical perception of information, the ability to analyze it, create a media product, and evaluate media texts. And it is possible to achieve this in media US education classes through the introduction of game elements, tests (Pysarenko, 2021, p. 79–80).

Conclusions and prospects for research. On the basis of the study, it has been concluded that critical thinking is an extremely important skill for journalists in today's information society. Journalists play a key role in reporting news and analyzing events, and their decisions can have a major impact on public opinion and attitudes. Critical thinking helps journalists gather, verify, and analyze information to provide an objective and credible context for their stories. Journalists who possess critical thinking have the ability to distinguish facts from opinions, to recognize hidden motives or interests that may influence the content of information. They ask questions, check sources, analyze evidence, and assess the relevance and credibility of information. Critical thinking helps journalists avoid populism, manipulation and the spread of unreliable news. It has been investigated that the professional training of journalists in the US universities is focused on practical aspects mainly on the development of critical thinking.

The peculiarities of critical thinking formation of journalists in the US universities should be deeply and thoroughly analyzed.

BIBLIOGRAPHY:

1. Багай Б. М. Інноваційні педагогічні технології у сучасній школі, 2016. 11 с.
2. Баханов К. О. Професійний довідник вчителя історії. Харків : Основа, 2011. 239 с.
3. Ліпман М. Чим може бути критичне мислення? Освітня платформа «Критичне мислення». Взято з: <http://www.criticalthinking.expert/materiali-dlya-samoosviti/eksperti-radyat-pochitati/>
4. Методичний бюлетень на тему: «Розвиток критичного мислення», 2017. Взято з: <http://cnttum.ks.ua/asdasdasdsssa.htm>
5. Онкович Г. В. Нові вектори розвитку сучасної медіаосвіти. *Журналістика. Філологія. Медіаосвіта* : зб. наук. праць всеукраїнської науково-практичної конференції. Полтава, 2014. С. 150–156.
6. Писаренко Л. М. Медіаграмотність як ефективний метод розвитку особистості. *International scientific and practical conference «The European development trends in journalism, PR, media and communication»* : conference proceedings, February 26–27, 2021. 180 с.
7. Пометун О. І. Як розвивати критичне мислення в учнів (з прикладом уроку), 2017. Взято з: <https://nus.org.ua/articles/krytychne-myslennya-2/>

8. Рахімов А. Формування творчого мислення школярів в процесі навчальної діяльності. Київ : АССА, 2016. 167 с.
9. Харченко Н. В. Розвиток критичного мислення. Інноваційні форми роботи для дітей і дорослих. Київ : «Видавнича група «Шкільний світ», 2018. 120 с.
10. Clark R. P. The pyramid of journalism competence: what journalists need to know, 2014. Retrieved from: <https://www.poynter.org/reporting-editing/2014/the-pyramid-of-journalism-competence-what-journalists-need-to-know/>
11. Lipman M. Critical thinking: What can it be? Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988. Series 1. № 1. 12 p.

REFERENCES:

1. Bahai B. M. (2016). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u suchasni shkoli. [Innovative pedagogical technologies in the modern school], 11 (in Ukrainian).
2. Bakhanov K. O. (2011). Profesiyni dovidnyk vchytelia istorii. Kharkiv : Osnova. [Professional guide of a history teacher], 239 (in Ukrainian).
3. Lipman M. Chym mozhe buty krytychne myslennia? Osvitnia platforma «Krytychne myslennia». [What can be critical thinking? Educational platform «Critical thinking»] Retrieved from: <http://www.criticalthinking.expert/materiali-dlya-samoosviti/eksperti-radyat-pochitati/> (in Ukrainian).
4. Metodychnyi biuletyn na temu: «Rozvytok krytychnoho myslennia». (2017). [Methodical bulletin on the topic: «Development of critical thinking»]. Retrieved from: <http://cntum.ks.ua/asdasdasdssa.htm> (in Ukrainian).
5. Onkovych H. V. (2014). Novi vektory rozvytku suchasnoi mediaosvity. *Zhurnalistyka. Filolohiia. Mediaosvita* : zb. nauk. prats vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [New vectors of development of modern media education. Journalism. Philology. Media education: coll. of science Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Poltava, 150–156 (in Ukrainian).
6. Pysarenko L. M. (2021). Mediahramotnist yak efektyvnyi metod rozvytku osobystosti [Media literacy as an effective method of personality development]. *International scientific and practical conference “The European development trends in journalism, PR, media and communication”* : conference proceedings, February 26–27, 180 (in Ukrainian).
7. Pometun O. I. (2017). Yak rozvyvaty krytychne myslennia v uchniv (z prykladom uroku)[How to develop students' critical thinking (with lesson example)] Retrieved from: <https://nus.org.ua/articles/krytychne-myslennya-2/> (in Ukrainian).
8. Rakhimov A. (2016). Formuvannia tvorchoho myslennia shkoliariv v protsesi navchalnoi diialnosti [Formation of creative thinking of schoolchildren in the process of educational activities]. Kyiv : ASSA, 167(in Ukrainian).
9. Kharchenko N. V. (2018). Rozvytok krytychnoho myslennia. Innovatsiini formy roboty dlia ditei i doroslykh [Development of critical thinking. Innovative forms of work for children and adults] Kyiv: «Vydavnycha hrupa «Shkilnyi svit», 120 (in Ukrainian).
10. Clark R. P. (2014).The pyramid of journalism competence: what journalists need to know. Retrieved from: <https://www.poynter.org/reporting-editing/2014/the-pyramid-of-journalism-competence-what-journalists-need-to-know/>
11. Lipman M. (1988). Critical thinking: What can it be? Institute of Critical Thinking. Resource Publication, Series 1, № 1, 12.

УДК 376.36

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.19>

Інна МАРЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018

ORCID: 0009-0001-5458-0261

Світлана ЧУПАХІНА

доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018

ORCID: 0000-0003-1274-0826

Наталія КИРСТА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018

ORCID: 0000-0002-6777-4890

Бібліографічний опис статті: Марченко, І., Чупахіна, С., Кирста, Н. (2023). Комунікації дітей із тяжкими порушеннями мовлення за допомогою природних експресивних засобів: особливості навчання. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 125–133, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.19>

КОМУНІКАЦІЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРИРОДНИХ ЕКСПРЕСИВНИХ ЗАСОБІВ: ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ

В статті висвітлюється проблема комунікації дітей із відсутністю звучного мовлення за допомогою невербальних засобів спілкування.

В процесі аналізу досліджень встановлено, що для дітей без мовлення, через особистісні особливості психофізичного розвитку та відсутності можливості спілкуватися вербально, стає актуальним використання невербальних засобів, завдяки яким вона зможе виражати свої потреби та бажання, передавати набуті нею знання та уміння.

Метою дослідження є визначення поняття та ролі природних експресивних засобів у комунікативному розвитку дітей без мовлення, прийомів навчання дітей комунікувати за допомогою означених невербальних засобів.

В дослідженні описано послідовність дій у навчанні природної жестової комунікації, визначені основні групи жестів і вимоги до їх використання. Розкриваються прийоми формування уміння дитини встановлювати зоровий контакт із оточенням, адекватно реагувати на звернення.

У статті розкрито поняття «жести» як рухи рук, які виражають внутрішній стан людини, вказують на будь-який об'єкт зовнішнього середовища та «емоції» як компоненту символічної не мовленнєвої діяльності та їх значення в житті людини.

Доведено, що дітей з особливими освітніми потребами навчають використовувати жести задля супроводу усного мовлення. Послідовність таких жестів відповідає звучному усному мовленню, за умови, що жести комунікація супроводжують говоріння. Жести за таких умов виконуються дуже повільно, під час складання речень вимагають дотримання певних правил, дозволяють візуалізувати образ того чи іншого слова, дії. Встановлено, що вибір жестів зумовлено вимогою інтересів і підпорядковано конкретному життєвому оточенню дитини.

Подаються прийоми формування у дітей із тяжкими порушеннями мовлення вміння виражати свої емоції та керувати ними у відповідності до ситуації, а також вміння розуміти емоції інших людей.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення, комунікація, експресивні засоби комунікації, жести, міміка, емоції, навчання.

Inna MARCHENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018

ORCID: 0009-0001-5458-0261

Svetlana CHUPAKHINA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018

ORCID: 0000-0003-1274-0826

Nataliia KYRSTA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018

ORCID: 0000-0002-6777-4890

To cite this article: Marchenko, I., Chupakhina, S., Kyrsta, N. (2023). Komunikatsii ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia za dopomohoiu pryrodnykh ekspresyvnnykh zasobiv: osoblyvosti navchannia [Communication of children with severe speech disorders using natural means of expression: peculiarities of learning]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 125–133, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.19>

COMMUNICATION OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS USING NATURAL MEANS OF EXPRESSION: PECULIARITIES OF LEARNING

The article covers the problem of teaching communication of children without oral speech using non-verbal means of communication.

In the process of research analysis, it was found that for children without speech, due to the personal characteristics of psychophysical development and the lack of the ability to communicate verbally, the use of non-verbal means is becoming relevant, thanks to which they can express their needs and desires, transfer the knowledge and skills they have acquired.

The purpose of the study is to determine the concept and role of natural expressive means in the communicative development of children without speech, methods of teaching children to communicate with the help of certain non-verbal means.

In the study, the sequence of actions in learning natural gestural communication is described, the main groups of gestures and the requirements for their use are defined. Techniques for forming a child's ability to make eye contact with the environment, to adequately respond to appeals, are revealed.

It has been proven that children with disabilities are taught to use gestures to accompany oral speech. The sequence of such gestures corresponds to sonorous oral speech, provided that gestural communication accompanies speech.

The article reveals the concept of «gestures» as hand movements expressing the inner state of a person, pointing to any object in the external environment, and «emotions» as a component of symbolic non-verbal activity and their significance in human life.

It has been proven that children with special educational needs are taught to use gestures to accompany oral speech. The sequence of such gestures corresponds to sonorous oral speech, provided that gestural communication accompanies speech. Gestures under such conditions are performed very slowly, during the composition of sentences they require compliance with certain rules, they allow visualizing the image of a particular word or action. It was established that the choice of gestures is determined by the requirement of interests and subordinated to the child's specific life environment.

Techniques for the formation in children with severe speech disorders of the ability to express their emotions and manage them in accordance with the situation, and the ability to understand the emotions of other people, are presented.

Key words: severe speech disorders, communication, expressive means of communication, gestures, facial expressions, emotions, education.

Актуальність проблеми. Комунікація – один із основних засобів реалізації завдання адаптації дитини до нових умов. Вплив комунікації у формі її позитивного впливу простежується у всіх сферах психічного життя дитини – від процесів сприймання до становлення особистості та самосвідомості. Завдяки комунікативній діяльності дитина набуває життєвого досвіду. Від рівня спілкування залежить не лише навчальна діяльність, а й самопочуття дитини. У соціальному розвитку дітей дошкільного віку провідну роль відіграють комунікативні здібності. Вони дозволяють розрізняти ті чи інші ситуації спілкування, розуміти стан людей у певних ситуаціях і на основі цього адекватно вибудовувати свою поведінку. Особливості комунікативного розвитку дітей у нормотиповому онтогенезі широко представлено в дослідженнях учених у загальній педагогіці та психології (Marchenko, 2019; Anderson, 2002).

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема діагностики, формування та розвитку комунікації у дітей із тяжкими порушення мовлення (ТПМ) є вкрай актуальною у сучасній спеціальній педагогіці з огляду на закон України «Про освіту», Державну національну Програму «Освіта» («Україна XXI століття»), Закон України «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту)». Особливості та можливості комунікації означеної категорії дітей вивчаються сучасними закордонними та вітчизняними вченими (Marchenko, 2019; Sichkarchuk, 2012).

Відзначено, що у дітей із ТПМ в різній формі та різному ступені проявляється порушення комунікативної здібності (Трофименко, 2018). Особливо це прослідковується у дітей із відсутністю звучного мовлення (за психолого-педагогічною класифікацією – визначено I рівень загального недорозвитку мовлення). Спільним для таких дітей є стійке зниження або відсутність мотивації до спілкування, прагнення до

взаємодії із оточенням, невміння орієнтуватися у ситуації взагалі або вузькоситуативно за допомогою дорослого, розлади поведінки, труднощі у контактах, недостатність невербальних засобів комунікація, малорухома міміка, підвищена емоційна виснаженість. Афективне порушення може виникати під впливом звичайних тактильних, зорових і слухових подразників, особливо підсилюючись у незвичних для дитини умовах. Підвищена емоційна збудливість нерідко поєднується із плаксивістю, дратівливістю, примхливістю, реакціями протесту та відмови, які значно посилюються в новій для дитини обстановці, а також при стомленні (Martynenko, 2010; Marchenko, 2019; Sichkarchuk, 2012; Anderson, 2002).

Для дитини без мовлення, внаслідок особливостей психофізичного розвитку та відсутності можливості спілкуватися вербально, стає актуальним навчання використання невербальних засобів, завдяки яким вона зможе виражати свої потреби та бажання, передавати набуті нею знання та уміння. У таких спосіб спілкування до мінімуму зводиться поведінкові проблеми, підвищиться якість життя дитини, розуміння можливостей впливу та взаємодії із іншими.

Метою дослідження є визначення поняття та ролі природних експресивних засобів у комунікативному розвитку дітей без мовлення, обґрунтування прийомів навчання дітей комунікувати за допомогою означених невербальних засобів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Невербальні засоби спілкування – це система немовних знаків, що слугують засобами для обміну інформацією між людьми (Iezhova, 2011; Sichkarchuk, 2012). Слід зауважити, що невербальна комунікація є найважливішим, поряд із звучним мовленням, засобом спілкування та взаєморозуміння людей. Вона кодується у певний спосіб (рис. 1).

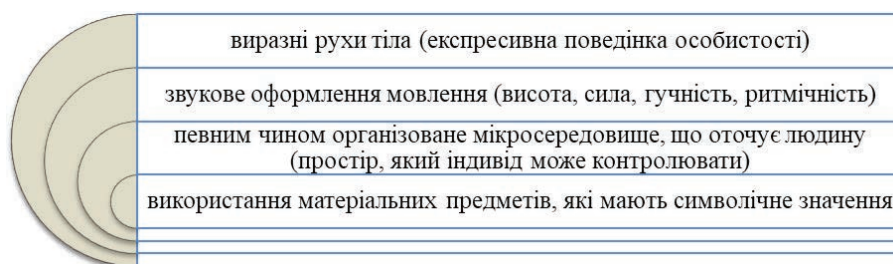


Рис. 1. Способи кодування невербальної комунікації

Отже, під невербальними засобами розуміють різні замітники звучного мовлення, що впливають через прямі сенсорні та тілесні контакти.

Невербальні засоби комунікації поділяють на декілька груп: природні експресивні, штучні експресивні, професійні та спеціальні або альтернативні.

До групи природних експресивних засобів належать: міміка, жести, пантоміма, вокалізація. Всі вони виконують функції передачі емоцій, пояснення, коментарю, заміщення окремих слів або фраз. Деякі з цих знаків універсальні, скажімо, посмішка, яка є виявом доброзичливого ставлення однієї людини до іншої.

Експресивно-мімічні засоби виникають в онтогенезі першими, однак зберігають своє значення для взаємодії із оточенням впродовж усього життя людини в ізольованій формі або у поєднанні з іншими комунікативними системами. Ще не маючи мовлення, малюки успішно сигналізують дорослим про свій стан, бажання, переживання, використовуючи рухи тіла, міміку, жести, інтонації голосу. Посмішка немовляти, яка виникає як вроджений рефлекс, поступово наповнюється соціальним змістом і стає реакцією на людський голос чи обличчя. Починаючи з неї, малюки збагачують свої виразні рухи поглядами, підніманням кінцівок, голосовими звуками, сміхом тощо. Ці експресії передають позитивне ставлення дитини до дорослого (Boriak, Kosenko, 2021).

Невербальні засоби спілкування доповнюють вербальне мовлення, характеризують емоційні стани партнерів зі спілкування, створю-

ють психологічний контакт між партнерами. У випадках відсутності або обмеження усного мовлення рухи тіла та жести стають єдиним доступним комунікативним засобом вираження повідомлень і розуміння оточення.

Жести – це рухи рук, які виражають внутрішній стан людини або вказують на будь-який об'єкт зовнішнього середовища. Жести поділяють за їх призначенням (рис. 2) (Kompanets, 2011).

Актуальним є світовий досвід використання додаткової і альтернативної комунікації (жестова комунікація) (рис. 3) (Anderson, 2002).

Підтримуюча комунікація за допомогою жестів відрізняється від мови жестів глухих людей. Рухи класифікують як знаки, якими користуються в процесі комунікації. Іноді люди користуються мовою тіла, не усвідомлюючи це. Жест – це підказка того, що відбувається у людини (Marchenko, 2019).

Дітей із обмеженими можливостями навчають використовувати жести, які супроводжують усне мовлення. Послідовність таких жестів відповідає звучному усному мовленню, оскільки вони супроводжують говоріння. Ці жести виконуються дуже повільно, вимагають дотримання певних правил під час складання речень. Навчання жестах не вимагає від оточення будь-яких спеціальних знань. Важливо виявити інтерес до цієї форми комунікації і готовність відбирати та вчити жести разом із дитиною (Kompanets, 2011).

Е. Вілкен (Wilken) розроблено метод «комунікації із опорою на жести», який розрахований на «без мовленнєвих» дітей зі збереженим



Рис. 2. Призначення жестів людини

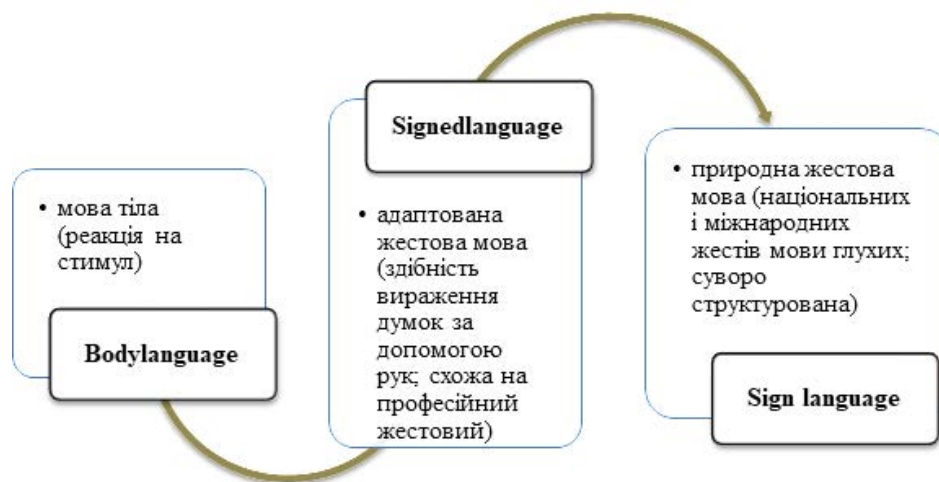


Рис. 3. Світовий досвід використання додаткової і альтернативної комунікації (жестова комунікація)

слухом. Продукування дитини усного мовлення супроводжується жестикуляцією ключових слів висловлювання. Навчання дітей використовувати жести дозволяє розширити їх комунікативні можливості засобом візуалізації усної інформації і підготувати до усного мовлення. Комунікацію з опорою на жести включають на етапі достатньо сформованого імпресивного мовлення за обмеженості експресивного. Використання комунікації із опорою на жести полегшує розуміння дитини оточенням, дозволяє уникнути зневіри від власної неспроможності та відчути задоволення від комунікації (Boriak, Kosenko, 2021; Walker, 1985).

Іноді діти без мовлення починають використовувати жести спонтанно: вказують рукою або пальчиком на те, що їм хочеться, зображують посмокування пляшечки (пальця, язика), якщо зголодніли тощо. Але спонтанних жестів недостатньо для розвитку словника, мовлення та мислення загалом. В побут потрібно ввести упорядковану систему жестів, а також потурбуватися про те, щоб оточення дитини (в родині, на дитячому майданчику, в дошкільному закладі) розуміли ці жести однаково та теж використовували їх паралельно зі звичайним, словесним мовленням. До використання жестів визначено низку вимог (рис. 4).

Вибір жестів зумовлено вимогою інтересів і підпорядковано конкретному життєвому оточенню дитини. Жести дозволяють візуалізувати образ того чи іншого слова, дії.

Навчання жестам починають із вправ на дотик. Їх мета – допомогти дитині усвідомити власні руки. Рухам рук можна навчати за

допомогою ігор на хапання, пальчикової гімнастики та інших вправ. У процесі навчання жестах доцільно формувати вміння встановлювати зоровий контакт (наприклад, вправи на сприймання виразу обличчя) (Kompanets, 2011).

Розпочинають навчання зі загальноприйнятих жестів (на кшталт «Бувай!», «До побачення»), а також рухи, необхідні дитині для вираження своїх потреб. Зазвичай починають зі знаків, які позначають погодження – «так» і незгоду – «ні», повторення дії – «ще» (наприклад, постукування один об одного стиснутих кулачків), жест-дотик до руки дорослого. Поряд із розширенням експресивно-мімічних виразних жестів навчають і жестах емоційно-дійєвим або зображувальним. Таким чином, дитина зможе виразити прохання або протест, попросити додатково їжу, продовження гри, перегляду мультфільмів, прослуховування пісень. Саме ці мотиви є провідними в мотивації для спілкування з раннього дитинства. Далі вибір жестів є суто індивідуальним. Для вивчення та запам'ятовування жестів використовують альбоми з крупними картинками або фото, що зображують певні предмети чи дії, супроводжуючи демонстрацію відповідними жестами. Альбоми включають у сюжетні ігри, наприклад, під час вивчення розпорядку дня. Для запам'ятовування жестів використовуються також пальчикові ігри з віршами.

В комунікацію з допомогою жестів має включитися й оточення дитини, наприклад, шляхом складання книги тих жестів, якими вже оволоділа дитина.

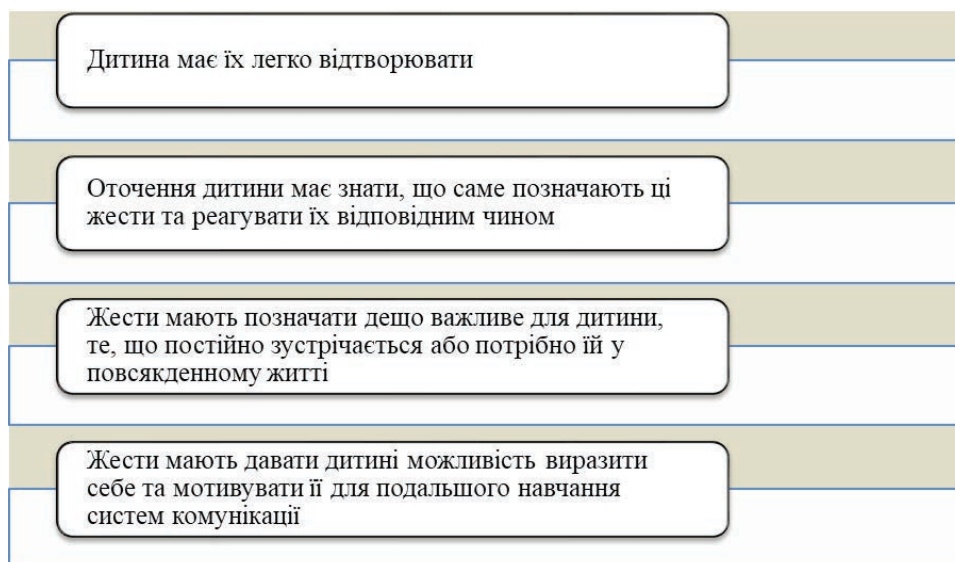


Рис. 4. Вимоги до використання жестів із дітьми з ТПМ

Візуальний контакт є виключно важливим елементом спілкування. У поєднанні з мімікою погляд виражає зацікавленість і зосередженість уваги того, хто слухає на мовці. За допомогою очей передаються найточніші сигнали про стан людини, тому що очі займають центральне положення в людському організмі, а зіниці поводяться цілком незалежно – розширення та звуження зіниць не піддається свідомому контролю. Підмічено, що при денному світлі зіниці можуть звужуватися та розширюватися залежно від того, як змінюється ставлення і настрої людини. Якщо людина збуджена або зацікавлена чимось, або перебуває у піднесеному настрої, її зіниці розширюються в 4 рази в порівнянні з нормальним станом. За сердитого, похмурого настрою зіниці звужуються. За поглядом і виразом очей безмовленневої дитини можна оцінити її стан, настрої, зацікавленість певними предметами чи діями.

Але діти без мовлення зазвичай не володіють етикетними правилами спілкування, не вміють ініційовано вступати у взаємодію з оточенням, не мають потреби дивитися в очі. Встановлювати зоровий контакт із дитиною важливо на одному рівні з нею (наприклад, присісти, щоб фізично бути на рівні очей дитини), попередньо усунувши всі слухові подразники (приглушити гучну музику, телевізор, прибрати смартфон, закрити вікно тощо) та подразники, що відволікають увагу або викликають роздратування дитини. Для привернення зорової уваги дитини можна використати її улюблену іграшку, яку дорослий тримає на рівні своїх очей, можна

скористатися дзеркалом, якщо разом сидіти навпроти нього та дивитися один на одного у дзеркало. Важливо, щоб дитина реагувала на своє ім'я, спрямовуючи погляд на дорослого. Для цього під час звернення до дитини використовується лише одна форма імені, ім'я завжди потрібно ставити на початку речення-звернення, яке передбачає приємну для дитини дію. І не називають дитину на ім'я, коли висуювають певні, не завжди приємні чи небажані для неї вимоги. Якщо дитина не реагує своє на ім'я, можна підійти до неї, повернути за плечі до себе й знову вимовити її ім'я, заохочуючи кожну позитивну реакцію дитини.

Кожній дитині із ТПМ треба навчитися виражати свої емоції і почуття. Нездатність дитини правильно виразити свої почуття, скутість, неадекватність мімічно-жестового мовлення ускладнює її спілкування з дітьми та з дорослими. Нерозуміння ж іншої людини, події – причина виникнення страху, негативізму, ворожості, неадекватної поведінки.

Емоція – це загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності (Mikhova, 2010). В психології розрізняють прості та складні емоції. Переживання задоволення від їжі, бадьорості, втоми, болю – це прості емоції(залежно від того, які потреби вони задовольняють); за забарвленістю (позитивні, зумовлені сприятливими для організму подіями або негативні, які стимулюють активність організму, спрямовану на уникнення або усунення шкідливих впливів); за соціальними ознаками (моральні, інтелектуальні, естетичні

тощо). Зовнішньо емоції виявляються в мімічному виразі обличчя, позі, жестах, виразних рухах (Mikhova, 2010).

Міміка це – сукупність рухів м'язів обличчя, які виражають стан людини або її ставлення до того, що вона сприймає, уявляє, пригадує, обмірковує, наприклад, насуплені брови, усмішка, зосереджений погляд (Mikhova, 2010). Безмолвеневі діти, як правило, відрізняються малорухомою мімікою, у них рідко змінюється сталий настрій.

Емоції органічно пов'язані з почуттями. Переживання емоційних станів – радості, любові, дружби, симпатії, прихильності або болю, суму, страху, ненависті, презирства, огиди тощо – завжди супроводжуються відповідними зовнішніми або внутрішніми виразами. Емоційна пам'ять формується на основі позитивного або негативного підкріплення від різних подразників. Негативні емоції, які виникають у дитини з порушеннями психофізичного розвитку у відповідь на часті хворобливі процедури, приміщення в спеціалізованій установі, відрив від мами та близьких фіксуються її емоційною пам'яттю, а надалі можуть стати джерелом її страхів, непевності, гальмівних рис характеру.

Природа емоцій і почуттів органічно пов'язана з потребами. Потреба як нужда в чомусь завжди супроводжується позитивними або негативними переживаннями в різноманітних їх варіаціях. Характер їх переживання зумовлюється ставленням особистості до потреб, обставин, які сприяють або не сприяють їх задоволенню.

Але емоційна сфера безмолвенневої дитини не розвивається спонтанно, і їй потрібно навчити розуміти свій емоційний стан, розпізнавати емоції не тільки в собі, а й в інших людях за мімікою обличчя, жестами позою, формувати вміння виражати свої емоції та керувати ними.

З метою оптимізації комунікації, викликання позитивних емоцій використовують фотографічний альбом. Створюючи такий альбом, підбирають фотографії близьких для дитини людей (батьків, родичів, друзів, знайомих), позначені режимні моменти: прийом їжі дитиною, заняття, сон, прогулянка, в гостях, в ігровій кімнаті, свята тощо. Емоції, які знайдуть своє відображення на кожній фотографії, мають відповідати певній життєвій історії, яка

може моделюватися на занятті. І перша емоція, з якої починають – емоція любові: показати, як мама любить дитину, як дитина любить маму, підключаючи обійми, цілунки, міміку. Дитини повинні знати, що її люблять, відчувати себе захищеною.

В подальшому цей альбом можна також доповнити реальними фотографічними зображеннями із безпосереднього оточення дитини, які вона буде використовувати під час комунікації із іншими людьми для вираження своїх бажань, емоцій, почуттів, особистих станів.

Створюються спеціальні життєві чи казкові ситуації, які можуть викликати необхідні емоції. Дорослий називає емоцію, підкріплюючи її виразом обличчя на фотографії і звертаючи увагу на міміку (лобові м'язи, брови, очі, губи). Адже саме мімічні рухи допомагають виразити свій емоційний стан, продемонструвати інтерес, бажання, розуміння або байдужість. Для деяких безмолвенневих дітей, які не встановлюють ще зорового контакту, не спостерігають за мімікою дорослого, первинно легше сприймати відповідну до емоції міміку казкового героя чи тваринки. Навчання розпізнавання та копіювання міміки обличчя краще починати з контрастних емоцій (наприклад, радісний та сумний, веселий і сердитий, бадьорий і сонний тощо).

Радість – одна з найбільш позитивних і найпростіших емоцій з погляду мімічного виразу. Посмішка, яка з'являється на обличчі дитини без мовлення є «жестом», який адресовано дорослому. Так дитина виявляє свій настрій, свідчить про задоволення її потреб, бажань, очікувань. Для формування позитивного емоційного стану широко використовують опосередковані технології (музика, співи, танець, перегляд емоційно насичених кінофільмів із життя дитини, наприклад, зі святкування її дня народження, купання в басейні, занять з анімалотерапії, анімаційні емоції дітей і тварин), прийом захоплення за будь-який прояв комунікації з боку дитини.

Кожну емоцію бажано підкріплювати інтонаційно забарвленими звуками, вигуками, наприклад, «Ай!» – мені боляче, «Ой!» – налякався..., «Ооо!» – здивувався чи зрадив – від ситуації, «У!» – я сердитий, «Ух!» – я задоволений, «Хаа!» – як смішно тощо. Можна скористатися «Фонетико-емоційною абеткою» (розроблену Ю. Рібцун), в якій на позначення

кожного звука підбрано символічні емоційно-комунікативні ситуації (Marchenko, 2019).

На початкових етапах відображення емоцій діяльність організують перед дзеркалом за умови спільного виконання з дорослим, щоб дитина могла перевірити правильність відтворення, згодом – за наслідуванням, потім – за вербальною інструкцією, і нарешті – самотійно, без використання зорової опори, а діючи за уявленнями.

Дітей навчають диференціювати емоційні стани людини. Різноманітні ігри на розвиток розуміння, визначення та співставлення різних емоційних станів за мімікою проводять відповідно до навчання виражати емоцію: за зображеною ситуацією, за мімікою обличчя людини, за символічними зображеннями. Цікавим і корисним є завдання на моделювання емоцій за допомогою зображень, де потрібно підібрати за мімікою верхню частину символічно зображеного обличчя до нижньої відповідно до емоції (за фото, картинним зображенням ситуації, за виразом обличчя дорослого).

Для розвитку взаємодії використовують прості рольові ігри, моделювання ситуацій, які надають можливість застосовувати усі експре-

сивні природні засоби. Одночасна демонстрація міміки, постави, жесту здійснюють більший вплив на емоційний стан дитини, аніж їх окреме використання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Емоції тісно пов'язано з поведінкою дітей. Отже, потрібно усвідомлювати, якими потребами обумовлена поведінка дитини без мовлення. Можливо, дитина втомилася і згодніла, їй потрібно перепочити і поїсти. Або ж вона потребує відпочинку чи сумує за мамою перебуваючи з дитячому садку, і їй потрібна увага, або ж вона просто не розуміє, чого від неї вимагають. Як дорослі реагуватимуть на прояв емоцій і переживань дітей, так вони й сприйматимуть себе та відповідно почуватимуться в соціумі. Вкрай важливо навчити дитину розуміти та правильно виражати власні емоції. Разом із жестовою комунікацією вони дозволять дітям із тяжкими порушеннями мовлення правильно повідомляти про свої потреби, задовольняти бажання, ініціювати взаємодію, а отже, значно покращать якість їх життя у мікросоціумі, нададуть можливість отримувати нові знання та уміння.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 35, том 1, 2021. С. 264–270.
2. Єжова Т. Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 2011. № 8. С. 73–80. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2011_8_11
3. Мартиненко І. В. До проблеми порушень комунікації у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. № 16. С. 288–291.
4. Марченко І. С. Педагогічні технології комунікативного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Навчально-методичний посібник*. Київ: ТОВ «ДІА». 2019. 147 с.
5. Міхова А. Г. Емоції і прояви емоцій: історичний екскурс (стресові та стресоподібні стани). *Наука і освіта*, 2010. № 3. С. 95–98.
6. Компанець Н. Готовність до навчання читання: індивідуальний підхід. Системи допоміжної альтернативної комунікації для дітей з аутизмом. *Дефектологія*, 2011. № 2. С. 20–24.
7. Січкачук Н. Д. Використання невербальних засобів спілкування на логопедичних заняттях зі старшими дошкільниками з моторною. *Науковий часопис імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. № 22. С. 243–245.
8. Трофименко Л. І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами*. Донбаський державний педагогічний університет, 2018. Том 8. С. 224–229.
9. Anderson, A. E. (2002). Augmentative communication and autism : A comparison of sign language and the Picture Exchange Communication System. Doctoral dissertation. Dissertation Abstracts International : Section B : The Sciences and Engineering, 62, 426 p.
10. Walker, M., Parson, P., Cousins, S., Carpenter, B. and Park, K. (1985). Symbols for Makaton. Back Hill, UK: The Resource Centre.

REFERENCES:

1. Boriak O., Kosenko Yu. (2021) Alternatyvna komunikatsiia yak zasib rozvytku movlennievoi diialnosti ditei iz kompleksnymy porushenniamy. [Alternative communication as a means of developing the speech activity of children with complex disorders]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp 35, tom 1. S. 264–270 [in Ukrainian]
2. Iezhova T. Ye. (2011) Alternatyvna komunikatsiia yak zasib sotsialnoi reabilitatsii ditei z obmezhenymy mozhlyvostiamy zhyttiediialnosti. [Alternative communication as a means of social rehabilitation of children with disabilities]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy*. № 8. S. 73–80. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2011_8_11 [in Ukrainian]
3. Martynenko I. V. (2010) Do problemy porushen komunikatsii u ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia. [To the problem of communication disorders in children with severe speech disorders]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta psykhohiia: zb. nauk. prats.* Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2010. № 16. S. 288–291.
4. Marchenko I. S. (2019) Pedahohichni tekhnolohii komunikatyvnoho rozvytku ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia. [Pedagogical technologies of communicative development of children with severe speech disorders]. *Navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kyiv: TOV «DIA». 2019. 147 s.
5. Mikhova A.H. (2010) Emotsii i proiavy emotsii: istorychnyi ekskurs (stresovi ta stresopodobni stany). [Emotions and manifestations of emotions: a historical excursion (stress and stress-like states)]. *Nauka i osvita*. № 3. S. 95–98.
6. Kompanets N. (2011) Hotovnist do navchannia chytannia: indyvidualnyi pidkhid. Systemy dopomizhnoi alternatyvnoi komunikatsii dlia ditei z autyzmom. [Readiness for learning to read: an individual approach. Assistive alternative communication systems for children with autism]. *Defektolohiia*. № 2. S. 20–24.
7. Sichkarchuk N. D. (2012) Vykorystannia neverbalnym zasobiv spilkuvannia na lohopedychnykh zaniattiakh zi starshymy doshkilnykamy z motornoii. [The use of non-verbal means of communication in speech therapy classes with older preschoolers with motor skills]. *Naukovyi chasopys imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta psykhohiia*. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova. № 22. S. 243–245.
8. Trofymenko L. I. (2018) Osoblyvosti rozvytku osobystosti doshkilnykiv z movlennievymy porushenniamy. [Peculiarities of personality development of preschoolers with speech disorders]. *Teoretychne i metodychne zabezpechennia navchannia ta vykhovannia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy*. Donbaskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet. Tom 8. S. 224–229.
9. Anderson, A. E. (2002). *Augmentative communication and autism : A comparison of sign language and the Picture Exchange Communication System*. Doctoral dissertation. *Dissertation Abstracts International : Section B : The Sciences and Engineering*, 62, 426 p.
10. Walker, M., Parson, P., Cousins, S., Carpenter, B. and Park, K. (1985). *Symbols for Makaton*. Back Hill, UK: The Resource Centre.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1
ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Неллі ЛИСЕНКО, Олександра ЛИСЕНКО, Маріанна МАТИШАК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ – ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ БКДО.....	3
Ірина ТОМАШЕВСЬКА МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	10

РОЗДІЛ 2
ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Володимир АНТОНЮК, Надія АНТОНЮК СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ У ЗВО ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	15
Надія АНТОНЮК, Світлана БАХОМЕНТ, Наталія ДЕНИСЕНКО, Сергій МАРЧУК, Ірина ЧЕМЕРИС ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ І ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА	21
Олена ДМИТРОЦА, Ольга КОРЖИК ОЦІНКА ДЕЯКИХ ПОКАЗНИКІВ ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	27
Людмила ЛУК'ЯНИК ІСТОРИЧНИЙ ДИСКУРС КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГА НАД МОВЛЕННЄВИМИ НЕДОЛІКАМИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	35
Марія МЕЛЬНИЧУК РОЗВИТОК ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПОЧАТКОВОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ.....	45
Тарас ОЛЕФІРЕНКО, Олена МАТВІЄНКО, Тетяна ВАСЮТІНА, Тетяна ЗОЛОТАРЕНКО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ УЧИТЕЛЕМ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	50
Ігор ОСТАПІЙОВСЬКИЙ, Тетяна ОСТАПІЙОВСЬКА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ.....	58
Інна РАДЮК ТЕОРЕТИКО-НОРМАТИВНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	63
Альона РОМАНЮК, Тетяна ШЕВЧУК, Людмила АПОНЧУК ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ СИСТЕМИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	69
Світлана РОМАНЮК АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	79
Галина РУСИН, Галина РОЗЛУЦЬКА, Валентина ВІТЮК ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЕТНОПЕДАГОГІКИ УКРАЇНЦІВ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (1772–1939 РР.).....	86
Наталія СІРАНЧУК, Геннадій БОНДАРЕНКО КОМПЕТЕНТНІСНЕ СПРЯМУВАННЯ УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	93
Наталія СІРАНЧУК, Світлана ДУБОВИК ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНИХ І ТЕХНІЧНИХ НАВИЧОК ПИСЬМА ПЕРШОКЛАСНИКІВ.....	100

Анна СОСЮК

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ
У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ УМІНЬ
В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ
«Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ».....108

**РОЗДІЛ 3
СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА**

Ірина БРУШНЕВСЬКА

ВИКОРИСТАННЯ ЙМОВІРНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ
У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....114

Khrystyna MARTSIKHIV

THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AS A KEY COMPONENT
OF PROFESSIONAL JOURNALISTS' TRAINING IN THE US UNIVERSITIES.....120

Інна МАРЧЕНКО, Світлана ЧУПАХІНА, Наталія КИРСТА

КОМУНІКАЦІЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЯ
ЗА ДОПОМОГОЮ ПРИРОДНИХ ЕКСПРЕСИВНИХ ЗАСОБІВ:
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ.....125

CONTENTS

SECTION 1 PRE-SCHOOL EDUCATION

<i>Nelli LYSENKO, Olexandra LYSENKO, Marianna MATISHAK</i> THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL THINKING OF FUTURE MASTERS IS THE KEY TO THE SUCCESSFUL IMPLEMENTATION OF THE TASKS OF THE BASIC COMPONENT OF PRESCHOOL EDUCATION.....	3
<i>Iryna TOMASHEVS'KA</i> PROJECT MANAGEMENT IN PRESCHOOL EDUCATION.....	10

SECTION 2 PRIMARY EDUCATION

<i>Volodymyr ANTONIUK, Nadia ANTONIUK</i> STUDENT SELF-GOVERNMENT IN HIGH SCHOOL AS AN IMPORTANT FACTOR IN THE FORMATION OF THE FUTURE PEDAGOGY.....	15
<i>Nadia ANTONYUK, Svitlana BAHOMENT, Natalia DENYSENKO, Sergey MARCHUK, Iryna CHEMERYS</i> PROFESSIONAL SKILL AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER-ORGANIZER.....	21
<i>Olena DMYTROTSA, Olha KORZHYK</i> ASSESSMENT OF PHYSICAL HEALTH INDICATORS OF FIRST GRADERS IN TERMS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	27
<i>Liudmyla LUKIANYK</i> HISTORICAL DISCOURSE OF THE TEACHER'S CORRECTIVE WORK ON SPEECH DEFICIENCIES OF PRIMARY CLASS STUDENTS.....	35
<i>Mariia MELNYCHUK</i> DEVELOPMENT OF NATURAL AND SCIENTIFIC COMPETENCE IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS.....	45
<i>Taras OLEFIRENKO, Olena MATVIIENKO, Tetiana VASIUTINA, Tetiana ZOLOTARENKO</i> USE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES BY PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	50
<i>Igor OSTAPIOVSKYI, Tatiana OSTAPIOVSKA</i> READINESS OF FUTURE TEACHERS TO REALIZATION ACADEMIC INTEGRITY.....	58
<i>Inna RADUK</i> THEORETICAL AND NORMATIVE FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF COMPETENCIES OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER.....	63
<i>Alona ROMANIUK, Tetyana SHEVCHUK, Liudmyla APONCHUK</i> FEATURES OF THE ADAPTATION OPPORTUNITIES OF THE CARDIOVASCULAR SYSTEM IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE.....	69
<i>Svitlana ROMANIUK</i> ACTIVE TEACHING METHODS IN LINGUO DIDACTIC PREPARATION OF THE TEACHER OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	79
<i>Halyna RUSYN, Halyna ROZLUTSKA, Valentyna VITIUK</i> TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF ETHNO PEDAGOGY OF UKRAINIANS IN WESTERN UKRAINIAN LANDS (1772–1939).....	86
<i>Nataliia SIRANCHUK, Gennady BONDARENKO</i> COMPETENT INSTRUCTION OF UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL.....	93
<i>Nataliia SIRANCHUK, Svitlana DUBOVYK</i> FORMATION OF GRAPHIC AND TECHNICAL WRITING SKILLS OF FIRST GRADE STUDENTS.....	100

Anna SOSIUK

MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS
OF FORMING SUBJECT SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS
IN THE LESSONS OF THE INTEGRATED COURSE “I EXPLORE THE WORLD”108

**SECTION 3
SPECIAL EDUCATION**

Iryna BRUSHNEVSKA

USING ANTICIPATION IN WORKING
WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....114

Khrystyna MARTSIKHIV

THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AS A KEY COMPONENT
OF PROFESSIONAL JOURNALISTS’ TRAINING IN THE US UNIVERSITIES.....120

Inna MARCHENKO, Svetlana CHUPAKHINA, Nataliia KYRSTA

COMMUNICATION OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS
USING NATURAL MEANS OF EXPRESSION: PECULIARITIES OF LEARNING.....125

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 2

Коректура • Ирина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Алла Олександрівна Марєєва

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 16,04. Замов. № 0823/497. 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.