Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 2

Видавничий дім
«Гельветика»
2026

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

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

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

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

Половіна Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Україна

Гудима Наталія Василівна, кандидат філологічних наук, доцент, керівник навчально-методичного відділу, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна

Онопрієнко Оксана Володимирівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко, Інститут педагогіки НАПН України, Україна

Рібцун Юлія Валентинівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу логопедії, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Україна

Алієв Сахиб Хуммат огли, доктор філософії з педагогіки, доцент, Мінгечевирський державний університет, завідувач сектором виконавчого органу влади, м. Мінгечевир, Азербайджан

Ахмадов Гумеїр, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри підготовки науково-педагогічних кадрів, Інститут освіти Азербайджанської Республіки, Азербайджан

Букова Алена, доктор філософії, Інститут фізичного виховання та спорту, Університет імені Павла Йозефа Шафарика в Кошице, Словаччина

Хояк Малгожата, доктор, співробітник Інституту педагогіки, факультету педагогіки та психології, координатор групи із взаємодії з зовнішнім середовищем факультету педагогіки та психології, завідувач науково-дослідної лабораторії нейроосвіти Міждисциплінарної дослідної групи «NeuroEduLab», Університет Марі Кюрі-Склодовської, Республіка Польща

Журнал ухвалено до друку Вченою радою
Волинського національного університету імені Лесі Українки
30 квітня 2026 р., № 5

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

Ідентифікатор медіа: R30-02328

Суб'єкт у сфері друкованих медіа: Волинський національний університет імені Лесі Українки
(просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, post@vnu.edu.ua, тел. +38 (0332) 72-01-23).
Періодичність: 6 разів на рік.

Мови видання: українська, англійська, німецька, польська, іспанська, французька, болгарська.

«Acta Paedagogica Volynienses» включено до Переліку наукових фахових видань України
категорії Б у галузі освіта/педагогіка (спеціальності А2 – Дошкільна освіта, А3 – Початкова освіта,
А6 – 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, 2026

РОЗДІЛ 1
ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК 378.147:37.013.42
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.1

Надія АЛЕНДАРЬ
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: *0000-0002-2423-1343*

Олександр СЕМЕНОВ
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: *0000-0002-3839-4725*

Наталія СЕМЕНОВА
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: *0000-0002-5247-7439*

Бібліографічний опис статті: Алендарь, Н., Семенов, О., Семенова, Н. (2026). Моделювання освітнього процесу сучасного закладу вищої освіти як метод формування особистісного самовизначення здобувачів освіти. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 3–11, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.1

МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему особистісного самовизначення здобувачів вищої освіти в контексті аксіологічного та педоцентричного підходів. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення ролі цінностей у сучасній освітній парадигмі, орієнтованій на розвиток індивідуальності та суб'єктності особистості. Здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння сутності цінностей, ціннісних орієнтацій та їх ролі у процесі самовизначення. Обґрунтовано, що цінності виступають ключовим механізмом взаємодії особистості із соціумом і культурою, а їх засвоєння є основою формування смисложиттєвих орієнтацій.

Визначено, що особистісне самовизначення є складним системним утворенням, яке поєднує три взаємопов'язані компоненти: активність, аксіологічну спрямованість і проєктивну спрямованість. Розкрито сутність активності як інтегральної характеристики особистості, що виявляється у готовності до самостійної діяльності, творчості та відповідального вибору. Проаналізовано рівні сформованості активності та їх зв'язок із якістю самовизначення здобувачів освіти.

Особливу увагу приділено ролі ціннісно-смислової сфери у становленні особистості, доведено, що рівень осмисленості життя та сформованість ціннісних орієнтацій виступають важливими індикаторами самовизначення. Обґрунтовано значення життєвого планування як прояву проєктивної спрямованості особистості, що відображає її здатність до прогнозування майбутнього, визначення цілей і шляхів їх досягнення.

Запропоновано педагогічну модель особистісного самовизначення здобувача вищої освіти, яка враховує рівневу диференціацію його основних компонентів. Зазначено, що використання цієї моделі в освітньому процесі сприятиме діагностиці та оптимізації розвитку особистості. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою практичних механізмів моделювання освітнього процесу, спрямованого на формування особистісного самовизначення здобувачів освіти.

Ключові слова: *сучасний заклад вищої освіти, освітній процес, особистісне самовизначення здобувача вищої освіти.*

Nadiia ALENDAR
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0000-0002-2423-1343*

Oleksandr SEMENOV
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0000-0002-3839-4725*

Nataliia SEMENOVA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0000-0002-5247-7439*

To cite this article: Alendar, N., Semenov, O., Semenova, N. (2026). Modeliuvannia osvitnoho protsesu suchasnoho zakladu vyshchoi osvity yak metod formuvannia osobystisnoho samovyznachennia zdobuvachiv osvity [Modeling the educational process of a modern higher education institution as a method of forming personal self-determination of education seekers]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 3–11, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.1

MODELING THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A METHOD OF FORMING PERSONAL SELF-DETERMINATION OF EDUCATION SEEKERS

The article considers the problem of personal self-determination of higher education students in the context of axiological and pedocentric approaches. The relevance of the study is due to the need to rethink the role of values in the modern educational paradigm, focused on the development of individuality and subjectivity of the individual. A theoretical analysis of scientific approaches to understanding the essence of values, value orientations and their role in the process of self-determination is carried out. It is substantiated that values are a key mechanism for the interaction of the individual with society and culture, and their assimilation is the basis for the formation of meaningful life orientations.

It is determined that personal self-determination is a complex systemic formation that combines three interrelated components: activity, axiological orientation and projective orientation. The essence of activity as an integral characteristic of the individual, which is manifested in the readiness for independent activity, creativity and responsible choice, is revealed. The levels of activity formation and their relationship with the quality of self-determination of education seekers are analyzed.

Particular attention is paid to the role of the value-semantic sphere in the formation of a personality, it is proven that the level of meaningfulness of life and the formation of value orientations are important indicators of self-determination. The importance of life planning as a manifestation of the projective orientation of the personality, reflecting its ability to predict the future, determine goals and ways to achieve them, is substantiated.

A pedagogical model of personal self-determination of a higher education seeker is proposed, which takes into account the level differentiation of its main components. It is noted that the use of this model in the educational process will contribute to the diagnosis and optimization of personality development. Prospects for further research are related to the development of practical mechanisms for modeling the educational process aimed at the formation of personal self-determination of education seekers.

Key words: *modern higher education institution, educational process, personal self-determination of a higher education student.*

Актуальність проблеми. Серед проблем, пов'язаних із явищем особистісного самовизначення, більшість дослідників виділяють проблему цінностей, ціннісних орієнтацій. Питання визначення, вибору особистістю певних цінностей проходить червоною ниткою через більшість прогресивних педагогічних теорій. Зорієнтованість сучасної системи освіти на нову парадигму виховання, в основу якої покладено педоцентричний підхід, спрямований на піднесення індивідуальності, особистої неповторності дитини, зумовлює новий погляд на проблему цінностей як найпріоритетнішу у вихованні. Проблемі цінностей, ціннісних

орієнтацій присвячено велику кількість філософських, соціологічних та психолого-педагогічних досліджень, докладний аналіз яких не входить у наші наміри. Проте розглянемо позиції авторів, котрі найбільше наближені до нашого розуміння проблем і дають можливість краще зрозуміти той підхід до особистісного самовизначення, який ми маємо намір запропонувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досить суттєвим для нашої проблематики є той факт, що цінності являють собою один з основних механізмів взаємодії особистості й суспільства, особистості й культури. Це положення лежить в основі так званого гуманістично-аксіологічного підходу до культури, згідно з яким культура виступає як світ втілення цінностей: область застосування поняття цінності – людський світ культури і соціальної дійсності.

І. Бех прямо вказує, що «цілі й наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі наддиндивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію вищого критерію орієнтування в світі й опори для особистісного самовизначення» (Бех І., 2003).

Питання цінностей неможливо розглянути повною мірою, не здійснивши їх багатовимірний аналіз. Зокрема, спроби створити класифікацію цінностей довели, що вони диференціюються одночасно за багатьма показниками: залежно від видів потреб, які вони задовольняють, від ролі, яку виконують, від сфери, до якої належать, тощо. П. Ігнатенко визначає цінності за:

– об'єктом засвоєння – матеріальні, морально-духовні;

– метою засвоєння – егоїстичні, альтруїстичні;

– рівнем узагальненості – конкретні, абстрактні;

– способом вияву – ситуативні, стійкі;

– роллю в діяльності людини – термінальні, інструментальні;

– змістом діяльності – пізнавальні, предметно-перетворювальні (творчі, естетичні, наукові, релігійні та ін.);

– належністю – особистісні (індивідуальні), групові, колективні, суспільні, загальнонародні (національні), загальнолюдські тощо (Ігнатенко П., 1997)

Як найголовнішу і найсвятішу цінність українців П. Ігнатенко справедливо визначає національну ідею – одвічну мрію жити у незалежній, соборній державі.

При дослідженні ціннісної сфери особистості значні труднощі виникають у зв'язку з ієрархізацією цінностей через порівняння ціннісних понять. Відбувається розміщення їх у різний смисловий простір, суб'єктивно бачиться контекст і смислове навантаження поняття. Подібна багатозначність та поліконтекстуальність свідчить про багатовимірність та рухливість ціннісно-смислової сфери. Причому, як показують дослідження, ця особливість притаманна переважно цінностям, котрі перебувають «у середині ціннісної ієрархії і виконують щодо вершинних цінностей інструментальну функцію» (Светлічний О., 1997).

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність особистісного самовизначення здобувачів вищої освіти та розробити педагогічну модель цього процесу на основі визначення його структурних компонентів (активності, аксіологічної та проєктивної спрямованості), а також з'ясувати роль ціннісно-смислової сфери у його формуванні в умовах сучасного закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вплив цінностей на розвиток та становлення особистості розглядає аксіологія виховання (у перекладі з грецької, ἀξία – цінність і λόγος – учення, дослідження) – окрема галузь наукових знань, що сформувалася на стикові філософії, педагогіки, соціології та психології. У світлі аксіологічного підходу до виховання, дослідження особистості спрямовано на з'ясування особливостей, змісту, характеру потреб та системи цінностей, на які орієнтуються сучасні здобувачі вищої освіти, а отже на з'ясування закономірностей виникнення, розвитку й функціонування їхніх ціннісних орієнтацій у процесі самовизначення, в певних сферах.

Отож, уява про розвиток особистості тісно пов'язана з проблематикою цінностей. Цінності, в свою чергу, безпосереднім чином пов'язані з уявленнями про смисл життя Таким чином, «оволодіння» цінностями на рівні особистості є ніщо інше, як конструювання самого себе, а самі цінності і смисли виступають інтегративними показниками формування особистості, особистісного самовизначення.

Оволодіння цінностями та смислами відіграє величезну роль у юнацькому віці. Сто-

совно цього віку проблему цінностей і смислу життя багато дослідників пов'язують з основною потребою – зайняти певне місце у суспільстві. Однак саме по собі це притаманне не лише для підліткового віку. Як випливає з праць Л. Виготського, Д. Ельконіна, Л. Божович, Д. Фельдштейна, прагнення зайняти нову соціальну позицію характерне для всіх міжвікових переходів і являє собою механізм цих переходів. У плані нашої проблематики нас цікавить не стільки саме прагнення до пошуку місця в суспільстві (соціальної позиції), як якісні особливості тієї системи відносин, які складаються в певному віці між здобувачем вищої освіти і суспільством, оскільки ситуація розвитку є нічим іншим, крім системи відносин між особистістю даного віку і соціальною дійсністю. Специфіка ця полягає в тому, що уже при вступі до закладу вищої освіти розширюється коло спілкування, змінюються його зміст і засоби. Для здобувача освіти «адресатом» такого спілкування чи не вперше стає суспільство в цілому. Виявляється необхідність у побудові особистісних стосунків із соціумом, зі світом людської культури тощо. Зі змістового погляду це означає, що на цьому етапі особистість розв'язує не просто завдання зайняти певне «місце» в суспільстві, але проблему взаємовідносин себе і суспільства, визначення себе в суспільстві і через суспільство. А це, як ми довели, можливо лише в площині цінностей і смислів. Таким чином, на цьому рівні завдання розв'язується як завдання особистісного самовизначення.

Таким чином, цінності і смисли відіграють важливе значення в особистісному самовизначенні. Звичайно, ціннісно-смислова орієнтація сучасного здобувача вищої освіти та дипломованого фахівця значно відрізняються, але особистісне самовизначення, як ми з'ясували вище, не завжди завершується з отриманням диплома. Тому, за логікою розвитку органічної системи, нове, в даному разі – особистісне самовизначення, виникає не як сума частин, певних складників, а як ціле, яке лише потім розгортається і диференціюється у всій повноті свого змісту, у своїй конкретності. Ми вважаємо, що за будь-яких обставин визначення людиною себе в суспільстві як людини передбачає визначення себе (самовизначення) щодо соціокультурних цінностей, і тим самим – визначення смислу свого існування. Отже, ціннісна насиченість та осмисленість життя виступають однією з найважливіших складових та індикаторних показників процесу особистісного самовизначення. Саме за цими показниками, зокрема, можлива оцінка рівня його сформованості. Показники ціннісної спрямованості та осмисленості життя ми об'єднуємо у спільний показник особистісного самовизначення – ***аксіологічну спрямованість*** особистості.

Багатьма вченими як умова успішного самовизначення відзначається активність суб'єкта самовизначення, що, з одного боку, розглядається як внутрішній імпульс, шлях до вибору, засіб пошуку нових ролей, з іншого – як прояв самостійності. В контексті проблеми особистісного самовизначення питання активності особистості займає особливе місце, оскільки дає змогу розглянути самовизначення з позиції його сутнісного змісту (самостійно визначаюсь), а також інтегрує у собі такі важливі характеристики як свобода і самостійність особистості.

Слово «активність» походить від латинських слів actus – *приведення в рух*, activus – *діяльнісний* і означає посилену діяльність, діяльнісний стан. З філософської точки зору активність є здатність системи до взаємодії, – універсальної форми руху, розвитку, що визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи. Залежно від того, хто виступає суб'єктом активності в процесі такої взаємодії, як правило, виділяють біологічну, фізичну, психічну та соціальну активність.

Змістова суть активності особистості багато в чому визначається видом діяльності, проте, незважаючи на діалектичний взаємозв'язок цих понять їх потрібно розрізняти. Можливість прояву особистістю активності перебуває у залежності від міри громадянської свободи людини, наявності в суспільстві правових гарантій для ініціативи та самодіяльності

Щодо цього показовим є підхід до визначення поняття «активність» у працях В. Сухомлинського. Вважаючи, що активність характеризує перш за все сутність діяльності, бо тільки в діяльності виявляється активність особи, він не раз вживає означення «активна» до поняття «діяльність». У той же час видатний педагог розглядає якісну характеристику діяльності лише у зв'язку з самою собою, її ставленням до

діяльності. Саме це дало йому підставу говорити про активність людини як про її рису.

Отже, розуміння поняття «активність» як широкої категорії, що включає в себе і діяльність, усе ж не дає змоги охопити всієї різноманітності проявів людської активності соціального порядку. Якщо фізична активність є сліпим, стихійним урівноваженням взаємодіючих об'єктів, якщо біологічна активність є стихійною «битвою» за здійснення певної родової програми то соціальна активність – це цілеспрямований, усвідомлений вплив на середовище». Унаслідок механічного перенесення ознак матерії на вивчення людини, виникає небезпека трактування людської активності як результату дії природжених чинників. Тим самим відсувається на задній план соціальна сутність особистості.

Таким чином, активність людини – не є природна риса. Вона змінюється в процесі розвитку особистості в зв'язку зі зміною соціального середовища та соціальних ролей. Біологічна активність, на нашу думку, виступає найважливішою передумовою формування активності соціальної. Інтегральною характеристикою особистісної активності виступає активна життєва позиція людини, що проявляється у її принциповості, послідовності у дотриманні своїх поглядів, єдності слова і діла. Проте за зовнішніми проявами соціальної активності особистості не завжди можна побачити рівень сформованості активної життєвої позиції. За зовнішньою активністю може бути приховано внутрішню байдужість людини.

Отже, питання про сутність активності є багатоаспектним, що свідчить про складність самого поняття. Наведені вище дані дають змогу зробити висновок, що активність характеризується через споріднене поняття діяльності, але ця характеристика не вичерпує суті поняття, вживаного у педагогічній науці. Активність характеризує діяльність, однак через ставлення до цього процесу, тобто через готовність, прагнення до діяльності, бажання досягти певної мети. Щодо педагогіки, то поняття активності має чітку педагогічну спрямованість, оскільки стосується безпосередньо мети та змісту цієї науки. Поняття «активність» у педагогічному розумінні можна визначити як рису людини, що формується і проявляється в стані готовності, в прагненні до самостійної діяльності, а також як здійснення діяльності, вибір оптимальних шляхів до досягнення мети.

Аналіз літератури, присвяченої питанню активності особистості, дає змогу зробити висновок про те, що активність успішно формується, якщо:

– існує потреба у її прояві;

– дорослі не поспішають задовольнити усіх потреб дитини, а дають можливість для самостійного активного пошуку шляхів їх задоволення;

– вимоги до дитини поступово ускладнюються;

– дитина перебуває у сприятливому психологічному мікрокліматі;

– шляхом виконання подібної діяльності до тієї ж мети прямують інші члени колективу, референтної групи;

– активність заохочується.

Прояв активності повинен завершитися результатом діяльності, інакше це призводитиме до розвитку метушливості, а не активності. У практиці виховання можна також нерідко зустріти недооцінення активності особистості вихованця: конформна, виконавська, слухняна дитина дістає вищу оцінку батьків та вчителів, ніж зацікавлена, «одержима», «нестандартна».

В цілому ж при визначенні активності обов'язково враховуються:

1) види діяльності (пізнавальна, трудова, суспільна, ігрова тощо), які зумовлюють вид активності та визначають специфіку її виявлення;

2) вольові зусилля особистості в досягненні мети, що дає змогу говорити про активність потенційну та реалізовану;

3) характер діяльності суб'єкта, тобто чому він віддає перевагу – ініціативі, самостійності, творчості чи відтворенню, копіюванню;

4) стійкість, усебічність, тривалість, динаміка вияву активності.

Ідучи таким шляхом, розрізняють потенційну (рівень готовності) активність та активність реалізовану. Реалізована активність, залежно від характеру діяльності, розглядається як виконавська, реконструктивна та на вищому щаблі – творча.

Як бачимо, дослідники схильні диференціювати активність за трьома основними рівнями:

– перший (низький) характеризується конвергентним мисленням, наслідуванням готових

зразків, потребою у допомозі педагога, включенням у діяльність, що має репродуктивний характер, конформністю;

– другий рівень (середній) передбачає прояв самостійності, особливості мислення та діяльності тяжіють до творчого типу, педагог лише вказує напрям пошуку, здобувачі освіти самостійно роблять правильні висновки та перевіряють прийняті рішення;

– третій рівень (вищий) усі автори визначають як творчий, тобто такий, якому притаманні креативність, дивергентність мислення, продуктивність діяльності, здатність самостійно визначати проблему, формулювати її та розв'язувати, що часто супроводжується нонконформізмом.

Розглядаючи активність як одну з основних характеристик та показників особистісного самовизначення, ми також схильні вважати, що саме творча активність особистості може слугувати характеристикою та критерієм повноцінного самовизначення.

Для характеристики творчої активності принципове значення має розкриття поняття «творчість». У педагогічній літературі творчість розглядається як важлива форма активності та самостійності людини. Об'єктивним результатом творчої діяльності є виникнення чогось нового, такого, що не існувало раніше: твору мистецтва, способу дії, наукової гіпотези, винаходу тощо. Предметне втілення ідеї формування творчої активної особистості засобами навчально-виховного процесу закладу вищої освіти є одним з пріоритетних завдань закладу вищої освіти.

Отже, визначаючи рівень творчої активності особистості, безпосередньо можна судити і про рівень її самовизначення. Низький рівень активності особистості свідчить про пасивний перебіг процесу особистісного самовизначення, що в свою чергу характеризується зневірою суб'єкта у власних можливостях, свідчить про надмірну опіку дорослих, включення переважно у репродуктивну діяльність.

Таким чином, вищевикладений аналіз дає нам змогу визначити *«активність»* особистості як один із основних компонентів та індикаторний показник процесу особистісного самовизначення здобувача вищої освіти.

У дослідженнях проблеми особистісного самовизначення неодноразово відзначається його спрямованість у майбутнє, конкретизована у категоріях «життєвий план» та «життєва перспектива». План, що синтезує в собі конкретні цілі життя та засоби їх досягнення, певні проєкти дій у близькому та далекому майбутньому, дослідники розуміють як найбільш усвідомлений, наближений до ідеалу, оформлений хронологічно проєкт життя суб'єкта самовизначення. Сама наявність такого плану, в якому відбито ставлення школяра до суспільних потреб, до себе, до перспектив свого розвитку, навчання та працевлаштування, розглядається як результат самовизначення майбутнього .

Різні автори по-різному розглядають уявлення молодої людини про своє майбутнє. Зокрема, розрізняються поняття «життєвий план», «життєва програма», а також «життєва перспектива» .

Життєвий план більшість розуміють як систему цілей, часто разом із засобами їх досягнення, певні перспективи, що визначає для себе молода особа. Однак при детальному аналізі можна виділити два підходи: у вузькому розумінні – як тільки вибір професії та в широкому – як загальне визначення мети і завдань на майбутнє.

Зрозуміло, що від того, чи правильно обрано професію, залежить розкриття задатків та здібностей, задоволення чи відраза від майбутньої праці. І в цьому розумінні вибір професії є дуже істотною, проте лише однією зі сторін життєдіяльності людини. Тому зведення життєвих планів, де їх професійний компонент є чи не найважливіший, виключно до вибору професії затушовує всю різноманітність потреб молодої людини. Поряд із профорієнтаційним розділом у життєвому плані, на наш погляд, повинні бути й непрофорієнтаційні елементи, що відбивали б усю соціальну спрямованість особистості, підпорядковані завданням інтелектуального, фізичного, естетичного розвитку людини у післяшкільний період. Звідси випливає бачення життєвого плану і планування в цілому як засобу і результату виховання. .

Зрілий життєвий план націлено на активне включення в суспільне життя, а засобами його реалізації є всебічна підготовка до самостійної діяльності, включення у творчий процес різнобічного розвитку особистості. Для реалізації ідеалу в якому відбито особисті уявлення здобувача освіти (особливо майбутнього педагога) про взі-

Таблиця 1

Педагогічна модель особистісного самовизначення здобувача вищої освіти

ОСОБИСТІСНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ

	АКТИВНІСТЬ	АКСІОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ	ПРОЄКТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ
Високий рівень	➢ готовність до енергійної творчої діяльності; ➢ самостійно може знайти, сформулювати та розв'язати проблему; ➢ сприймає більшість проблем як особисті; ➢ діяльність продуктивна; ➢ нонконформізм	➢ ціннісна насиченість та осмисленість життя; ➢ цілеспрямованість; ➢ високий рівень національної та суспільної самосвідомості; ➢ пошук відповідей на світоглядні питання; ➢ бажання здобувати освіту, стати освіченим	➢ особисті цілі усвідомлюються та співвідносяться з суспільними перспективами; ➢ наявність зрілих життєвих планів; ➢ обрано галузь професійної діяльності; ➢ самостійність у вчинках та рішеннях; ➢ бажання подорослішати
Середній рівень	➢ готовність до пояснення, розкриття сенсу явищ; ➢ часом зупиняється перед труднощами; ➢ потребує консультативної допомоги з боку педагога; ➢ діяльність результативна; ➢ лібералізм	➢ нестійкість ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій; ➢ інтерес до світоглядних питань епізодичний; ➢ поверхово сформовані громадянські якості; ➢ стратегічні цілі життя формулюються неконкретно	➢ особисті цілі формулюються, проте не враховують далекої перспективи; ➢ життєві плани мінливі, не враховують усіх сфер життя; ➢ перспектива трудової діяльності неконкретна; ➢ адекватна оцінка можливостей розвитку
Низький рівень	➢ готовність лише до репродуктивної діяльності; ➢ опора на вже відомі способи діяльності; ➢ зупиняється перед труднощами; ➢ діяльність часто безрезультатна; ➢ потребує сторонньої допомоги; ➢ конформізм	➢ ціннісна спустошеність; ➢ відчуття ірраціональності життя; ➢ нігілізм; ➢ цілі життя розпорошені або не формулюються; ➢ негативне ставлення до освіти та освічених людей	➢ не усвідомлює цілей та перспектив особистого і суспільного розвитку; ➢ життєві плани не формулюються; ➢ відсутність намірів щодо подальшої трудової діяльності; ➢ низький рівень самостійності; ➢ страх перед майбутнім

рець людини, вихованці ставлять перед собою завдання самовиховання, самоосвіти, вдосконалення своїх комунікативних здібностей, якостей майбутнього випускника. Сукупність цих завдань є змістом плану. Перерахуємо компоненти зрілого плану сучасного здобувача освіти:

– усвідомлення цілей і перспектив розвитку суспільства;

– мета особистого щастя;

– перспектива розвитку трудової діяльності;

– планування освіти;

– наміри стосовно самовиховання;

– задоволення духовних потреб та інтересів;

– передбачення змін у стосунках з навколишніми після початку трудового життя.

Так, І. Панок визначає життєве самовизначення особистості, як сенситивний період розвитку якого припадає на студентський вік, розуміє як зумовлений цінностями та смислами процес і результат пошуку Я у системі соціальних відносин, усвідомлення власних життєвих програм і планів та реалізації на їх основі цілепокладання відповідно до життєвої стратегії, сценарію та перспективи (Panok I. V., 2023).

Резюмуючи усе сказане про життєве планування, зазначимо, що механізм його утворення та особливості існування не просто пов'язані з процесом особистісного самовизначення, а являють собою своєрідний фокус, у якому відображено результати безлічі здійснених особистістю актів вибору. Наявність життєвого плану, професійна визначеність як важлива його частина свідчать про визначеність суб'єкта стосовно життєвих цінностей, ідеалів і є водночас проявом активності, бажання творчо будувати власне життя. Отже, ще одним основним компонентом та індикаторним показником процесу особистісного самовизначення здобувача освіти сучасного закладу вищої освіти, що включає в себе наявність життєвих планів та професійну визначеність, ми називаємо його **«проєктивну спрямованість»**.

Виходячи з вищевикладеного, ми вважаємо, що **особистісне самовизначення являє собою процес і результат свідомого опанування соціально активним суб'єктом життєвих цінностей та смислів, спрямований на проектування свого майбутнього**.

На модельному рівні процес особистісного самовизначення це складне системне утворення, де поєднано три основних системоутворюючих компоненти: активність, аксіологічна та проективна спрямованість суб'єкта (табл. 1). Системний погляд на процес особистісного самовизначення з одного боку дає можливість побачити його єдність і функціональну неподільність, а з другого – дає можливість розглянути кожен компонент як самостійну систему: визначити її рівень, вид, тип, особливості взаємодії з іншими системами тощо. Визначивши ці параметри, можна судити і про якість функціонування більш складної, досконалої системи, в даному разі особистісного самовизначення.

Як виявили наші дослідження основних компонентів особистісного самовизначення (табл. 1), рівень їх сформованості в здобувачів освіти не однорідний. Рівнева диференціація сформованості компонентів особистісного самовизначення дозволяє чітко визначити особливості досліджуваного процесу та діагностувати порушення у кожному з його компонентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, володіючи відповідними діагностичними методиками, з'являється можливість безпосередньої розробки програми оптимізації процесу особистісного самовизначення здобувача вищої освіти відповідного моделювання освітнього процесу сучасного закладу вищої освіти, який ми радимо використовувати для виявлення найбільш стійких композицій поєднання певних рівнів сформованості компонентів особистісного самовизначення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості : в 3-х кн. : навч.-метод. видання. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. 280 с.

2. Ігнатенко П.Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблеми. *Педагогіка і психологія*. 1997. №1. С.118-123.

3. Панок І.В. Ціннісно-смислова саморегуляція як чинник життєвого самовизначення особистості студента : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 Педагогічна та вікова психологія. Харків, 2023. 23 с.

4. Світлічний О.Л. Ціннісно-смислова сфера особистості та особливості її конфліктності : автореферат дис. … канд. психол. наук. К., 1997. 23 с.

5. Семенов О.С. Теоретико-методичні засади формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі : автореф. дис. док. пед. наук : 13.00.08 Дошкільна педагогіка. Київ, 2017. 42 с.

REFERENCES:

1. Beh I.D. (2003) Vyhovannja osobystosti : v 3-h kn. : navch.-metod. vydannja. Kyi'v : Lybid'. Kn. 1 : Osobystisno orijentovanyj pidhid : teoretyko-tehnologichni zasady. 280 s. (in Ukrainian)

2. Ignatenko P.R. (1997) Aksiologija vyhovannja: vid terminologii' do postanovky problemy. Pedagogika i psyhologija. №1. S.118-123. (in Ukrainian)

3. Panok I.V. (2023) Cinnisno-smyslova samoreguljacija jak chynnyk zhyttjevogo samovyznachennja osobystosti studenta : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk : spec. 19.00.07 Pedagogichna ta vikova psyhologija. Harkiv. 23 s. (in Ukrainian)

4. Svetlichnyj O.L. (1997) Cinnisno-smyslova sfera osobystosti ta osoblyvosti i'i' konfliktnosti : avtoreferat dys. … kand. psyhol. nauk. K., 23 s. (in Ukrainian)

5. Semenov O.S. (2017) Teoretyko-metodychni zasady formuvannja tvorcho sprjamovanoi' osobystosti starshogo doshkil'nyka u pozashkil'nomu navchal'nomu zakladi : avtoref. dys. dok. ped. nauk : 13.00.08 Doshkil'na pedagogika. Kyi'v, 42 s. (in Ukrainian)

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 784:159.943.7]-053.4
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.2

Ярослава БАРДАШЕВСЬКА
кандидат мистецвознавства, доцент кафедри методики музичного виховання та диригування, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76000
***ORCID:** 0000-0002-2315-9757*

Любов СЕРГАНЮК
кандидат мистецтвознавства, професор кафедри методики музичного виховання та диригування, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76000
***ORCID:** 0000-0001-8640-2294*

Леся МУЗИКА
викладач кафедри методики музичного виховання та диригування, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76000
***ORCID:** 0009-0005-9556-2000*

Бібліографічний опис статті: Бардашевська, Я., Серганюк, Л., Музика, Л. (2026). Методичні підходи до формування співочих навичок дошкільників на основі українського музичного фольклору. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 12–19, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.2

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СПІВОЧИХ НАВИЧОК ДОШКІЛЬНИКІВ НА ОСНОВІ УКРАЇНСЬКОГО МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ

У статті розглядається проблема формування співочих навичок дітей дошкільного віку засобами українського музичного фольклору в контексті сучасних освітніх і культурних трансформацій. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю посилення ролі музичного мистецтва у становленні національної ідентичності, формуванні ціннісних орієнтацій та забезпеченні цілісного розвитку особистості дитини. Обґрунтовано значення дошкільного віку як сенситивного періоду для розвитку вокально-співочих умінь, що включають інтонаційну точність, правильне дихання, ритмічні відчуття, артикуляційно-дикційні навички та здатність до колективного музикування.

Здійснено аналіз наукових підходів до проблеми музичного виховання дітей, зокрема з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду використання фольклору в освітньому процесі. Встановлено, що український музичний фольклор є поліфункціональним педагогічним засобом, який поєднує емоційно-естетичний, когнітивний і соціальний компоненти розвитку дошкільників, сприяє формуванню вокальної культури, музично-ритмічного чуття та комунікативних компетентностей. Охарактеризовано жанрову специфіку фольклорного репертуару та його відповідність психофізіологічним особливостям дітей.

Визначено методико-дидактичні умови ефективного формування співочих навичок, серед яких систематичність та поетапність навчання, інтеграція вокальної діяльності з руховою, ігровою та театралізованою практикою, індивідуально-диференційований підхід та створення емоційно сприятливого музичного середовища. Акцентовано на доцільності використання традиційних і інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують комплексний розвиток слухових, мовленнєвих, емоційно-естетичних і творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Доведено, що систематичне застосування українського дитячого музичного фольклору сприяє забезпеченню гармонійному розвитку вокальних здібностей, емоційної чутливості та творчого потенціалу дошкільників, що визначає його високий педагогічний потенціал і значущість у сучасній музичній освіті.

***Ключові слова:** музичне виховання, співочі навички, дошкільний вік, український фольклор, вокальний розвиток, педагогічні умови.*

Yaroslava BARDASHEVSKA
Candidate of Arts, Associate Professor at the Department of Methodology of Musical Education and Conducting, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine
ORCID: *0000-0002-2315-9757*

Liubov SERHANIUK
Candidate of Arts, Professor at the Department of Methodology of Musical Education and Conducting, Vasil Stefanyk Carpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine
ORCID: *0000-0001-8640-2294*

Lesia MUZYKA
Lecturer at the Department of Methodology of Musical Education and Conducting, Vasil Stefanyk Carpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine
ORCID: *0000-0002-8825-2282*

To cite this article: Bardashevska, Ya., Serganyuk, L., & Muzyka, L. (2026). Metodychni pidkhody do formuvannia spivochykh navychok doshkilnykiv na osnovi ukrainskoho muzychnoho folkloru [Methodological approaches to developing singing skills in preschoolers based on Ukrainian musical folklore]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 12–19, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.2

METHODOLOGICAL APPROACHES TO DEVELOPING SINGING SKILLS IN PRESCHOOLERS BASED ON UKRAINIAN MUSICAL FOLKLORE

This article examines the issue of developing singing skills in preschool-aged children through Ukrainian musical folklore in the context of contemporary educational and cultural transformations. The relevance of this study stems from the need to strengthen the role of music in the formation of national identity, the development of value orientations, and the holistic development of the child's personality. The importance of the preschool years as a sensitive period for the development of vocal and singing skills – including intonational accuracy, proper breathing, a sense of rhythm, articulation and diction skills, and the ability to perform in an ensemble – is substantiated.

An analysis of scientific approaches to the problem of children's music education has been conducted, particularly taking into account domestic and foreign experience in the use of folklore in the educational process. It has been established that Ukrainian musical folklore is a multifunctional pedagogical tool that combines the emotional-aesthetic, cognitive, and social components of preschoolers' development, contributing to the formation of vocal culture, musical-rhythmic sensibility, and communicative competencies. The genre-specific characteristics of the folklore repertoire and its alignment with children's psychophysiological features are described.

The methodological and didactic conditions for the effective development of singing skills are identified, including systematic and phased instruction, the integration of vocal activities with movement, play, and theatrical practices, an individualized and differentiated approach, and the creation of an emotionally supportive musical environment. The study emphasizes the importance of using traditional and innovative pedagogical methods that ensure the comprehensive development of auditory, speech, emotional-aesthetic, and creative abilities in preschool-aged children.

It has been proven that the systematic use of Ukrainian children's musical folklore contributes to the harmonious development of preschoolers' vocal abilities, emotional sensitivity, and creative potential, which determines its high pedagogical potential and significance in contemporary music education.

Key words: *music education, singing skills, preschool age, Ukrainian folklore, vocal development, pedagogical conditions.*

Актуальність проблеми. В умовах оновлення державності та політичного, культурно-національного «перезавантаження» України, що супроводжується процесами відновлення історичної пам'яті та належної уваги народу до своїх духовних цінностей, виховна роль музичного мистецтва набуває надзвичайної ваги та актуальності. На тлі глобалізаційних викликів та культурних перетворень, музика виступає не лише як засіб емоційного самовираження, а й як потужний інструмент для формування національної ідентичності та ціннісних орієнтацій майбутніх поколінь. У системі формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості музика посідає особливе місце серед видів мистецтва завдяки здатності комплексно впливати на психічні процеси людини, емоційно збагачувати її внутрішній світ, стиму-

лювати творчі можливості та сприяти духовному й культурному становленню. Важливим етапом формування основ духовного розвитку дитини є дошкільний вік, оскільки саме в цей період відбувається первинне ознайомлення з культурними надбаннями народу, що чинить істотний вплив на подальше особистісне зростання. Значну роль у цьому процесі відіграє музичне мистецтво, а зокрема спів, який виступає інструментом естетичного, емоційного, інтелектуального, морального та патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Важливим змістовим підґрунтям для розвитку співочої діяльності дітей є український музичний фольклор – унікальний феномен національної культури та ключовий елемент етнопедагогіки, що надає багатий і різноманітний матеріал для музично-виховної роботи з дошкільниками. Український музичний фольклор вирізняється значним педагогічним потенціалом, зумовленим його жанровою різноманітністю, образною насиченістю та глибинним змістом, що створює сприятливі умови для гармонійного розвитку особистості дитини. З огляду на це, використання фольклорного матеріалу у співочій діяльності набуває особливого значення в сучасній музичній педагогіці, а також і в контексті формування культурної самосвідомості молодого покоління України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування музичної культури дітей дошкільного віку з використання матеріалів та засобів фольклору досліджували як українські, так і зарубіжні митці, мистецтвознавці та педагоги минулого і сучасного часу, зокрема В. Верховинець, М. Леонтович, М. Лисенко, Я. Степовий, К. Стеценко, Е. Жак-Далькроз, З. Кодай, М. Монтессорі, К. Орф. Ці вчені й практики внесли значний вклад у теоретичне й практичне осмислення використання фольклорних елементів у музичному вихованні дітей, підкреслюючи важливість народної музики для розвитку емоційного інтелекту та мистецьких здібностей дошкільнят.

Висвітленням концепцій та методичних засад формування навичок і умінь музичного виховання дітей займалися численні вітчизняні дослідники та методисти, серед яких І. Газіна, Я. Кушка, С. Матвієнко, Т. Науменко, А. Ковтун, С. Садовенко, та інші. У своїх наукових працях вони розглядали різноманітні аспекти музичного розвитку дошкільників, охоплюючи методичні підходи та практичні рекомендації щодо організації музично-виховного процесу. Музичні керівники дошкільних закладів освіти з різних регіонів України, а саме О. Бочарова, Л. Вечірко, О. Олійниченко, І. Якуша активно діляться своїм досвідом практичної роботи над проблемою удосконалення співочих навичок дітей через публікації в мережі Інтернет. Однак, незважаючи на наявність численних методичних розробок для здійснення музично-виховної роботи в дошкільних закладах, проблема формування співочих навичок у дошкільнят за допомогою українського дитячого фольклору залишається недостатньо проаналізованою. Цей аспект потребує глибшого наукового дослідження, оскільки український фольклор містить у собі багатий арсенал музичних засобів, які можуть ефективно сприяти розвитку вокальних навичок дітей, але ще не мають достатнього теоретико-методологічного підтвердження та практичного застосування у сучасному дошкільному вихованні.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ефективності використання українського дитячого фольклору у формуванні співочих навичок дітей дошкільного віку та визначення методико-дидактичних умов реалізації цього процесу в закладі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «фольклор», що в перекладі з англійської мови означає «народна мудрість», сформувалося в процесі історичного розвитку культури й охоплює сукупність традиційних форм усної народної творчості. Фольклор, як носій колективного досвіду, духовних і моральних цінностей та засіб забезпечення спадкоємності культурних традицій виступає як незамінний компонент сучасної музичної педагогіки, що зумовлює його суттєве значення в загальному музично-естетичному та художньому зростанні вихованців дошкільного віку (Логвіненко, 2003).

Формування музичних навичок дошкільників з опорою на український фольклор є ключовим напрямом сучасної дошкільної освіти, орієнтованої на комплексний розвиток дітей та розвиток їхніх творчих і соціальних компетентностей. При цьому формування співочих навичок у вихованців розглядається як важливе музично-педагогічна завдання, яке ефективно

реалізується в умовах дошкільного закладу за умови поєднання традиційних і новітніх педагогічних підходів.

Аналізуючи традиційні методики, слід зазначити, що протягом історичного розвитку української музичної культури музична педагогіка посідала особливе місце як інтегративна галузь знань, яка поєднує мистецькі та педагогічні засади виховання і навчання особистості засобами музичного мистецтва. Її діяльність охоплює різні освітні середовища – від закладів освіти різних рівнів і сім'ї до культурно-громадського простору – і спрямована на всебічний розвиток духовних, естетичних і творчих якостей дитини. Дошкільна музична педагогіка акумулює художній досвід і педагогічні ідеї, зумовлюючи необхідність систематизації наукових розробок у сфері музичної освіти та глибокого аналізу спадщини попередніх поколінь дослідників і митців. Особливу значущість має поєднання практичного досвіду музичної культури з його теоретичним осмисленням, адже проблеми музичного виховання та навчання залишаються актуальними на всіх етапах розвитку освітньої системи.

Визначальний вплив на формування системи сучасної мистецької освіти, як зазначає С. Матвієнко, мали фундаментальні положення українських митців XIX–XX століть (Матвієнко, 2017). Специфіка співочої творчості дітей дошкільного віку та проблематика її розвитку знаходять відображення в особливих методичних підходах, сформульованих у вигляді наукових концепцій в історико-музикознавчій і педагогічній спадщині провідних митців і педагогів.

Вагомий внесок у розвиток музично-педагогічної думки зробили В. Верховинець, М. Леонтович, М. Лисенко, Я. Степовий, К. Стеценко, Б. Яворський, у творчій спадщині яких збережено численні посібники, нотні збірки, методичні рекомендації щодо музичного виховання дітей дошкільного віку, зокрема з використанням фольклорних джерел. Їхні напрацювання стали підґрунтям для формування національно орієнтованої структури музичної освіти.

Особливе місце у вивченні та впровадженні музичного фольклору в освітній процес посідає діяльність Миколи Лисенка. Пріоритетними напрямами його наукової та педагогічної діяльності були збір, систематизація та художнє осмислення народної музичної творчості. Збірка «Молодощі», вперше видана у 1875 році, містить не лише зразки народних пісень і танців, а й цінні педагогічні спостереження щодо використання фольклору у вихованні дітей. У своїх дитячих операх, створених на основі народних сюжетів і мелодій, композитор утверджував морально-етичні цінності, закладені в народній культурі, та сприяв активному залученню дітей до музично-театральної діяльності.

Важливий внесок у розвиток методики формування співочих навичок здійснив Микола Леонтович, який розглядав пісню як основний засіб активізації музичної діяльності дітей. У своїй педагогічній практиці він послідовно розвивав інтонаційну точність, ритмічне чуття, співацьке дихання й дикцію, спираючись на доступний дитячий фольклорний репертуар. Особливу увагу педагог приділяв поступовому ускладненню музичного матеріалу, розвитку слухової уваги та ансамблевого співу.

Ідеї М. Леонтовича були творчо розвинуті Болеславом Яворським, який наголошував на необхідності опори на життєвий і асоціативний досвід дитини. Його концепція передбачала поетапний розвиток музичного сприйняття і творчості – від накопичення вражень до створення власних музичних композицій. Такий підхід сприяв інтеграції співу, руху, мовлення та імпровізації у єдиний процес художнього розвитку.

Значну увагу використанню фольклору в дошкільному музичному вихованні приділяли також К. Стеценко та Я. Степовий. Вони вважали за необхідне розпочинати музичне навчання з раннього віку, спираючись на природні художні здібності дитини та її емоційну чутливість. Створені ними збірки пісень і навчальні посібники й сьогодні зберігають педагогічну цінність.

Окреме місце в історії музичної педагогіки належить Василю Верховинцю, який систематизував дитячий фольклорний матеріал і розробив методику його використання у формі гри, поєднуючи спів, рух і драматизацію. Його збірка «Весняночка» містить комплексний дидактичний матеріал для розвитку співочих навичок дошкільників і залишається актуальною для сучасної педагогічної практики (Дем`яненко, 2004).

Поряд із вітчизняними напрацюваннями значний вплив на розвиток методики музичного

виховання мали зарубіжні концепції Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая та М. Монтессорі. Їхні системи, побудовані на єдності музики, руху, слова й слухового досвіду, підтверджують універсальність фольклорних форм як основи формування співочих і музично-творчих здібностей дітей.

Численні сучасні наукові дослідження процесу формування співочих навичок у дошкільнят засвідчують, що спів є однією з найприродніших музичних активностей, доступних дитині з раннього віку. Ці навички розглядаються як комплекс автоматизованих дій, що забезпечують чистоту інтонації, художню виразність і здатність до колективної виконавської взаємодії. У вокальних уміннях поєднуються технічні аспекти (правильна постава, звукоутворення, дихання), артикуляційно-дикційні особливості та рівень розвитку музичного слуху.

У вокально-хоровому навчанні дітей ключовою є техніка звукоутворення та дихання, що створюють основу для інтонування й артикуляції. Правильна постава корпусу сприяє активізації діафрагмального дихання, що, у свою чергу, забезпечує повноту звучання, рівність звучання в різних регістрах і можливість завершувати музичні фрази без переривань. Артикуляційна й дикційна підготовка формують здатність чітко відтворювати текст пісні, що є важливим для смислового сприйняття музичного твору та передачі його художнього змісту. Вокальне інтонування реалізується через протяжне звучання голосних, правильне музичне фразування й точність відтворення інтонаційної побудови композиції.

Важливим компонентом є ансамблева взаємодія, яка реалізується через синхронізацію звучання, увагу до колективного голосового потоку та здатність дотримуватися загального темпу й динаміки. Участь у груповому співі сприяє формуванню досвіду комунікації, емпатії й співробітництва, оскільки при виконанні музичної композиції діти вчаться слухати один одного та координувати власні вокальні дії з хоровим звучанням.

Музична педагогіка підкреслює важливість комплексного підходу до розвитку вокально-хорових умінь, який включає вправи на розвиток музичного слуху, артикуляційні й вокальні вправи, ігрові форми діяльності та спільну вокальну практику. Такий підхід дозволяє інтегрувати технічні, когнітивні й соціально-емоційні аспекти музичного зростання, сприяючи формуванню стійкої мотивації до музичної діяльності та високого рівня музичної компетентності у дошкільників (Кушка, 2010).

Використання музичного фольклору як базового виховного та навчального матеріалу в роботі з дошкільниками є методично обгрунтованим, оскільки фольклорні твори поєднують мелодійно-ритмічну виразність із доступністю тексту, що допомагає ефективному розвитку навичок співу. Народні пісні забезпечують природне залучення дітей до музично-словесної діяльності, полегшують засвоєння інтонаційних моделей і розширюють діапазон вокальної практики. Методологічно доцільним є поетапне впровадження фольклорного репертуару: від слухового сприймання та розпізнавання мелодій до колективного виконання, враховуючи аспекти дихання, артикуляції та інтонаційної виразності.

Розвиток співочих навичок у дошкільному віці відбувається поступово та з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей розвитку голосового апарату дитини. Молодший дошкільний вік характеризується переважанням мовленнєвої інтонації, обмеженим діапазоном та нестійкою увагою, тоді як у старшому дошкільному віці спостерігається поступове розширення вокальних можливостей, зростання усвідомленості співочих дій та здатності до колективного музикування.

Український дитячий фольклор створює сприятливі умови для природного переходу від мовлення до співу, оскільки його мелодика тісно пов'язана з інтонаційною структурою рідної мови. Простота мелодичних зворотів, вузький діапазон, чітка ритмічна організація та повторюваність мотивів забезпечують доступність фольклорного репертуару для дошкільнят і сприяють формуванню стійких вокальних умінь.

Жанрове розмаїття дитячого фольклору – колискові, пестушки, забавлянки, лічилки, ігрові пісні, календарно-обрядові твори – дає змогу добирати репертуар відповідно до вікових можливостей дошкільників і поступово ускладнювати виконавські завдання.

Вплив фольклору на розвиток на формування вокально-співочих навичок є комплексним процесом. Виконання колискових, жартівливих

пісень, лічилок, скоромовок і примовок забезпечує систематичне опанування основ вокальної техніки, розвиток тембрової гнучкості, контроль за висотою, темпом і динамікою звучання, що є основними компонентами музичної компетентності дитини (Жилик, 2017).

Дитячий фольклор, особливо його ігрові та музично-ліричні жанри, стимулює синтез вокальної активності з руховою діяльністю, що відповідає віковим психофізіологічним особливостям дошкільників. Лічилки, які об'єднують дітей у колективній діяльності, дозволяють відпрацьовувати артикуляцію та темп голосу, а скоромовки й дражнилки тренують чіткість вимови та швидкість мовлення, що безпосередньо впливає на розвиток вокальної майстерності. Заклички та примовки формують витривалість голосового апарату, здатність до модуляції інтонації та чуття музичного фразування, а календарно-обрядові пісні й музично-ігрові твори забезпечують розвиток музичного слуху, вокальної пластичності та мелодико-ритмічного сприйняття.

Особливу роль у розвитку вокальних навичок відіграє поєднання музично-ігрової діяльності з фольклорними текстами. Виконання забавлянок, пестушок, ігрових пісень і примовок у контексті колективної гри дозволяє дитині практикувати вокальні вміння у природних умовах, одночасно розвиваючи соціальні компетенції та емоційно-естетичне сприйняття. Завдяки цьому формується інтонаційна чутливість, здатність контролювати темп, тембр і висоту голосу, а також внутрішнє відчуття ритму та музичної структури твору, що є істотною передумовою для подальшого розвитку співочих здібностей.

Процес навчання співу в дошкільному віці потребує системного урахування фізіологічних особливостей голосового апарату дитини, який перебуває у стані розвитку, а також індивідуальних вокальних здібностей і рівня музичного сприйняття. У процесі формування співочих навичок важливе значення мають педагогічні умови, зокрема створення емоційно сприятливого музичного середовища, урахування сенситивних періодів розвитку голосу, систематичність занять та інтеграція співу з рухом і грою. Сприйняття і засвоєння дошкільниками взірців музичного дитячого фольклору відбувається у поєднанні співу, танцю та гри, що повністю відповідає психофізіологічним особливостям цього вікового періоду. У цьому контексті педагогічно виправданим є застосування індивідуально-диференційованого підходу, який дозволяє максимально врахувати унікальні особливості кожного вихованця, різні темпи розвитку, особливостей їхнього голосового апарату та природних музичних задатків.

Голосовий апарат дитини дошкільного віку є чутливим і перебуває у стані формування, що обумовлює його поступові зміни разом із розвитком організму. У зв'язку з цим педагог має здійснювати особливий догляд за голосом дитини та підбирати ефективні прийоми навчання вокальної техніки, які відповідають її віковим характеристикам (Кушка, 2010).

Народні пісні, колискові, заклички та ігрові мелодії відповідають фізіологічним можливостям дитячого голосового апарату, оскільки відзначаються невеликим діапазоном, м'якими інтонаційними переходами та чітко вираженим ритмом, що дозволяє педагогові застосовувати індивідуально-диференційований підхід без перевантаження голосу. Фольклорні твори мають структурно-просту будову, допомагаючи поступовому засвоєнню музичного матеріалу, розвитку співочих навичок, формуючи відчуття ритму, ладу та інтонаційної точності.

Вокальне зростання дошкільників є складним багатофакторним процесом, який потребує системного використання спеціально підібраних методів та форм роботи. Методика формування співочих навичок засобами українського дитячого фольклору включає використання наслідувальних, ігрових, наочно-практичних методів, поступове розширення діапазону та розвиток дихання без перенапруження голосового апарату. Впровадження цих методів передбачає дихальні вправи, артикуляційну гімнастику, вокально-хорові вправи, мовні та ритмічні ігри, музичні ігри зі співом, а також спеціальні вправи для розвитку дикційних навичок (Садовенко, 2008). Фольклорні тексти та мелодії забезпечують природне залучення дітей до таких навчальних практик. Наприклад, вправи для удосконалення навичок правельного дихання у формі народних ігрових римованих завдань («Будем кульку надувати…») поєднують елементи фольклору з практикою розвитку голосового апарату, що стимулює мотивацію та активну участь дітей.

Інноваційні технології, що успішно застосовуються в дошкільних закладах України, доповнюють традиційні методи і роблять процес формування вокальних здібностей більш різноманітним та ефективним. Інноваційні підходи до музичного виховання дошкільників, зокрема розвиваючі ігри з елементами мнемотехніки, здоров'язберігаючі практики, проектна діяльність, корекційні вправи (логоритміка, музична терапія, кольоротерапія), інформаційно-комунікаційні технології та пізнавально-дослідницькі завдання, можуть бути ефективно поєднані з використанням фольклорного матеріалу. Зокрема, мнемотехнічні вправи на основі народних лічилок, пісеньок та римованих закличок сприяють розвитку пам'яті, ритму та артикуляції, водночас залучаючи дітей до традиційної музичної культури.

Здоров'язберігаючі практики у формі ігрових фольклорних дій («дуй вітерець», «веснянкові руханки») стимулюють дихання, координацію рухів та роботу голосового апарату, зберігаючи природну легкість дитячого співу. Проектна діяльність із використанням народних пісень, казкових сюжетів або ігрових обрядів дозволяє дошкільникам досліджувати культурні традиції, створювати власні музичні інтерпретації та розвивати творчий потенціал. Корекційні вправи у поєднанні з фольклором, такі як логоритміка на основі приспівок і римованих пісень, музична терапія з використанням народних мелодій, кольоротерапія через народні орнаменти і символи, забезпечують комплексний розвиток мовних, рухових та емоційних навичок. Пізнавально-дослідницькі завдання, інтегровані з фольклорною діяльністю (наприклад, «слухання» голосових зв'язок під час виконання народної пісні, аналіз ритмічних малюнків танцювальних ігор), сприяють формуванню музичного мислення та естетичного сприйняття.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнення історико-педагогічних і сучасних наукових підходів засвідчило, що український дитячий музичний фольклор як складова усної народної творчості чинить багатовимірний вплив на розвиток особистості дитини, охоплюючи інтелектуально-пізнавальну, емоційно-чуттєву та фізично-оздоровчу сфери, сприяючи формуванню естетичного смаку та ціннісних орієнтацій.

Інтеграція фольклорного матеріалу в систему музичного виховання дошкільників забезпечує комплексний розвиток вокальних здібностей, водночас сприяючи збереженню культурної ідентичності та прилученню дітей до національної музичної спадщини.

Встановлено, що систематичне виконання фольклорних творів створює умови для формування початкової вокальної культури, розвитку інтонаційної точності, дикції та ритмічного відчуття, забезпечуючи поступове опанування складніших музичних структур і формуючи підґрунтя для подальшого музичного розвитку. Ефективність цього процесу зумовлюється створенням емоційно сприятливого музичного середовища, систематичністю занять, індивідуально-диференційованим підходом і доцільним поєднанням традиційних та інноваційних педагогічних технологій.

Отже, розвиток співочих навичок дошкільників засобами фольклору є важливою складовою реалізації мети сучасної дошкільної освіти, що полягає у забезпеченні всебічного розвитку особистості дитини. Ефективність цього процесу визначається опорою на музично-педагогічні, фольклорно-етнографічні та культурологічно-мистецькі надбання минулого і сучасності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим вивченням і впровадженням інноваційних технологій формування співочих навичок дітей дошкільного віку засобами українського дитячого музичного фольклору.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Газіна І. О. Методика музичного виховання дітей дошкільного віку. Навч.-метод. посіб. для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта», вихователів дошкільних навчальних закладів та батьків. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. 196 с.

2. Дем'янко Н. Ю. «Весняночка» В. М. Верховинця та її педагогічне значення. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.* Серія «Педагогічні науки». Випуск 2 (35). Полтава: ПДПУ, 2004. С. 63–66.

3. Жилик Н. В. Використання українського дитячого музичного фольклору для творчого розвитку дітей. *Молодий вчений*. 2017. № 7. С. 661–666. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/7/17.pdf

4. Ковтун А. В. Виховання особистості засобами музичного мистецтва у вітчизняній педагогіці кінця XIX – середини XX століття. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 6 (32). С.61–68. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_6_10

5. Кушка Я. С. Методика навчання співу. Посібник з основ вокальної майстерності. Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2010. 288 с.

6. Логвіненко Н. М. Педагогічна цінність фольклору. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету.* Серія: Педагогічні науки. Випуск 3. Глухів: ГДПУ, 2003. С. 61–64. URL: http://visnped.gnpu.edu.ua/Visnik%203_27_12.pdf

7. Матвієнко С. І. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 297 с. URL: http://surl.li/bwcqd

8. Можайкіна Н. С. Методика викладання вокалу. Хрестоматія: навчальний посібник. Київ: Ліра-К, 2019. 225 с.

9. Науменко Т. І. Музичне виховання дошкільників засобами українського фольклору. Київ, 1996. 63 с.

10. Садовенко С. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору: Навчально-методичний посібник. Київ: Шкільний світ, 2008. 128 с.

REFERENSES:

1. Hazina I. O. (2015) Metodyka muzychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku: Navchalno-metodpychnyi posibnyk [Methods of musical education of preschool children: A teaching and methodological manual]. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 196 p. [in Ukrainian].

2. Demianko N. Yu. (2004) «Vesnianochka» V. M. Verkhovyntsia ta yii pedahohichne znachennia [«Vesnianochka» by V. M. Verkhovynets and its pedagogical significance]. Zbirnyk naukovykh prats Poltavskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka. Seriia: Pedahohichni nauky, 2(35), 63–66 pp. [in Ukrainian].

3. Zhylyk N. V. (2017) Vykorystannia ukrainskoho dytiachoho muzychnoho folkloru dlia tvorchoho rozvytku ditei [The use of Ukrainian children's musical folklore for the creative development of children]. Molodyi vchenyi, 7, 661–666 pp. http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/7/17.pdf [in Ukrainian].

4. Kovtun A. V. (2013) Vykhovannia osobystosti zasobamy muzychnoho mystetstva u vitchyznianii pedahohitsi kintsia XIX – seredyny XX stolittia [Personality education through musical art in national pedagogy of the late 19th – mid 20th century]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 6(32), 61–68 pp. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_6_10 [in Ukrainian].

5. Kushka Ya. S. (2010) Metodyka navchannia spivu: Posibnyk z osnov vokalnoi maisternosti [Methods of teaching singing: A guide to the basics of vocal mastery]. Ternopil: Navchalna knyha–Bohdan. 288 p. [in Ukrainian].

6. Lohvinenko, N. M. (2003). Pedahohichna tsinnist folkloru [The pedagogical value of folklore]. Visnyk Hlukhivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky, 3, 61–64 pp. http://visnped.gnpu.edu.ua/Visnik%203_27_12.pdf [in Ukrainian].

7. Matviienko S. I. (2017) Teoriia ta metodyka muzychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku: Navchalnyi posibnyk [Theory and methodology of musical education of preschool children: A textbook]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia, 297 p. http://surl.li/bwcqd [in Ukrainian].

8. Mozhaikina N. S. (2019) Metodyka vykladannia vokalu: Khrestomatiia [Methods of teaching vocal performance: A chrestomathy]. Kyiv: Lira-K, 225 p. [in Ukrainian].

9. Naumenko T. I. (1996) Muzychne vykhovannia doshkilnykiv zasobamy ukrainskoho folkloru [Musical education of preschool children by means of Ukrainian folklore]. Kyiv, 63 p. [in Ukrainian].

10. Sadovenko S. (2008) Rozvytok muzychnykh zdibnostei zasobamy ukrainskoho folkloru: Navchalno-metodychnyi posibnyk [Development of musical abilities by means of Ukrainian folklore: A teaching and methodological manual]. Kyiv: Shkilnyi svit, 128 p. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.2:74-053.4
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.3

Наталія ВІНАРЧУК
доктор філософії, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000
ORCID: *0000-0001-7418-236X*

Марія-Тереза ШОЛОВІЙ
доктор філософії, асистент кафедри початкової та дошкільної освіти, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000
ORCID: *0000-0002-2650-3090*

Валентина ДЕЛЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000
ORCID: *0000-0002-4010-2955*

Бібліографічний опис статті: Вінарчук, Н., Шоловій, М.-Т., Деленко, В. (2026). Розвиток просторових понять в художній діяльності дошкільників. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 2, 20–25, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.3

РОЗВИТОК ПРОСТОРОВИХ ПОНЯТЬ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті проаналізовано розвиток просторових понять у процесі образотворчої діяльності дітей дошкільного віку. Метою є дослідження процесу розвитку просторових понять у дітей дошкільного віку через образотворчу діяльність, визначення її ролі у формуванні когнітивних та творчих здібностей. Авторами здійснено аналіз сучасних програм розвитку дошкільників, таких як: «Українське дошкілля» і «Впевнений старт», порівняння вікових особливостей формування просторових уявлень, узагальнення психолого-педагогічних підходів видатних науковців у цій галузі. Використано методи: спостереження, аналіз дитячих робіт, а також систематизацію видів образотворчої діяльності (малювання, ліплення, аплікація, конструювання) з точки зору їхнього впливу на розвиток просторового мислення дошкільників. У статті вперше комплексно розглянуто образотворчу діяльність як багатовимірний інструмент розвитку просторових понять у дошкільників. У роботі обґрунтовано, що кожен вид діяльності формує специфічні когнітивні та емоційні навички: малювання розвиває уяву та спостережливість; ліплення – тривимірне мислення та моторику; аплікація – відчуття ритму та охайність; конструювання – логічне та просторове мислення. Виділено значення інтегрованих занять для формування у дітей здатності усвідомлювати пропорції, симетрію та об'єм. Отже, розвиток просторових понять у дошкільників є стратегічним чинником формування цілісної особистості, що забезпечує когнітивну гнучкість, творчу активність та соціальну адаптацію. Просторове мислення виступає не лише передумовою успішної художньої діяльності, а й важливим компонентом загального інтелектуального розвитку. Вихователь має створювати умови для усвідомленого сприймання простору, використовуючи різні види образотворчої діяльності та інтегровані методики. Особливу увагу слід приділяти дітям з особливими освітніми потребами, для яких просторове орієнтування потребує спеціально організованої підтримки та супроводу дорослого.

Ключові слова: *простір, просторові уявлення, творчість, образотворча діяльність, дошкільна освіта, діти дошкільного віку.*

Nataliia VINARCHUK
PhD, Associate Professor at the Department of Primary and Preschool Education, Ivan Franko National University of Lviv, Universytetska str., 1, Lviv, Ukraine, 79000
ORCID: *0000-0001-7418-236X*

Mariia-Tereza SHOLOVII
PhD, Assistant at the Department of Primary and Preschool Education, Ivan Franko National University of Lviv, Universytetska str., 1, Lviv, Ukraine, 79000
ORCID: *0000-0002-2650-3090*

Valentyna DELENKO
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Primary and Preschool Education, Ivan Franko National University of Lviv, Universytetska str., 1, Lviv, Ukraine, 79000
ORCID: *0000-0002-4010-2955*

To cite this article: Vinarchuk, N., Sholovii, M.-T., Delenko, V. (2026). Rozvytok prostorovykh poniat v obrazotvorchii diialnosti doshkilnykiv [Development of spatial concepts in the visual arts activity of preschoolchildren]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 20–25, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.3

DEVELOPMENT OF SPATIAL CONCEPTS IN THE VISUAL ARTS ACTIVITY OF PRESCHOOLCHILDREN

In the article, the development of spatial concepts in the process of preschool children's visual arts activity is analyzed. The aim is to study the process of spatial concept formation in preschoolers through artistic activity and to determine its role in shaping cognitive and creative abilities. The authors conducted an analysis of modern preschool development programs such as "Ukrainske doshkillia" and "Vpevnenyi start", compared age-specific features of spatial representation formation, and summarized psycho-pedagogical approaches of prominent scholars in this field. The methods used include observation, analysis of children's works, and systematization of types of visual arts activities (drawing, modeling, application, construction) in terms of their impact on the development of preschoolers' spatial thinking. For the first time, visual arts activity is comprehensively considered as a multidimensional tool for the development of spatial concepts in preschool children. The study substantiates that each type of activity forms specific cognitive and emotional skills: drawing develops imagination and observation; modeling enhances three-dimensional thinking and motor skills; application fosters a sense of rhythm and neatness; construction stimulates logical and spatial reasoning. The importance of integrated lessons for developing children's ability to perceive proportions, symmetry, and volume is emphasized. Thus, the development of spatial concepts in preschoolers is a strategic factor in shaping a holistic personality, ensuring cognitive flexibility, creative activity, and social adaptation. Spatial thinking is not only a prerequisite for successful artistic activity but also an essential component of overall intellectual development. Educators must create conditions for conscious perception of space by employing various types of visual arts activities and integrated methodologies. Special attention should be given to children with special educational needs, for whom spatial orientation requires specially organized support and adult guidance.

Key words: *space, spatial representations, creativity, visual arts, preschool education, preschool children.*

Актуальність проблеми. Розвиток просторових уявлень у дошкільному віці є стратегічно важливим чинником становлення цілісної особистості. Просторове мислення не лише забезпечує успішність художньої діяльності, а й виступає базовим компонентом інтелектуального розвитку, що впливає на логіко-математичну компетентність, комунікативні навички та соціальну адаптацію. В умовах сучасних освітніх програм («Українське дошкілля», «Впевнений старт») особливого значення набуває інтеграція образотворчої діяльності з іншими видами активності. Актуальність проблеми також зумовлена потребою у створенні спеціальних методик для дітей з особливими освітніми потребами, для яких просторове орієнтування є складним і потребує цілеспрямованої підтримки.

Метою статті є комплексне вивчення процесу розвитку просторових понять у дітей дошкільного віку через образотворчу діяльність, визначення її ролі у формуванні когнітивних та творчих здібностей, а також обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку просторових понять у дітей

дошкільного віку висвітлена у працях українських науковців, зокрема: С. Русової (сенсорний розвиток і засади національного виховання), О. Запорожця (розвиток перцептивних дій і просторового сприйняття), О. Усової (формування елементарних математичних уявлень і просторового орієнтування), Н. Голоти (формування просторових уявлень у дошкільників), Л. Сєрих (розвиток логіко-математичної компетентності дітей), О. Пісоцького (розвиток просторового мислення). Образотворчу діяльність досліджували Н. Сакуліна (методика образотворчої діяльності дошкільників), Т. Комарова (розвиток художньої діяльності та творчості дітей), Г. Бєлєнька (художньо-естетичний розвиток дітей дошкільного віку), О. Кононко (особистісний розвиток дитини у різних видах діяльності).

Виклад основного матеріалу дослідження. Орієнтація у просторі – це фундамент людського буття, що пронизує всі аспекти нашої взаємодії зі світом. Простір дозволяє нам розуміти розташування та межі предметів, їх послідовність. Дошкільний вік – це період активного накопичення інформації через емпіричний (чуттєвий) досвід. Дитина пізнає світ не через теорії, а через власні відчуття. Перші уявлення про простір формуються відносно власного тіла – нерухомого або в русі. Предмети навколо стають цілями для рухів, закладаючи базу для розуміння координат «я – світ». Отримані образи дитина відтворює у малюнках, ліпленні, конструюванні та музиці. Бажання дитини поділитися своїми думками та емоціями породжує творчу активність. Це не просто розвага, а стратегічно важливий процес для психології та педагогіки, адже через творчість формується цілісна особистість.

Науковець Н. Голота вважає, що просторове сприйняття є надзвичайно важливим компонентом етапів когнітивного розвитку, де дошкільники на певному етапі здатні зрозуміти відносини між об’єктами в просторі, виводити логічні висновки щодо їх взаємного розташування (Голота).

Просторове орієнтування – це складний системний механізм, в основі якого лежать процеси сприймання та уявлення, беруть участь зоровий, слуховий, кінестетичний аналізатори.

Просторове орієнтування – це:

– знання власного тіла;

– розрізнення ознак (форма, величина);

– відношення предметів (напрямки, положення, віддаленість);

– орієнтування дитини у просторі і т.д. (Гошовський)

Дитина старшого дошкільного віку лічить в межах 10, розрізняє кількісну та порядкову лічбу, володіє знаннями про склад числа з одиниць та склад числа з двох менших чисел, розрізняє площинні та об'ємні фігури: круг, квадрат, трикутник, прямокутник, ромб та овал, куля, куб, циліндр, конус та піраміда; знає дні тижня, місяці, пори року, орієнтується в календарі та годиннику.

Згідно програми розвитку “Українське дошкілля” дитина 6 -го року життя розрізняє ліворуч, праворуч, угорі, внизу, попереду, позаду, далеко, близько; вчиться рухатись у визначеному напрямку, з’ясовувати місце перебування за заданою умовою; вміє називати розміщення одного предмета відносно іншого та визначає своє положення серед навколишніх предметів. Одним із завдань є ознайомлення дошкільників зі схемами моделями просторового розміщення та вміння визначати просторові відношення (Українське дошкілля, 2022).

Образотворча діяльність розглядається в межах освітньої лінії «Дитина у світі мистецтва». Поняття «образотворчої діяльності» у програмі визначено як засіб розвитку художньо-естетичної компетентності дитини, яка включає такі види: малювання, ліплення, аплікація, конструювання. (Українське дошкілля, 2022)

Програма «Впевнений старт» розглядає образотворчу діяльність як потужний інструмент самовираження дитини та розвитку її цілісної особистості. Вона інтегрована в освітній напрям «Дитина у світі мистецтва». Образотворча діяльність за цією програмою реалізується через такі аспекти: пріорітет процесу над результатом (акцент на творчому пошуку); взаємозв’язок напрямів (малювання, ліплення, аплікацію, художню працю); основні завдання та очікувані результати (виявляти інтерес до мистецтва, володіти технічними навичками, самостійність прийняття рішень та експериментування, вміти оцінити свої роботи та своїх друзів крізь призму позитивного мислення) (Впевнений старт,2021).

Л. Сєрих визначає художню (образотворчу) діяльність як специфічну за своїм змістом

і формами вираження активність, спрямовану на естетичне опанування світу за допомогою мистецтва (Сєрих, с. 11).

О. Пісоцький розглядає образотворче мистецтво як відтворення навколишньої дійсності у видимих образах; художнє відображення дійсності в образах, що сприймаються за допомогою зору (Пісоцький, с. 11).

Отже, образотворче мистецтво, як зазначає науковець це відтворення навколишньої дійсності у видимих образах. Проте для того, щоб ці художні образи були зрозумілими та виразними, необхідне формування просторових уявлень в дітей дошкільного віку. Саме вони забезпечують усвідомлення взаємного розташування предметів, їхніх розмірів, напрямків та віддаленості. Просторове мислення дозволяє не лише правильно сприймати навколишній світ, а й відтворювати його у художньому зображенні. Таким чином, розуміння та розвиток просторових уявлень в дітей є важливою передумовою для створення повноцінного художнього образу.

У процесі малювання доцільно застосовувати дидактичні вправи, спрямовані на формування орієнтації на площині та усвідомлення просторових зв'язків між об'єктами. Зокрема, вправа «Домалюй правильно» передбачає завершення зображення відповідно до словесної інструкції педагога (розміщення об'єктів «над», «під», «ліворуч», «праворуч»). Виконання таких завдань сприяє узгодженню мовленнєвих і просторових уявлень, що відповідає положенням культурно-історичної теорії розвитку (Л. Виготський). У межах сюжетного малювання («Хто де знаходиться?») діти відтворюють взаєморозташування об'єктів, що забезпечує засвоєння просторових відношень через діяльність. Вправа «Далеко – близько» сприяє формуванню уявлень про глибину простору, що узгоджується з дослідженнями розвитку сенсорних еталонів та перцептивних дій (Запорожець).

Аплікація створює сприятливі умови для розвитку просторового мислення через маніпуляцію з готовими формами та їх розміщення на площині. У дидактичній грі «Збери картинку за схемою» діти відтворюють задану структуру, що розвиває зорово-просторовий аналіз і синтез. Як зазначають сучасні дослідники, формування просторових уявлень передбачає оволодіння дітьми діями з моделями, схемами та планами. Вправа «Розташуй фігури» формує уявлення про основні просторові орієнтири («центр», «кут», «праворуч», «ліворуч»), а створення орнаментів («Килимок з візерунком») сприяє розвитку здатності до встановлення закономірностей розміщення елементів, що досліджувалося у працях Л. Венгера та його послідовників.

Процес опанування образотворчою діяльністю дітьми з особливими освітніми потребами ускладнюється через нехтування просторовими ознаками та нездатність виділити структуру предмета. Без сторонньої допомоги дитина не може трансформувати побачене у зображення. Це зумовлює необхідність виокремлення «навчального сприймання» як самостійного компонента занять, де головна увага приділяється формуванню алгоритмів обстеження натури. (Світ навколо мене, с. 6).

Для реалізації образотворчої діяльності дитина черпає ідеї з природи та побуту. Проте її первинне сприйняття часто лишається поверхневим, тобто вона бачить передню сторону будинку, але не завжди усвідомлює його об'єм чи внутрішню порожнечу. Вихователь має допомогти зрозуміти конструктивну логіку об'єктів у просторі (як предмети розташовані один щодо одного – вище, нижче, глибше, під кутом тощо).

Конструювання є засобом опанування простору, адже основною рисою конструктивної діяльності є здатність дитини будувати та трансформувати просторові структури. Спираючись на здобуті знання, дошкільники маніпулюють об'єктами не просто механічно, а створюючи складні об'ємні композиції, де кожен елемент займає своє логічне місце. До прикладу, моделюючи реальність, діти акцентують увагу на внутрішній будові та зовнішніх пропорціях предметів (Голота, с. 95). Вони вчаться розуміти, як окремі деталі утворюють цілісну систему: літак (поєднання видовженого фюзеляжу з поперечними крилами та хвостовим оперенням для балансу); міст (взаємодія вертикальних опор та горизонтального перекриття, що з'єднує дві віддалені точки простору); вежа (вибудовування вертикальної осі з поступовим звуженням або розширенням конструкції догори). Під час роботи з папером, картоном чи природними матеріалами діти фокусуються

Таблиця 1

Формування логічного та просторового мислення різними видами образотворчої діяльності

Вид діяльності	Основна особливість	Матеріали та техніки	Вплив на розвиток дитини
Малювання	Створення образу на площині.	Фарби, олівці, віск, сіль, техніка «по вологому».	Розвиває уяву, кольоросприйняття та спостережливість.
Ліплення	Робота в об’ємі (3D).	Пластилін, глина, тісто; робота з цілого шматка.	Покращує дрібну моторику, знімає психологічну напругу.
Аплікація	Накладання та приклеювання деталей.	Папір, клей, картон, елементи орнаменту.	Формує охайність, терплячість та відчуття ритму в декорі.
Конструювання	Моделювання та збирання об'єктів.	Будівельні набори, папір, природні та вторинні матеріали.	Формує логічне та просторове мислення, знання про інструменти.

на геометрії та об’ємі. Конструювання перетворює абстрактну ідею на матеріальний об'єкт, де головним викликом для дитини є опанування трьох вимірів: висоти, ширини та глибини. При цьому дошкільники враховують співвідношення великих і малих частин (наприклад, крихітне віконце у масивній стіні фортеці), симетрію та асиметрію (розташовують елементи відносно центру конструкції, що розвиває відчуття просторової гармонії).

Конструювання забезпечує формування уявлень про тривимірний простір, об’єм та взаєморозміщення об’єктів. У дидактичній грі «Побудуй за зразком» діти відтворюють конструкцію, що сприяє розвитку просторового аналізу та синтезу, а також розумінню співвідношення частин і цілого. Вправа «Побудуй вежу» формує уявлення про вертикальні просторові відношення («вгорі», «внизу», «над», «під»), тоді як завдання «Міст через річку» забезпечує засвоєння складніших просторових категорій («між», «над», «по обидва боки»).

Особливу ефективність у розвитку просторових уявлень забезпечують інтегровані форми художньої діяльності. Так, у комплексній вправі «Створи місто» поєднуються елементи конструювання, аплікації та малювання, що сприяє формуванню цілісного просторового образу. Вправа «Спочатку побудуй – потім намалюй» забезпечує перехід від тривимірного до двовимірного простору, що відповідає закономірностям розвитку просторового сприйняття. Поєднання аплікації та малювання сприяє узгодженню різних способів просторового відображення, що, за даними досліджень, є важливим для формування узагальнених просторових уявлень.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Образотворча діяльність є ефективним засобом розвитку просторових уявлень у дітей дошкільного віку, що підтверджується як класичними, так і сучасними психолого-педагогічними дослідженнями. Використання дидактичних ігор і вправ у малюванні, аплікації, ліпленні та конструюванні сприяє розвитку зорово-просторового сприйняття, просторового мислення та формуванню базових просторових понять. Таким чином, образотворча (художня) діяльність виступає не лише засобом естетичного розвитку, а й важливим чинником інтелектуального становлення дитини дошкільного віку, зокрема у сфері формування просторових понять, що є необхідною передумовою успішного подальшого навчання. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у аналізі міжкультурних підходів до розвитку просторових понять у дошкільній освіті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Голота Н.М. Особливості пізнання простору й часу в дошкільному віці як передумова успішного навчання дитини у школі. Освітній простір України: науковий журнал ДВНС «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». 2016. Випуск 8. С. 151–158.

2. Гошовський В. І. Орієнтування у просторі, як засіб соціалізації та інтеграції людей з інвалідністю по зору : навч.-метод. посібник. Рівне : Овід, 2018. 120 с.

3. Програма розвитку дитини дошкільного віку “Українське дошкілля” / О. І. Білан. Вид. 2-ге, зі зм. і доп. Тернопіль : Мандрівець, 2022. 216 с.

4. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / заг. наук. ред. Т. О. Піроженко; авт. кол.: Н. В. Гавриш, Т. М. Панасюк, О. В. Рогозянський, О. В. Хартман, А. І. Шевчук. Київ: УІРО, 2021. 320 с.

5. Сєрих Л. В. Сучасні підходи до образотворчої діяльності дошкільників. Навчально-методичний посібник. Суми: РВВ СОІППО, 2009. 102 с.: іл.

6. Програмно-методичний комплекс навчання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Світ навколо мене» (програма розвитку дітей докільного віку з розумовою відсталістю «Образотворча діяльність»; методичні рекомендації; практикум з образотворчого мистецтва / С.В. Трикоз. К.: 2014.

7. Основи образотворчого мистецтва та образотворча діяльність у дошкільному віці : навч. посіб. для студентів спеціальності "Дошкільна освіта" / О. П. Пісоцький, Л. М. Пісоцька. 2-ге вид., доп. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 162 с.

REFERENCES:

1. Holota N. M. (2016). Osoblyvosti piznannia prostoru y chasu v doshkilnomu vitsi yak peredumova uspishnoho navchannia dytyny u shkoli. [The peculiarities of recognizing space and time in preschool education as a prerequisite for the successful education of a child at school] Osvitnii prostir Ukrainy: naukovyi zhurnal DVNS «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka». Vyp. 8. pp. 151–158.

2. Hoshovskyi V. I. (2018). Oriientuvannia u prostori, yak zasib sotsializatsii ta intehratsii liudei z invalidnistiu po zoru. [Orientation in space as a tool for socialization and integration of people with disabilities in the early stages]. Navch.-metod. posib. Rivne : Ovid. 120 p.

3. Bilan O. I. (ed.) (2022). Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ukrainske doshkillia». [Program for the development of the preschool age "Ukrainian preschool age"]. Vyd. 2-he, zi zm. i dop. Ternopil : Mandrivets, 216 p.

4. Pirozhenko, T. O. (ed.), Havrysh, N. V., Panasiuk, T. M., Rohozianskyi, O. V., Khartman, O. V., & Shevchuk, A. I. (2021). Vpevnenyi start: Prohrama rozvytku ditei starshoho doshkilnoho viku [Confident Start: Program for the development of older preschool children]. Kyiv: Ukrainian Institute of Educational Development (UIRO).

5. Sierykh L. V. (2009). Suchasni pidkhody do obrazotvorchoi diialnosti doshkilnykiv. [Current approaches to the educational activities of preschoolers.]. Navch.-metod. posib. Sumy: RVV SOIPPO. 102 p.

6. Trykoz S.V. (ed.) (2014). Prohramno-metodychnyi kompleks navchannia ditei doshkilnoho viku z rozumovoiu vidstalistiu «Svit navkolo mene» [Program-methodical complex for teaching preschool children with a cognitive perspective "The world around me"] (prohrama rozvytku ditei dokilnoho viku z rozumovoiu vidstalistiu «Obrazotvorcha diialnist»; metodychni rekomendatsii; praktykum z obrazotvorchoho mystetstva. Kyiv. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705370/1/%D0%A2%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B7_%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D0%B0_%D0%B4i%D1%8F%D0%BB-%D1%8C%D0%BDi%D1%81%D1%82%D1%8C.pdf

7. Pisotskyi O. P., Pisotska L. M. (2017). Osnovy obrazotvorchoho mystetstva ta obrazotvorcha diialnist u doshkilnomu vitsi [Fundamentals of creative art and creative activity in preschool education] : navch. posib. dlia studentiv spetsialnosti «Doshkilna osvita». 2-he vyd., dop. Nizhyn : NDU im. M. Hoholia. 162 p.

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.2.011-051:51
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.4

Олександра ЄМЧИК
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43000
ORCID: *0000-0003-0261-8595*

Бібліографічний опис статті: Ємчик, О. (2026). Формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти у контексті математичної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 26–31, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.4

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено розв'язанню проблеми формування методичної компетентності майбутніх вихователів у контексті математичної освіти, що сприятиме вдосконаленню професійної підготовки фахівців дошкільної галузі у закладах вищої освіти. Дослідження спрямоване на теоретичне обґрунтування особливостей підготовки педагога, здатного ефективно організовувати освітній процес, добирати адекватні методи та засоби навчання для розвитку логіко-математичного потенціалу дитини.

Узагальнюючи підходи науковців, методичну компетентність розглянуто як інтегративну якість, що має трикомпонентну структуру: мотиваційний, змістовий та операційний складники.

З'ясовано, що готовність фахівця передбачає глибоке розуміння структури логіко-математичної компетентності дошкільників, яка охоплює не лише засвоєння знань про число та форму, а й розвиток логічних операцій мислення (аналізу, порівняння, класифікації) та вміння застосовувати набутий досвід у життєвих ситуаціях

Одним із пріоритетних шляхів розвитку професійних якостей фахівця у вищій школі визначено використання інтерактивних методів навчання. Вони виступають ефективним засобом стимулювання інтересу майбутніх вихователів до математичної освіти дітей та формування емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності через розв'язання проблемних задач, участь у евристичних бесідах та дослідницьких проєктах

Обґрунтовано необхідність поєднання традиційних методик (дидактичних ігор) з інноваційними операційними компонентами, такими як бриколаж, ігри-головоломки та інформаційно-комунікаційні технології

Використання цифрових ресурсів, технологій VR/AR та елементів гейміфікації в освітньому процесі визначено як важливу умову створення сучасного розвивального середовища, що сприяє активізації пізнавальної діяльності та алгоритмічного мислення дошкільників.

Ключові слова*: методична компетентність майбутніх вихователів, математична освіта дошкільників, логіко-математичний розвиток, професійна підготовка фахівців, інноваційні технології навчання.*

Oleksandra YEMCHYK
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43000
ORCID: 0000-0003-0261-8595

To cite this article: Yemchyk, O. (2026). Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladu doshkilnoi osvity u konteksti matematychnoi osvity [Formation of methodical competence of future preschool teachers in the context of mathematical education]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 26–31, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.4

FORMATION OF METHODICAL COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF MATHEMATICAL EDUCATION

The article is devoted to solving the problem of forming the methodical competence of future preschool teachers in the context of mathematical education, which contributes to the improvement of professional training of preschool specialists in higher education institutions. The research is aimed at the theoretical substantiation of the peculiarities of training a teacher capable of effectively organizing the educational process and selecting adequate teaching methods and tools for the development of a child's logic-mathematical potential.

Summarizing the approaches of scholars, methodical competence is considered an integrative quality with a three-component structure: motivational, content, and operational components.

It was found that a specialist's readiness involves a deep understanding of the structure of preschoolers' logic-mathematical competence, which covers not only the acquisition of knowledge about number and shape but also the development of logical thinking operations (analysis, comparison, and classification) and the ability to apply acquired experience in life situations.

One of the priority ways of developing the professional qualities of a specialist in higher education is the use of interactive teaching methods. They serve as an effective means of stimulating the interest of future teachers in children's mathematical education and forming an emotional-value attitude towards future professional activities through solving problem tasks, participating in heuristic conversations, and research projects.

The necessity of combining traditional methods (didactic games) with innovative operational components, such as bricolage, puzzle games, and information and communication technologies, is substantiated. The use of digital resources, VR/AR technologies, and gamification elements in the educational process is defined as an important condition for creating a modern developmental environment that promotes cognitive activity and algorithmic thinking in preschoolers.

Key words: *methodical competence of future preschool teachers, mathematical education of preschoolers, logic-mathematical development, professional training of specialists, innovative teaching technologies.*

Актуальність проблеми. Сучасні трансформації системи освіти України, орієнтація на компетентнісний підхід та інтеграцію у європейський освітній простір зумовлюють підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх педагогів. Особливої актуальності набуває формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, оскільки саме вона забезпечує здатність педагога ефективно організовувати освітній процес, добирати адекватні методи, прийоми та засоби навчання відповідно до вікових особливостей дітей. У цьому контексті важливе місце посідає математична освіта дошкільників, яка спрямована на розвиток логічного мислення, формування елементарних математичних уявлень, уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Відповідно, ефективність реалізації завдань математичної освіти значною мірою залежить від рівня професійної та методичної підготовки вихователя, його здатності організовувати освітню діяльність на основі сучасних педагогічних технологій, дидактичних ігор, проблемно-пошукових методів та інтегрованого підходу.

Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема формування їхньої методичної компетентності, привертає увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. У наукових дослідженнях висвітлюються різні аспекти професійної підготовки вихователів, удосконалення змісту педагогічної освіти, розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців, а також особливості формування математичних уявлень у дітей дошкільного віку. Водночас питання формування методичної компетентності майбутніх вихователів саме у контексті математичної освіти потребує подальшого наукового осмислення та пошуку ефективних підходів до її формування у процесі фахової підготовки у закладах вищої освіти.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у контексті математичної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі впровадження компетентнісного підходу, як підсумує Л. Притуляк, пріоритетного значення набуває практична спрямованість навчання, акцентується увага на ролі досвіду та здатності особистості застосовувати набуті знання в різноманітних життєвих ситуаціях. Водночас варто підкреслити, що цей підхід не є принципово новим, оскільки ґрунтується на кращих надбаннях педагогічної теорії та практики, водночас розширюючи й доповнюючи зміст фундаментальної освіти. (Prytuliak, pp. 49).

Проте, слід окреслити, що формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у сфері математичної освіти, як і будь-якої іншої компетентності передбачає здебільшого трикомпонентну структуру: мотиваційний компонент, змістовий та операційний.

Готовність майбутніх фахівців передбачає їх ґрунтовну обізнаність зі змістом та структурою логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку. Усвідомлення її складових виступає важливою передумовою методичної готовності педагога до організації ефективної освітньої діяльності з формування елементарних математичних уявлень у дітей. Зокрема,

майбутні вихователі мають розуміти, що логіко-математична компетентність охоплює не лише засвоєння дітьми елементарних математичних знань про число, кількість, величину, форму, простір і час, а й розвиток логічних операцій мислення – аналізу, порівняння, узагальнення, класифікації, серіації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Важливою її складовою також є формування в дітей уміння застосовувати набуті знання у різних життєвих ситуаціях, розв'язувати пізнавальні та практичні завдання, виявляти інтерес до дослідницько-пошукової діяльності. Саме розуміння майбутніми педагогами змісту та структури логіко-математичної компетентності дошкільників забезпечує усвідомлений добір методів, прийомів, дидактичних ігор і педагогічних технологій, спрямованих на її цілеспрямоване формування в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Як зауважує Н. Фроленкова та Е. Мілюкова, однією з важливих методичних проблем сучасної дошкільної освіти є забезпечення тісного взаємозв'язку між формуванням елементарних математичних знань, умінь і навичок та розвитком логічного мислення дітей. Йдеться, зокрема, про формування в дошкільників здатності здійснювати елементарні узагальнення, порівнювати предмети й явища, робити прості висновки та обґрунтовувати правильність власних суджень. Не менш важливим є розвиток уміння використовувати математичні поняття й терміни у граматично правильних висловлюваннях. У процесі математичного розвитку діти опановують навички лічби, формують уявлення про кількість і число в межах першого десятка, знайомляться з величинами, вчаться ділити ціле на рівні частини, користуватися наочними моделями та елементарними одиницями вимірювання. Водночас у них формуються початкові уявлення про геометричні фігури, а також про часові та просторові відношення, що сприяє цілісному розвитку логіко-математичного мислення (Frolenkova, Miliukova, pp. 226).

Опанування методики логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку також передбачає і оволодіння класичними та інноваційними операційними компонентами методики, а саме формами, методами, прийомами, засобами та технологіями. Сучасні учені рекомендують враховувати обидва підходи, та поєднувати традиційну методику із інноваційною.

Так, до прикладу, традиційна ігрова форма організації навчання забезпечує результативне формування логіко-математичних компетентностей і сприяє розвитку математичних здібностей дітей дошкільного віку, вважають О. Шаран, В. Шаран, В. Купар. Особливе значення у цьому процесі мають дидактичні ігри математичного змісту, у межах яких знання, уміння та навички старших дошкільників не лише поглиблюються й систематизуються, а й трансформуються на якісно новому рівні, набуваючи усвідомленості та осмисленості. (Sharan, Sharan, Kupar, pp. 6).

Т. Коваленко, О. Ярмолюк пропонують розглянути бриколаж, використання нетипового дня навчання, виховання й розвитку особистості дошкільника матеріалу для формування логіко-математичної компетентності дошкільника, як-от: кольорові кришечки від пластикових пляшок, картонний ролик від туалетного паперу або кухонної плівки, жовті пластикові яйця від іграшки Kinder Surprise, шкарлупу від волоських горіхів тощо. (Kovalenko, Yarmoliuk, pp. 268).

Також, ігри-головоломки розглядаються Л. Загородньою та А. Дмитренко як ефективний засіб розвитку логіко-математичних умінь дітей, оскільки вони розвивають уміння аналізувати, порівнювати, встановлювати закономірності та знаходити різні способи розв'язання проблемних ситуацій. У практиці освітньої діяльності закладів дошкільної освіти доцільно використовувати різні види головоломок, зокрема логічні задачі, що передбачають визначення зайвого предмета, встановлення відповідностей між об'єктами або впорядкування їх за певним правилом; геометричні головоломки, які полягають у складанні фігур із окремих частин, використанні танграмів чи ігор, подібних до «Тетрісу»; числові ребуси та математичні загадки, спрямовані на визначення числових послідовностей і розв'язання елементарних задач у ігровій формі; а також лабіринти та завдання на шифрування, що сприяють розвитку просторового мислення, уміння знаходити правильний шлях і розгадувати умовні коди. (Zahorodnia, Dmytrenko, pp. 14-15).

Не менш важливим в опануванні методикою логіко-математичного розвитку вчені вважають використання інформаційно-комунікаційних технологій, зумовлене суттєвими змінами, що відбуваються в сучасному суспільстві та освіт-

ньому просторі. Активна цифровізація, стрімкий розвиток технологій та поширення систем штучного інтелекту актуалізують потребу у формуванні в майбутніх фахівців не лише системи знань, а передусім здатності до гнучкого мислення, аналізу інформації, моделювання різних ситуацій і розв'язання нестандартних завдань. Саме такі інтелектуальні вміння становлять основу логіко-математичної компетентності особистості. О. Гевко, О. Ліба вважають, що у цьому контексті ігнорування можливостей інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі може спричинити невідповідність між сучасними вимогами ринку праці та рівнем підготовки молодого покоління. Водночас ІКТ мають значний дидактичний потенціал: використання освітніх платформ, середовищ для початкового програмування, інтерактивних навчальних ігор, технологій VR/AR, цифрових симуляцій та елементів гейміфікації сприяє наочному представленню математичних моделей і логічних структур. Такі інструменти створюють сприятливе освітнє середовище для розвитку алгоритмічного мислення, пізнавальної активності та дослідницького інтересу дітей (Hevko, Liba, pp. 141).

Т. Журавко підкреслює, що застосування цифрових технологій є важливим чинником розвитку математичних уявлень у дітей дошкільного віку. Крім того, у своїй праці науковиця подає перелік та опис комп'ютерних ігор, веб-ресурсів та програмного забезпечення зі спрямованістю на математичну освіту дітей дошкільного віку, адже на її думку, використовуючи комп'ютерні засоби, старші дошкільники залучаються до більш складних видів діяльності, які потребують довільної регуляції поведінки, уміння взаємодіяти як із реальними, так і з віртуальними об'єктами, а також оцінювати власні дії та отримані результати. У процесі ігрової діяльності, збагаченої цифровими ресурсами, відбувається активізація психічних процесів, розвиток теоретичного мислення, уяви, здатності прогнозувати результати діяльності, формуються елементи проєктного мислення та інші когнітивні якості. У сукупності це сприяє підвищенню рівня розвитку логічних здібностей дітей. (Zhuravko, pp. 177).

Щодо мотиваційної складової формування логіко-математичної компетентності у контексті методичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, то питання залишається мало вивченим вітчизняною педагогічною наукою. Науковці пропонують забезпечити емоційно-ціннісне ставлення здобувачів до математичної освіти дошкільників шляхом використання різноманітних інтерактивних методів навчання у вищій школі: проблемне навчання, самостійне висунення гіпотез по розв'язанні проблеми, метод з'ясування готового знання з друкованого джерела, методи проблемного обговорення та евристичної бесіди, метод дослідницького вивчення, створення проблемної ситуації, проблемна задача тощо. Тобто у самому процесі підготовки з'являється стимулювання інтересу майбутніх фахівців до формування логіко-математичного розвитку дітей, до усвідомлення важливості такої складової для повноцінного функціонування особистості дитини у сучасному суспільстві.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, в умовах трансформації освітньої системи України та орієнтації на європейські стандарти, підготовка фахівців має забезпечувати їхню здатність ефективно розвивати логіко-математичний потенціал дитини.

Встановлено, що методична компетентність педагога має трикомпонентну структуру, яка включає мотиваційний, змістовий та операційний складники. Змістовий аспект передбачає глибоке розуміння того, що математична освіта дошкільників виходить далеко за межі простого засвоєння знань, а також спрямована на розвиток логічних операцій мислення (аналізу, синтезу, класифікації) та здатності дитини застосовувати набутий досвід у реальних життєвих ситуаціях. Особливої ваги набуває операційний компонент, який вимагає від майбутнього вихователя вміння гармонійно поєднувати традиційні методи з інноваційними технологіями. Доведено, що класична дидактична гра залишається дієвим засобом пізнання, проте сучасний освітній процес потребує залучення таких інструментів, як бриколаж (використання нетипових матеріалів), ігри-головоломок та ІКТ. Окрему увагу в процесі професійної підготовки слід приділяти мотивації майбутніх фахівців. Використання в університетському навчанні інтерактивних методів (проблемних ситуацій, евристичних бесід, дослідницьких проєктів) дозволяє сформувати у студентів ціннісне ставлення до математичного розвитку дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гевко О., Ліба О. Використання інформаційних комп'ютерних технологій як засобу формування логіко-математичної компетентності дошкільників та школярів. *Молодь і ри*нок. 2025. № 10. С. 140–145.
2. Журавко Т. Цифрові технології як засіб розвитку логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку. *Молодь і ринок*. 2025. № 4. С. 176–179.
3. Загородня Л., Дмитренко А. Система роботи з формування логіко-математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку засобом ігор-головоломок. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2025. Вип. 1. С. 12–23.
4. Коваленко Т. В., Ярмолюк О. Г. Бриколаж як інноваційний метод формування логіко-математичної компетентності дошкільника. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 267–270.
5. Наказ МОН «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція» № 33 від 12.01.2021 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
6. Притуляк Л. М. Застосування компетентнісного підходу у викладанні дисципліни "Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку". *Міжнародний науковий журнал "Інтернаука"*. 2023. № 20. С. 46–49.
7. Русин Н. М. Характеристика логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку у вітчизняних наукових студіях. *Перспективи та інновації науки (Серія "Педагогіка", Серія "Психологія", Серія "Медицина")*. 2025. № 7. С. 860–869.
8. Фроленкова Н. О., Мілюкова Е. О. Формування елементарних математичних уявлень крізь вектор світосприйняття дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68(2). С. 224–227.
9. Шаран О. В., Шаран В. Л., Назар З. В. Особливості використання засобів навчання елементів математики дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 81. С. 82–86.
10. Шаран О., Шаран В., Купар В. Використання логіко-математичних ігор як засобу розвитку математичних здібностей старших дошкільників. *Acta Paedagogika Volynieses*. 2024. Вип. 2. С. 3–10.

REFERENCES:

1. Hevko O., Liba O. (2025) Vykorystannia informatsiinykh kompiuternykh tekhnolohii yak zasobu formuvannia lohiko-matematychnoi kompetentnosti doshkilnykiv ta shkoliariv [The use of information computer technologies as a means of forming logical and mathematical competence of preschoolers and schoolchildren]. Molod i rynok. № 10. P. 140–145. [in Ukrainian]
2. Zhuravko T. (2025) Tsyfrovi tekhnolohii yak zasib rozvytku lohiko-matematychnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku [Digital technologies as a means of developing logical and mathematical competence of preschool children]. Molod i rynok. № 4. P. 176–179. [in Ukrainian]
3. Zahorodnia L., Dmytrenko A. (2025) Systema roboty z formuvannia lohiko-matematychnoi kompetentnosti v ditei starshoho doshkilnoho viku zasobom ihor-holovolomok [System of work on the formation of logical and mathematical competence in senior preschool children by means of puzzle games]. Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly. Issue 1. P. 12–23. [in Ukrainian]
4. Kovalenko T. V., Yarmoliuk O. H. (2024) Brykolazh yak innovatsiinyi metod formuvannia lohiko-matematychnoi kompetentnosti doshkilnyka [Bricolage as an innovative method of forming logical and mathematical competence of a preschooler]. Innovatsiina pedahohika. Issue 73. P. 267–270. [in Ukrainian]
5. Nakaz MON (2021) Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education), new edition]. № 33 vid 12.01.2021. Available at: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian]
6. Prytuliak L. M. (2023) Zastosuvannia kompetentnisnoho pidkhodu u vykladanni dystsypliny "Metodyka formuvannia elementarnykh matematychnykh uiavlen u ditei doshkilnoho viku" [Application of the competence approach in teaching the discipline "Methods of forming elementary mathematical concepts in preschool children"]. Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal "Internauka". № 20. P. 46–49. [in Ukrainian]
7. Rusyn N. M. (2025) Kharakterystyka lohiko-matematychnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku u vitchyznianykh naukovykh studiiakh [Characteristics of logical and mathematical competence of preschool children in domestic scientific studies]. Perspektyvy ta innovatsii nauky (Series "Pedahohika", "Psykholohiia", "Medytsyna"). № 7. P. 860–869. [in Ukrainian]
8. Frolenkova N. O., Miliukova E. O. (2024) Formuvannia elementarnykh matematychnykh uiavlen kriz vektor svitospryiniattia ditei doshkilnoho viku [Formation of elementary mathematical concepts through the vector of worldview of preschool children]. Innovatsiina pedahohika. Issue 68(2). P. 224–227. [in Ukrainian]

9. Sharan O. V., Sharan V. L., Nazar Z. V. (2022) Osoblyvosti vykorystannia zasobiv navchannia elementiv matematyky ditei doshkilnoho viku [Peculiarities of using teaching aids for elements of mathematics in preschool children]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. № 81. P. 82–86. [in Ukrainian]

10. Sharan O., Sharan V., Kupar V. (2024) Vykorystannia lohiko-matematychnykh ihor yak zasobu rozvytku matematychnykh zdibnostei starshykh doshkilnykiv [Use of logical and mathematical games as a means of developing mathematical abilities of senior preschool children]. Acta Paedagogika Volynieses. Issue 2. P. 3–10. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 19.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.2
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.5

Ірина МЕЛЬНИК
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 430025
ORCID: *0000-0001-6020-4492*

Бібліографічний опис статті: Мельник, І. (2026). Становлення професіоналізму майбутнього педагога дошкільної освіти в контексті гуманітарної парадигми. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 32–38, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.5

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІТАРНОЇ ПАРАДИГМИ

В статті розглянуто теоретичні аспекти професійного становлення майбутнього педагога дошкільної освіти в контексті гуманітарної парадигми.

З позицій аксіологічного акмеологічного, компетентнісного підходу гуманістичної педагогіки висвітлюється сутність професійної самоосвіти, її ролі в професійному зростанні фахівця дошкільної освіти.

Акцентовано на ролі освітнього середовища, потенціалу психолого-педагогічних освітніх компонентів, у професійному становленні майбутнього педагога.

Розкрито сутність понять «професійна самоосвіта», «психологічна готовність». Виділені ключові принципи, що забезпечують успішність професійної самоосвіти, а саме: єдність навчання й виховання, цілеспрямованість, мотивація, реальність, практичність, наступність. У статті розкрито зміст означених принципів.

Означено сутність і специфіку психолого-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти, яка має низку особливостей. Вказано , що педагогу, перш ніж стати суб'єктом діяльності, треба бути об'єктом самопізнання й саморозвитку. Відтак це цілий процес професійного зростання, який сприяє особистісному самовизначенню, осмисленню ним себе і своєї професійної діяльності. З огляду на це окреслюється актуальність поставленої проблеми: професійне становлення педагога дошкільної освіти в контексті гуманітарної парадигми.

Акцентовано, що процес професійної самоосвіти вимагає високої відповідальності, самостійності педагога, усвідомлення вагомої ролі педагога у житті дошкільника, а відтак знань особливостей індивідуально-психологічного розвитку дітей дошкільного віку.

Висхідним у трактуванні сутності поняття «професійна самоосвіта» відзначено творчу спрямованість майбутнього педагога на розвиток особистісних та професійних якостей, вдосконалення методичної компетентності, прагнення до реалізації своїх потенційних можливостей.

Ключові слова: *професійна самоосвіта, педагог дошкільної освіти, психологічна, професійна готовність, гуманітарна парадигма, професіоналізм.*

Iryna MELNYK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave., 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 430025
ORCID: *0000-0001-6020-4492*

To cite this article: Melnyk, I. (2026). Stanovlennya profesionalizmu majbutnogo pedagoga doshkilnoyi osviti v konteksti gumanitarnoyi paradigmi [Formation of professionalism of the future teacher of preschool education in the context of the humanitarian paradigm]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 32–38, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.5

FORMATION OF PROFESSIONALISM OF THE FUTURE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE HUMANITARIAN PARADIGM

The article considers the theoretical aspects of the professional formation of the future teacher of preschool education in the context of the humanitarian paradigm. From the standpoint of the axiological, acmeological, competence-

based approach of humanistic pedagogy, the essence of professional self-education, its role in the professional growth of a preschool education specialist is highlighted. The role of the educational environment, the potential of psychological and pedagogical educational components, in the professional development of the future teacher is emphasized. The essence of the concepts of "professional self-education", "psychological readiness" is revealed. The key principles that ensure the success of professional self-education are allocated, namely: unity of training and upbringing, purposefulness, motivation, reality, practicality, continuity.

The article reveals the content of these principles. It is emphasized that the process of professional self-education requires high responsibility, independence of the teacher, awareness of the significant role of the teacher in the life of a preschooler, and therefore knowledge of the peculiarities of the individual psychological development of preschool children.

The essence and specificity of psychological and pedagogical training of preschool education specialists, which has a number of features, are determined. It is indicated that the teacher, before becoming a subject of activity, must be an object of self-knowledge and self-development. Therefore, this is a whole process of professional growth, which contributes to personal self-determination, comprehension of oneself and one's professional activity. In view of this, the relevance of the problem is outlined: the professional formation of a teacher of preschool education in the context of the humanitarian paradigm.

Ascending in the interpretation of the essence of the concept of "professional self-education" is the creative orientation of the future teacher to the development of personal and professional qualities, improvement of methodological competence, and the desire to realize their potential.

Key words: *professional self-education, teacher of preschool education, psychological, professional readiness, humanitarian paradigm, professionalism.*

Актуальність проблеми. Сучасні пріоритети розвитку освіти України ставлять нові завдання реформування освітньої галузі і, перш за все, її початкової ланки – дошкільної освіти.

Здійснення змін, що визначені нормативно-правовими документами, серед яких – державний стандарт, Базовий компонент дошкільної освіти, покликані виховувати висококваліфіковані педагогічні кадри, підготовка яких відбувається в системі закладів вищої освіти. Відповідно педагоги закладів дошкільної освіти мають володіти високим рівнем професіоналізму.

Сутність і специфіка психолого-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти має низку особливостей. Педагогу, перш ніж стати суб'єктом діяльності, треба бути об'єктом самопізнання й саморозвитку. Відтак це цілий процес професійного зростання, який сприяє особистісному самовизначенню, осмисленню ним себе і своєї професійної діяльності. З огляду на це окреслюється актуальність поставленої проблеми: професійне становлення педагога дошкільної освіти в контексті гуманітарної парадигми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню питання професійної підготовки, становлення професіоналізму майбутнього фахівця дошкільної освіти присвячена низка різноспрямованих досліджень учених останніх десятиліть, що розкривають різні аспекти (Л. В. Артемова, А. М. Богуш, Г. Бєлєнька Н. В. Гавриш, І. Біла, Є. Дурманенко, І. Дичківська, О. Г. Ємчик, Л. В. Заремба О. Л. Кононко, З. П. Плохій, Т. І. Пониманська, Л. Лохвицька та ін.).

Автори розглядають різні аспекти підготовки педагога дошкільної освіти, в тому числі з позицій гуманної педагогіки.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На сьогодні практично відсутні наукові праці, у яких би вивчалось питання своєрідності фахової підготовки педагога дошкільної освіти з позицій парадигмального розвитку, зокрема в контексті гуманітарної парадигми.

Мета статті: полягає в розкритті особливостей становлення професіоналізму майбутнього педагога дошкільної освіти саме з позицій гуманітарної парадигми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна практика професійного становлення фахівця дошкільної освіти зокрема, не може бути цілеспрямованою і системною без грунтовного наукового витлумачення.

В руслі нашого дослідження цікавими є положення щодо трактування сучасних освітніх парадигм науковцями П. Гусаком та Л. Гусак. Автори зазначають, що сучасний стан парадигмального розвитку освітньої науки передбачає варіативність впровадження освітніх систем у професійній підготовці здобувачів освіти (Гусак, 2019, р. 52).

На основі аналізу наукових підходів вищеназвані автори інтерпретують сутність поняття парадигми як «сукупність фундаментальних підстав наукового знання, вихідну концептуальну схему; вихідні теорії або групи теорій;

принципово нові теорії та методи дослідження; теорії, концепції, напрями, течії, рухи наукової думки; усіма визнані досягнення в даній галузі науки; сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що сприймаються за зразок наукової діяльності; П. Гусак та Л. Гусак система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, що приймаються за зразок вирішення проблеми всіма членами наукового співтовариства» (Гусак, 2019, p.52).

Акцентуємо: саме з позицій означеної парадигми спрямовується підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти, зорієнтованого на внутрішнє особистісне зростання, що досягається за допомогою впровадження ціннісно-особистісного підходу.

Зазначимо, що гуманітарна парадигма перегукується з гуманістичними концепціями, згідно яких людина є автором власного життя, котрий несе відповідальність за відносини із зовнішнім світом і за вибір розвитку внутрішнього світу. Тобто, створюючи себе, постаючи головним творцем своєї особистості, людина використовує й навколишнє середовище і власні внутрішні джерела як обов'язкові умови свого становлення.

Важливо відзначити, що підготовка фахівців дошкільної освіти становить цілісний процес професійного зростання, який сприяє самовизначенню майбутніх педагогів, осмисленню ними себе і своєї професійної діяльності, необхідності свого особистісного вдосконалення, розвитку комплексу професійних рис, якостей, здібностей, формуванню професійної компетенції і власного потенціалу.

Суттєве значення в контексті нашого дослідження має акцент на професійній самоосвіті в руслі педагогічної діяльності та професійної компетентності педагога.

З огляду на складність та багатогранність категорій «педагогічна діяльність», «професійна компетентність» у взаємозв'язку з різними освітніми рівнями припускаємо, що дефініція «професійна самоосвіта» близька до професійного становлення і заслуговує детальної характеристики. Зауважимо, термін «професійна самоосвіта» є складним, багатовимірним. Це можна пояснити і тим, що зміст структурних елементів професійної діяльності педагога залишається однією з найбільш невирішених проблем сучасної педагогіки.

Принагідно зауважимо, що у професійному становленні майбутнього педагога дошкільної освіти вагома роль належить освітньому середовищу, яке розуміється як простір, де відбувається професійне становлення фахівця з усіма його компонентами, механізмами впливу (зміст навчання, його форми, методи, різні види практик, науково-дослідна, громадська робота). Окрім того суттєвим є необхідність збалансованості різних складників середовища як характеристики зовнішніх та внутрішніх умов професійного становлення педагога. Однак зазначимо, що питання потенціалу освітнього середовища у професійному становленні фахівця дошкільної освіти потребує спеціального і окремого вивчення.

Доведено, що професійна самоосвіта є важливим джерелом розвитку професіоналізму майбутнього фахівця.

Відомо, що учіння ефективне, коли воно презентує активну, психологічно і педагогічно насичену діяльність особистості. Діяльнісно орієнтований підхід спрямований на саморозвиток особистості, уможливлює умови для професійної підготовки майбутнього педагога дошкільної освіти, зростання рівня його професіоналізму. Адже відомо, що засвоєння знань проходить успішно при оперуванні ними, в єдності із засвоєнням способів дій з ними, коли будь-яке навчання є водночас і опануванням розумових дій.

У наукових джерелах виділяються два компоненти способів дій: практичний і методологічний. Перший пов'язаний з умінням застосовувати здобуті теоретичні знання, другий включає групу умінь, що забезпечують самостійне вироблення умінь.

Ефективність впливу означених компонентів буде залежати від сформованості готовності прийняти професійні, загальнолюдські педагогічні цінності й норми.

Вважаємо, що професійна самоосвіта майбутнього педагога буде більш успішною при опорі на такі принципи:

– єдність навчання й виховання (забезпечення у процесі підготовки формування як власне професійних, так і особистісних індивідуально-психологічних і професійно важливих якостей і здібностей майбутніх вихователів);

– цілеспрямованість – забезпечення цілеспрямованості кожного етапу підготовки фахівця;

– мотивація – забезпечення достатнього рівня мотивації майбутніх педагогів щодо підтримки зацікавленості у результатах фахової підготовки;

– реальність – організація підготовки фахівців в реальних умовах, близьких до відповідних умов їх майбутньої діяльності;

– практичність – забезпечення практичної спрямованості підготовки майбутніх педагогів;

– наступність – врахування у процесі підготовки попередніх знань та досвіду здобувачів освіти.(Сидоренко, 2023, с. 57).

Ключовим у професійній самоосвіті педагога – дошкільника відзначаємо здатність усвідомити, що цей процес безперервний. Педагог упродовж життя збагачується як в особистісному так і в професійному розвитку.

У контексті означеної проблеми варто акцентувати на значному потенціалі освітніх компонентів, що передбачені для підготовки фахівця дошкільної освіти. Врахування діалектики педагогічного процесу у ЗВО, успішне формування професіоналізму майбутнього педагога зобов'язує забезпечення органічної єдності знань основ освітніх компонентів різного циклу, особливо педагогічного з методологічними, культурологічними, рефлексивними знаннями, опори на досвід здобувачів освіти й викладача.

Ми передусім звертаємо увагу на психолого-педагогічні дисципліни, при цьому ніяк не зменшуючи ролі інших освітніх компонентів.

У контексті означеної проблеми варто акцентувати на значному потенціалі освітніх компонентів, що передбачені для підготовки фахівця дошкільної освіти. Врахування діалектики педагогічного процесу у ЗВО успішне формування професіоналізму майбутнього педагога зобов'язує забезпечення органічної єдності знань основ освітніх компонентів різного циклу, особливо педагогічного з методичними, культурологічними, рефлексивними знаннями, опори на досвід здобувача освіти й викладача.

Ми наголошуємо на ролі психолого-педагогічні дисципліни, при цьому ніяк не зменшуючи ваги інших освітніх компонентів.

Так, при вивченні психології (загальної, педагогічної, дитячої) здобувачі освіти знайомляться із специфікою психічного розвитку дошкільника на різних вікових етапах, засвоюють знання про види пам'яті, уваги, уяви, індивідуальні особливості дітей, розумові операції: аналіз, синтез, узагальнення тощо.

Цикл педагогічних освітніх компонентів «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка», «Родинна педагогіка», «Практикум з дошкільної педагогіки», «Основи науково-педагогічних досліджень», «Основи соціального гувернерства», «Історія дошкільної педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Педагогічна майстерність вихователя дітей раннього і дошкільного віку в ЗДО», «Основи корекційної педагогіки» забезпечує формування педагогічного світогляду на основі цілісної самосвідомості майбутнього фахівця як соціокультурної особистості.

При вивченні вищезазначених освітніх компонентів майбутні фахівці дошкільної освіти не просто здобувають наукові знання про сутність дошкілля, особливості розвитку дітей різних вікових категорій, а й формують операційні уміння користуватися ними.

Суттєвим є факт формування інтелектуальної зрілості, утвердження мотивів вибору професії, самореалізації особистості. Адже відомо, що знання стають складовою світогляду особистості, коли набувають для людини сутнісно – життєвого значення, перетворюються у її власні переконання.

Важливо, що в процесі засвоєння знань із вищеназваних освітніх компонентів відбувається інформаційне взаємозбагачення. Майбутній педагог усвідомлює доцільність і важливість для нього стати визнаним джерелом знань та організатором діяльності дошкільнят. Адже відомо, що професіоналізм має дві сторони: мотиваційну сферу й операційну. Доведено, що чим раніше особистість це усвідомить, чим успішніше вона самореалізується, тим свідомішим буде просування до вершини професіоналізму.

Незмінним доповненням на шляху професійної самоосвіти майбутнього фахівця дошкільної освіти є здобуття знань, операційних умінь при вивчення освітнього компоненту «Інформаційні технології в дошкільній освіті» та часткових методик.

Володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань – важлива і невід'ємна характеристика педагога з високим рівнем професіоналізму.

Ефективним засобом розкриття особистісно-професійного потенціалу підготовки до

професійної самореалізації слугує самостійна та науково-дослідна робота майбутніх педагогів. Здобувачі освіти детально вивчають твори С. Русової, К. Ушинського, В. Сухомлинського, складають план самоосвіти, тези з окремих питань курсу, готують повідомлення, есе, статті, творчі проєкти, письмові відповіді на дискусійні питання, курсові, магістерські роботи.

На сучасному етапі досить поширеними є такі види позааудиторної самостійної діяльності здобувачів освіти, як: робота з електронними конспектами лекцій, створення мультимедійних презентацій, складання картотеки електронних і друкованих видань за напрямами діяльності в ЗДО.

Невід'ємною складовою цілісного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців є різні види практики, що дають змогу збагатити теоретико– методичні знання, опанувати практичними вміннями й навичками, розвивати особистісно й професійно значущі якості.

Професіоналізм фахівця у сфері дошкільної освіти включає психологічну та професійну готовність.

Науковцями І. Зарубінською, Кузьмінським А. І., Терещук І. І. обгрунтовано сутність психологічної готовності як інтегрованої якості особистості, яка включає систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок успішної педагогічної діяльності.

Підтримуємо думку науковців щодо виділення основних компонентів цієї категорії: особистісно-мотиваційний (наявність моральних принципів вихователя), емоційний (емоційне прийняття дітей з їх індивідуально-психологічними особливостями), когнітивний (готовність включати вихованців у навчальну діяльність), операційно-оціночний (уміння творчо працювати, робити оцінки поведінки та діяльності).

Аналіз наукового доробку дозволяє визначити зміст професійної готовності педагога як динамічне, інтегративне особистісне утворення, що передбачає наявність та мобілізацію спеціальних знань, умінь, навичок його реалізації.

До структури професійної готовності відносимо:

– інформаційну усвідомленість про зміст дошкільної освіти;

– знання основ загальної, дитячої психології;

– розуміння індивідуально-психологічних особливостей дітей різного віку;

– володіння новітніми педагогічними технологіями.

Ми послуговуємося визначеними компонентами професійної готовності у нормативних документах та працях Галятовської К. С., Крижко В. В., Кузьмінського А .І. (Галятовська, 2025, с. 87; Крижко, 2005, с. 324; Кузьмінський, 2022, с. 186), а саме:

– особистісно-змістовий;
– когнітивний;
– технологічний;
– креативний;
– оціночно – результативний.

Акцентуємо: професійна самоосвіта є важливим джерелом становлення професіоналізму педагога дошкільної освіти, однак не єдиним.

Суттєвим аспектом в означеному контексті є оволодіння майбутніми фахівцями конкретними методиками, новітніми технологіями діяльності, що враховують особливості дітей дошкільного віку, передбачають знання психолого-педагогічних закономірностей та особливостей вікового та особистісного розвитку дошкільників, уміння проєктувати освітній процес в ЗДО, зміст та методи роботи з родинами вихованців.

Вважаємо, що цілеспрямована і безперервна професійна самоосвіта стимулює до досягнення професійних результатів, демонструє їх, сприяє професійній адаптації.

Пріоритетними серед умов успіху самоосвіти вбачаємо цілісність, системність, регулярність, безперервність, змістову насиченість, цілеспрямованість, мотивацію, відповідність рівню інтелектуального розвитку, вмінь.

Відзначимо, що освітнє середовище закладу вищої освіти є тим освітнім полем, де сформовані різноманітні умови впливу на професійне становлення майбутнього педагога дошкільної освіти.

Важливим чинником формувального впливу на становлення професіоналізму фахівця дошкільної освіти відзначаємо професійну самоосвіту, потенціал психолого-педагогічних дисциплін, різні види практик, науково-дослідну роботу здобувачів освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Усе вищесказане дозволяє констатувати, що інтерес до професійної самоосвіти як важливого чинника впливу на становлення професіоналізму майбутнього педагога актуалізується у зв'язку із вимогами сучасного парадигмального розвитку освітньої науки, що за

тенденцією педоцентризму проявляється в особистісно орієнтованому навчанні, спрямованому на індивідуальну траєкторію. Водночас зростають вимоги до компетентнісного підходу у фаховій підготовці працівників дошкільної освіти.

Самоосвіта стає невід'ємною складовою спрямованістю особистості, основою саморозвитку і професіоналізму, детермінантною системи базових відносин педагога до світу й самого себе. Водночас професійна самоосвіта є віддзеркаленням особистісно – позиційною ставлення здобувачів освіти до майбутньої діяльності та мотиваційної спрямованості.

Професійна самоосвіта – безперервний і складний процес особистісного і професійного зростання, що забезпечується як власними особистісними ресурсами майбутнього педагога, так і у взаємодії з викладачами, здобувачами освіти у освітньому середовищі ЗВО.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у доцільності вивчення питання впливу різного виду виробничих практик, науково-дослідної роботи здобувачів освіти, застосування інноваційних методик та технологій, взаємозв'язку викладача й здобувача освіти у професійному становленні майбутнього педагога дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Галятовська К. С. Самоосвітня діяльність як чинник підвищення професійної компетентності вихователя ЗДО // *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку:* Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (16 травня 2025 р.). Одеса: Видавець Букаєв В. В., 2025. С. 49–50. dspace.oano.od.ua

2. Гусак П., Гусак Л. Сучасні освітні парадигми//*Актуальні проблеми педагогічної освіти*: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (28-29 травня) 2019 року)/за заг. ред. А.В.Лякішевої. Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2019.С.52-55.

3. Зарубінська І.Б. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 109 с.

4. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови . Харків: ФОЛІО, 2002. 543 с.

5. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою : навч. посіб. Київ : Освіта України, 2005. 440 с.

6. Кузьмінський А. І., Терещук І. І. Професійний розвиток педагога в умовах безперервної освіти. К.: Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2022. 210 с.

7. Методична робота в закладі дошкільної освіти: форми, принципи, самоосвіта педагогів // *Освітня платформа*. 2025. oplatforma.com.ua

8. Самоосвіта вихователя – рушійна сила його професійного зростання // Освітня платформа. 2025. oplatforma.com.ua

9. Сидоренко І.І. Проблеми самоосвіти особистості у вітчизняній педагогічній пресі другої половини XIX–початку XX століття.. Харків, 2006 .123с.

10. Сидоренко Л. В. Самоосвіта як засіб професійного самовдосконалення педагога дошкільного закладу // *Педагогічні інновації: теорія і практика*. 2023. № 2. С. 56–60.

REFERENCES:

1. Haliatovska K. S.(2005) Samoosvitnia diialnist yak chynnyk pidvyshchennia profesiinoi kompetentnosti vykhovatelia ZDO[Self-Educational Activity as a Factor in Increasing the Professional Competence of a Teacher of Secondary Education] // Pedahohichna nauka i osvita u suchasnomu vymiri: problemy ta perspektyvy rozvytku: Materialy VII Vseukrainskoi naukovo praktychnoi konferentsii (16 travnia 2025 r.). Odesa: Vydavets Bukaiev V. V., pp. 49–50. dspace.oano.od.ua [in Ukrainian]

2. Husak P., Husak L. (2019) Suchasni osvitni paradyhmy [Modern educational paradigms]//Aktualni problemy pedahohichnoi osvity: Materialy IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (28-29 travnia) 2019 roku)/za zah. red. A.V.Liakishevoi. Lutsk: PP Ivaniuk V.P., pp.52-55. [in Ukrainian]

3. Zarubinska I.B. (2004) Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competence Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives]/ Pid zah. red. O. V. Ovcharuk. K.: «K.I.S.». 109 p. [in Ukrainian

4. Ivchenko A.O.(2002) Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Kharkiv: FOLIO. 543 p. [in Ukrainian]

5. Kryzhko V.V. (2005) Antolohiia aksiolohichnoi paradyhmy upravlinnia osvitoiu [Anthology of the axiological paradigm of education management]: navch. posib. Kyiv : Osvita Ukrainy, 440 p. [in Ukrainian]

6. Kuzminskyi A. I., Tereshchuk I. I. (2022) Profesiinyi rozvytok pedahoha v umovakh bezperervnoi osvity. [Professional development of a teacher in the conditions of continuous education.] K.: Vydavnytstvo NPU im. M. P. Drahomanova. 210 p. [in Ukrainian]

7. Metodychna robota v zakladi doshkilnoi osvity: formy, pryntsypy, samoosvita pedahohiv (2025) [Methodological work in the institution of preschool education: forms, principles, self-education of teachers] // Osvitnia platforma. oplatforma.com.ua [in Ukrainian]

8. Samoosvita vykhovatelia – rushiina syla yoho profesiinoho zrostannia (2025) [Self-education of a teacher is the driving force of his professional growth // [Educational platform] // Osvitnia platforma. oplatforma.com.ua [in Ukrainian]

9. Sydorenko I.I. (2006) Problemy samoosvity osobystosti u vitchyznianii pedahohichnii presi druhoi polovyny XIX – pochatku XX stolittia. [Problems of Self-Education of the Individual in the Domestic Pedagogical Press of the Second Half of the XIX – Early XX Centuries]Kharkiv, 123p. [in Ukrainian]

10. Sydorenko L. V. (2023) Samoosvita yak zasib profesiinoho samovdoskonalennia pedahoha doshkilnoho zakladu [Self-education as a means of professional self-improvement of a preschool teache] // Pedahohichni innovatsii: teoriia i praktyka. № 2. pp. 56–60. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.2.37.091.3.001.89
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.6

Тетяна ТАНЬКО
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії, технологій і методик дошкільної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, Україна, 61002
ORCID: *0000-0003-3752-0539*

Валерія ГРИГОРЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії, технологій і методик дошкільної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, Україна, 61002
ORCID: *0000-0002-4520-3712*

Світлана КУШНІР
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологій дистанційного навчання та цифрової дидактики в дошкільній освіті, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, Україна
ORCID: *0000-0002-4267-8296*

Бібліографічний опис статті: Танько, Т., Григоренко, В., Кушнір, С. (2026). Моніторинг якості дошкільної освіти крізь призму навчально-дослідної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 39–49, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.6

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КРІЗЬ ПРИЗМУ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Актуальність проблеми зумовлена зростанням вимог до доказового управління якістю дошкільної освіти та необхідністю підготовки майбутніх вихователів до дослідницької роботи з даними моніторингу як інструментом прийняття педагогічних рішень і розвитку освітнього середовища. ***Мета статті*** *– обґрунтувати застосування підходу «навчання через дослідження» у викладанні майбутнім вихователям освітнього компонента «Моніторинг якості в системі дошкільної освіти» та показати його вплив на формування їхньої готовності до роботи з даними моніторингу й ефективного забезпечення якості освіти.* ***Методологія:*** *поєднує теоретичні (аналіз нормативних документів і наукових джерел), емпіричні (кількісні й якісні методи, зокрема анкетування здобувачів освіти) та проектувальні (розроблення змісту освітнього компонента та осмислення досвіду його викладання) методи. Для збору даних використано авторську анкету «Моніторинг якості дошкільної освіти та дослідницька діяльність здобувачів», спрямовану на визначення вихідного рівня та відстеження динаміки змін у розумінні здобувачами сутності моніторингу, обізнаності з принципами академічної доброчесності й сформованості дослідницьких умінь у процесі опанування освітнього компонента.*

Наукова новизна *полягає у розробленні та апробації дослідницько-орієнтованої моделі викладання моніторингу якості дошкільної освіти, що інтегрує нормативну рамку, інструментарій збору й аналізу даних та принципи академічної доброчесності, а також в емпіричному підтвердженні її ефективності у формуванні розуміння здобувачами дослідницької природи моніторингу.* ***Висновки:*** *на старті вивчення ОК зафіксовано дефіцит глибокого усвідомлення значення дослідження як основи моніторингу якості дошкільної освіти, розуміння його суті і процедур; наприкінці навчального періоду продемонстровано значуще зрушення у правильному тлумаченні основ моніторингу, а також у розумінні його дослідницької природи й значення академічної доброчесності в опануванні його процедурами та інструментами й подальшої їх реалізації у професійній діяльності ($p<0,001$). Ґрунтуючись на досвіді викладання здобувачам спеціальності «Дошкільна освіта» прокладено дидактичні «містки» між моніторингом і науково-дослідницькою діяльністю через перехід від контролю до етики взаємної згоди у дослідженні, від загальних норм до глибокого розуміння критеріїв / індикаторів, що враховують реальні умови та потреби учасників освітнього процесу, від директивних інструкцій до управлінських рішень, які ґрунтуються на даних.*

Ключові слова: *якість дошкільної освіти, моніторинг, навчально-дослідницька діяльність, академічна доброчесність, підготовка магістрів.*

Tetiana TANKO
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of the Department of Theory, Technologies and Methods of Preschool Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Alchevskikh str., 29, Kharkiv, Ukraine, 61002
ORCID: *0000-0003-3752-0539*

Valeriia HRYHORENKO
PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory, Technologies and Methods of Preschool Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Alchevskikh str., 29, Kharkiv, Ukraine, 61002
ORCID: *0000-0002-4520-3712*

Svitlana KUSHNIR
PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Distance Learning Technologies and Digital Didactics in Preschool Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Alchevskykh str., 29, Kharkiv, Ukraine, 61002
ORCID: *0000-0002-4267-8296*

To cite this article: Tanko, T., Hryhorenko, V., Kushnir, S. (2026). Monitorynh yakosti doshkilnoi osvity kriz pryzmu navchalno-doslidnoi diialnosti v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv [Monitoring the quality of preschool education through educational and research activities in the professional training of future preschool educators]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 39–49, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.6

MONITORING THE QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION THROUGH EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS

The relevance of the study is driven by the increasing demand for evidence-informed quality management in early childhood education and the need to prepare future educators for research-informed work with monitoring data as a basis for pedagogical decision-making and the development of educational environments. ***The aim of the article*** *is to substantiate the use of a research-based learning approach in teaching the course "Monitoring Quality in Early Childhood Education Systems" to future educators and to demonstrate its impact on developing their readiness to work with data and ensure educational quality.* ***Methodology.*** *The study employs a mixed-methods design combining theoretical (analysis of policy documents and scholarly literature), empirical (quantitative and qualitative methods, including student surveys at the initial and final stages), and design-based approaches (development of course content and reflective analysis of teaching practice). Data were collected using an author-developed questionnaire, "Monitoring Quality in Early Childhood Education and Students' Research Activity", designed to assess baseline levels and track changes in students' understanding of monitoring, awareness of academic integrity principles, and development of research skills throughout the course.*

Scientific novelty. *The study introduces and validates a research-oriented model for teaching quality monitoring in early childhood education, integrating a regulatory framework, data collection and analysis tools, and principles of academic integrity. The findings provide empirical evidence of the model's effectiveness in fostering students' understanding of the research-based nature of monitoring.* ***Results and conclusions.*** *At the initial stage, students demonstrated a limited understanding of research as the foundation of quality monitoring in early childhood education, including its conceptual basis and procedural aspects. By the end of the course, a statistically significant improvement was observed in students' understanding of monitoring principles, its research-oriented nature, and the role of academic integrity in applying its procedures and tools in professional practice ($p < 0.001$). Drawing on the experience of teaching students in Early Childhood Education programmes, the study establishes didactic linkages between monitoring and research activity, highlighting shifts from control-oriented approaches to ethics-based inquiry, from general norms to context-sensitive interpretation of criteria and indicators, and from directive practices to data-informed decision-making.*

Key words: *early childhood education quality, monitoring, research-based learning, academic integrity, teacher education.*

Актуальність проблеми. Проблематика якості дошкільної освіти в Україні сьогодні розглядається у контексті управління освітньою діяльністю на підставі отриманих на практиці фактологічних даних, що актуалізує потребу у сформованості дослідницьких умінь у фахівців дошкільної освіти та підготовці педагогів, здатних об'єктивно оцінювати освітні процеси, інтерпретувати результати та приймати обґрунтовані управлінські рішення. Сучасне нормативне поле, зокрема Закон України «Про дошкільну освіту» (2024), вводить трактування поняття якості дошкільної освіти як відповідності результатів навчання і компетентностей вихованців результатам, визначеним Державним стандартом, а якості освітньої діяльності – як відповідності організації та реалізації освітнього процесу вимогам законодавства. Це відповідає Закону України «Про освіту» (2017), в якому якість освіти інтерпретується як відповідність результатів навчання встановленим стандартам і законодавчим вимогам. Подальший розвиток нормативного поля пов'язаний із затвердженням у 2025 році нового Державного стандарту дошкільної освіти (постанова КМУ № 1557), введення якого в дію з 1 вересня 2027 року створює передумови для поетапної адаптації педагогів до оновлених підходів щодо оцінки результатів навчання та процедур забезпечення якості освіти.

У цьому контексті моніторинг стає ключовим важелем позитивних змін у дошкільній освіті, за умови розуміння його як інструменту дослідження та стимулювання розвитку дошкільної освіти, а не з позиції перевірки задля виявлення недоліків. Відповідно до Наказу МОН України № 54 «Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти» (2020), моніторинг якості освіти визначається як механізм, спрямований на виявлення й відстеження тенденцій, встановлення відповідності фактичних результатів заявленим цілям та оцінювання причин відхилень. Важливими засадами його реалізації є принципи прозорості, дотримання вимог щодо захисту персональних даних та об'єктивності. Для дошкілля це означає переорієнтацію з нормативного контролю успішності розвитку дитини на комплексне оцінювання параметрів освітнього середовища, стратегій вирішення організаційних питань, ефективності управлінських рішень, професійного зростання й освітньої діяльності педагогічних кадрів – тобто системи функціонування закладу дошкільної освіти загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міжнародний досвід свідчить, що результативність дошкільної освіти залежить від якості надання освітніх послуг, а якість потребує валідних механізмів моніторингу. Організація економічного співробітництва і розвитку (OECP) у контексті дослідження дошкільної освіти підкреслює, що все більше країн запроваджують системи моніторингу з метою забезпечення якості та підзвітності в освітніх програмах, такі системи формують дієві стимули для підвищення якості й ефективності освітнього процесу (OECD, 2015). При цьому європейські підходи до забезпечення якості дошкільної освіти розглядають якість як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів (кадрове забезпечення, матеріально-просторові умови, організація діяльності), процесів педагогічної взаємодії (взаємодія педагога з дітьми, освітні практики, підтримка розвитку) та результатів розвитку і навчання дітей. Важливо, що ці компоненти мають розглядатися не ізольовано, а у взаємозв'язку, а їх вивчення забезпечується через чітко визначені й функціональні механізми збору даних, аналізу результатів і надання зворотного зв'язку (European Commission, 2014).

Проблема моніторингу якості освіти в сучасному українському науковому дискурсі зазвичай розглядається як складова управління освітніми системами та інструмент прийняття обґрунтованих рішень на різних рівнях освіти. Дослідження цієї проблематики в Україні розгортаються у кількох напрямах – від порівняльно-педагогічних студій до аналізу практик управління якістю, що свідчить про її міждисциплінарний характер і водночас зумовлює нові вимоги до професійної підготовки фахівців (Oseredchuk, 2021). У цьому контексті в наукових розвідках підкреслюється значення концептуального осмислення моніторингу як системного інструменту забезпечення якості освіти. Наголошується, що ефективність моніторингової діяльності ґрунтується на чіткому визначенні сутності якості освіти, узгодженні її критеріїв і показників, а також на розумінні функцій і принципів моніторингу, що створює підґрунтя для розроблення валідних процедур

збору й аналізу даних, інтерпретації результатів та їх використання для прийняття управлінських рішень, а також забезпечує можливість зіставлення національних результатів із міжнародними практиками (Iliichuk, 2021).

У цьому руслі вітчизняні дослідження розглядають моніторинг як невід'ємний компонент забезпечення якості освіти, що передбачає планомірне збирання, аналіз і осмислене використання даних у професійній діяльності. При цьому наголошується на його ролі у відстеженні змін в освітньому процесі, обґрунтуванні подальших дій та підтриманні цілісності освітнього середовища. Такий підхід конкретизується у працях, де якість дошкільної освіти осмислюється як складне системне явище, що потребує узгодженості між нормативними орієнтирами, освітніми практиками та результатами розвитку дитини (Kozak & Shvydka, 2018).

Таке розуміння корелює із сучасними підходами до оновлення управління у сфері дошкільної освіти, де акцент зміщується від жорстких ієрархічних моделей до більш гнучких, дитиноцентрованих і розподілених форм організації діяльності. У новітніх дослідженнях обґрунтовується доцільність моделей, заснованих на ідеях конструктивізму, кібернетики другого порядку та розподіленого лідерства, що дає змогу поєднати задекларовані освітні цілі з реальними практиками та підвищити адаптивність закладів дошкільної освіти в умовах післявоєнного відновлення (Tanko, Kushnir, & Hryhorenko, 2026).

Окремий напрям становлять розвідки, в яких обґрунтовуються методологічні засади моніторингу та специфіка його впровадження у закладах дошкільної освіти. Зокрема, увага акцентується на необхідності чіткого визначення показників, етапів і методів збору даних, а також їх використання для управлінських рішень, підкреслюються труднощі адаптації міжнародних підходів до національного контексту (Hryhorieva, 2025; Krutii, 2015).

Сучасні підходи до забезпечення якості дошкільної освіти, що передбачають функціонування цілісних систем моніторингу, водночас формують нові вимоги до професійної підготовки педагогів як суб'єктів роботи з даними та учасників процесів оцінювання. Реалізація цього завдання пов'язується із застосуванням підходу навчання через дослідження, який у педагогічній освіті розглядається як організація освітнього процесу на основі дослідницької діяльності здобувачів. У науковій літературі цей підхід описується як багатовимірна система, що поєднує системну аналітику освітніх явищ, інтеграцію досліджень у зміст і організацію навчання, розвиток умінь аргументації та ухвалення рішень на основі даних, а також цілеспрямоване формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів (Krokfors L. et al., 2011; OECD, 2019; Darling-Hammond et al., 2020).

Водночас результати емпіричних досліджень свідчать, що здобувачі педагогічної освіти не завжди чітко усвідомлюють зв'язок між результатами професійної підготовки та сформованістю дослідницьких умінь, хоча загалом позитивно оцінюють дослідницько-орієнтоване навчання та підтримують посилення відповідної складової в освітньому процесі як значущої для майбутньої професійної діяльності (Jusoh & Abidin, 2012; Brew, 2017; Healey & Jenkins, 2018; Zou et al., 2024).

У вітчизняних наукових розвідках щодо професійної підготовки педагогів наголошується на необхідності формування дослідницької компетентності як складової сучасної професійної діяльності. Науковці підкреслюють, що майбутній вихователь має володіти аналітичними вміннями для осягнення освітніх процесів, інтерпретації даних і впровадження змін на їх основі (Bielienka, 2021). У цьому контексті академічна доброчесність розглядається як ціннісна й етична основа дослідницької діяльності та підготовки майбутніх педагогів (Dzhedzhera, 2019; Hryhorenko et al., 2023). Разом з цим, питання інтеграції процесу формування готовності до моніторингової діяльності та навчально-дослідницької підготовки здобувачів залишається недостатньо розробленим, особливо у контексті викладання відповідних освітніх компонентів у магістратурі. Найбільш близькі за тематикою та ґрунтовні дослідження зосереджені на розкритті сутності педагогічного моніторингу як управлінської технології та обґрунтуванні його ролі у забезпеченні якості освіти (L. Kozak, 2018; K. Krutii, 2015). Однак питання поєднання моніторингу з дослідницькою діяльністю у підготовці майбутніх вихователів потребує подальшого наукового осмислення. Це вказує на необхідність

переорієнтації освітньої практики, зокрема у викладанні ОК «Моніторинг якості в системі дошкільної освіти» для здобувачів освіти другого (магістерського) рівня, у контексті підготовки до дослідницької діяльності у професійній сфері.

Мета дослідження – обґрунтувати застосування підходу «навчання через дослідження» у викладанні майбутнім вихователям освітнього компонента «Моніторинг якості в системі дошкільної освіти» та показати його вплив на формування їхньої готовності до роботи з даними моніторингу й ефективного забезпечення якості освіти.

Методологія дослідження. У дослідженні застосовано змішану методологію, що поєднує теоретичні, емпіричні та проєктувальні підходи. До теоретичних методів належить аналіз нормативних документів і наукових джерел. Проєктувальний аспект реалізовано через розроблення змісту освітнього компонента та осмислення досвіду його викладання. Емпірична частина включала кількісні й якісні методи, зокрема анкетування здобувачів освіти на початковому та підсумковому етапах (діагностичний і підсумковий зрізи).

Для збору даних використано авторську анкету «Моніторинг якості дошкільної освіти та дослідницька діяльність здобувачів», спрямовану на визначення вихідного рівня та відстеження динаміки змін у розумінні здобувачами сутності моніторингу, обізнаності з принципами академічної доброчесності й сформованості дослідницьких умінь у процесі опанування освітнього компонента. Респондентами стали 74 здобувача другого (магістерського) рівня спеціальності «Дошкільна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Участь в опитуванні була добровільною та анонімною, результати аналізувалися у знеособленому вигляді. Такий підхід узгоджується із загальними принципами моніторингу (зокрема «безпеки персональних даних» та «об'єктивності») і нормами академічної доброчесності в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Організацію викладання освітнього компонента «Моніторинг якості в системі дошкільної освіти» здійснено в межах дослідницько-орієнтованої моделі, що поєднує розуміння моніторингу як системи збору, аналізу й інтерпретації даних з розвитком дослідницьких умінь і культури академічної доброчесності. Такий підхід орієнтований на формування у здобувачів здатності працювати з освітніми даними як основою професійних рішень та відображений у дидактичному дизайні курсу, вибудуваному як послідовність взаємопов'язаних етапів.

Перший крок – визначення нормативно-смислової рамки («що вважати якістю»). На цьому етапі здобувачі працювали з поняттями «якість освіти» та «якість дошкільної освіти», фіксуючи різницю між результатами (стандарт, очікувані результати навчання) і умовами/процесами (організація середовища, взаємодія, управління). При цьому спиралися на положення законодавчих актів та орієнтувалися на відповідність Державному стандарту.

Другий крок – знайомство з методологією моніторингу («що саме досліджується і як»). У межах Наказу МОН № 54 здобувачі аналізували: мету (виявлення тенденцій, відповідність цілям), принципи (прозорість, безпека даних, об'єктивність) та можливі об'єкти моніторингу (процеси, умови, результати). Практичне завдання полягало у засвоєнні здобувачами навичок трансформації норми у критерії, далі – в індикатори, методи збору даних тощо.

Третій крок – опанування інструментарію внутрішнього моніторингу («як здійснювати збір даних»). Як методичну основу використовували Методичні рекомендації щодо формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах дошкільної освіти (наказ МОН України від 04.03.2025 № 407), в яких внутрішня система розглядається як сукупність умов, процедур і заходів, спрямованих на забезпечення якості освітньої та управлінської діяльності. Особливу увагу було приділено питанням залучення педагогічного колективу та батьківської спільноти до процесів оцінювання, а також відпрацюванню інструментів спостереження й опитування.

Четвертий крок – використання стандартизованих шкал як орієнтира для оцінювання якості освітнього процесу («як оцінювати якість взаємодії»). Розглядалися міжнародні підходи і українська практика застосування методики ECERS-3. Зокрема, Наказом МОН № 504 (2020) затверджено календарний план дослідження якості дошкільної освіти з використанням ECERS-3 у 2020-2021 рр., що легітимізує

звернення до міжнародних інструментів як до «мови» опису якості середовища. Методичні рекомендації за результатами дослідження ECERS-3 (Лист МОН України від 06.10.2022 № 1/11743-22) деталізують, що інструмент охоплює чинники середовища, пов'язані з розвитком дітей, та пропонують використовувати результати не лише для управління, а й для підготовки фахівців у ЗВО, тобто як ресурс навчання.

З метою виявлення початкових уявлень магістрантів щодо сутності та процедур моніторингу якості дошкільної освіти, їх розуміння зв'язку моніторингу з дослідницькою діяльністю й академічною доброчесністю, а також змін у цих уявленнях у процесі вивчення дисципліни було проведено анкетування.

Опитування проводилося у два етапи: вхідна діагностика (перші заняття) – фіксувала стартову обізнаність здобувачів; підсумкова рефлексія – фіксувала зміни в розумінні ключових понять і самооцінку готовності. Якісний аналіз здійснено шляхом тематичного узагальнення відповідей відкритого типу (виокремлення ключових труднощів і потреб здобувачів), використання методу експертних оцінок і узагальнення досвіду викладання. При інтерпретації результатів враховано вимоги до етичності, прозорості та безпеки даних у моніторингових процедурах.

Зміст анкети включав чотири блоки: блок А (науково-дослідницька діяльність і академічна доброчесність) щодо обізнаності з основами наукових досліджень, суттю і порушеннями академічної доброчесності та практики посилань / цитування, орієнтуючись на ст. 42 Закону України «Про освіту»; блок В (обізнаність з моніторингом) щодо розуміння сутності моніторингу, його принципів, об'єктів та процедур (у логіці Наказу МОН № 54); блок С (проблемні питання та виклики впровадження моніторингу) про очікувані ризики (формалізація, етичні дилеми, навантаження, конфіденційність). Інструментарій включав запитання з вибором однієї або кількох відповідей, а також шкальоване запитання (1-5) для самооцінювання готовності; дані узагальнено у вигляді частотного аналізу (n, %) та описової статистики.

Аналізуючи відповіді у блоці А, зокрема встановили, що на запитання «Яке визначення найбільш точно відповідає поняттю «академічна доброчесність?» 78,4% респондентів обрали коректне формулювання, 16,2% – частково правильне, 5,4% – некоректне. Водночас лише 56,8% відповіли «так» на запитання «Чи знайомі ви з переліком порушень академічної доброчесності» і змогли підтвердити це своїми виборами, а 35,1% здобувачів системно користуються програмами або онлайн-сервісами для правильного оформлення посилань і списку джерел і змогли назвати їх, що свідчить про нерівномірний рівень їхньої практичної, зокрема цифрової підготовки.

Вхідне вимірювання (блок В) показало, що розуміння моніторингу як системного процесу є недостатнім: лише 16,2% респондентів коректно визначили поняття у відповіді на запитання «Моніторинг якості дошкільної освіти – це…», тоді як 59,5% ототожнювали його з контролем або перевіркою. Після опанування дисципліни відбулися суттєві зміни: на запитання «Моніторинг – це насамперед…» 89,2% обрали відповідь, що відображає системний характер оцінювання освітніх і управлінських процесів, що свідчить про переорієнтацію у розумінні сутності моніторингу.

У блоці С зафіксовано усвідомлення здобувачами ризиків упровадження моніторингу: найчастіше респонденти відзначали «формалізацію (звітність «заради звітності»)» (66,2%) та «опір/тривожність персоналу» (55,4%), що вказує на критичне осмислення практики. Самооцінка готовності («Оцініть свою готовність спланувати внутрішній моніторинг у ЗДО (1-5)») становила M=3,24 (стандартне відхилення SD=0,98), Me=3 (медіана), що характеризує середній рівень сформованості відповідних умінь.

У результаті дослідження було зроблено такі кількісні і якісні висновки:

1) Переважна більшість респондентів демонструє коректне або частково коректне розуміння академічної доброчесності (94,6% сумарно), що є очікуваним результатом викладання ОК «Основи наукових досліджень». Нормативно це узгоджується з визначенням академічної доброчесності й переліком порушень у ст. 42 Закону України «Про освіту». Одночасно 23,0% не використовують менеджери бібліографії, що вказує на «технічний розрив» між знанням правил і навичками організації посилань.

У здобувачів також не сформовані уявлення, що дослідницька діяльність і академічна доброчесність мають бути основою моніторингу якості дошкільної освіти.

2) На початку викладання ОК «Моніторинг якості в системі дошкільної освіти» лише 16,2% коректно визначали моніторинг, тоді як на виході 89,2% розглядали його як оцінювання системи ЗДО та процесів, що концептуально узгоджується з визначенням мети моніторингу у Наказі МОН № 54 (виявлення тенденцій, відповідність цілям, аналіз причин відхилень).

3) Для оцінювання змін у відповідях респондентів «до» і «після» вивчення ОК «Моніторинг якості в системі дошкільної освіти», зокрема для дихотомізованого показника «правильне/неправильне» визначення сутності моніторингу, застосовано критерій Мак-Немара для парних дихотомічних даних, що дозволяє виявити статистично значущі зміни у розподілі відповідей. Виявлено статистично значуще зростання частки правильних відповідей після завершення вивчення ОК (χ^2McNemar=28,66; $p<0,001$).

4) Застосовано χ^2-тест для зв'язку між «правильним розумінням моніторингу» (так/ні) і «високою інструментальною готовністю проєктувати внутрішній моніторинг» (4-5 балів проти 1-3). Виявлено значущу асоціацію ($\chi^2=7,22$; $p=0,007$; $V=0,31$), що інтерпретується як практично важливий ефект для викладання: змістова ясність поняття «моніторинг» підсилює суб'єктивну готовність до інструментальної роботи.

Відкриті запитання й дискусії під час аудиторної роботи дозволили виявити типові уявлення здобувачів про моніторинг як складний і не завжди зрозумілий процес. Насамперед він асоціюється з ризиком надмірної бюрократизації, що узгоджується з міжнародними застереженнями стосовно того, що моніторингові системи мають не лише підзвітність, а й механізми підтримки розвитку, інакше втрачається їхній сенс (OECD, 2015). Також простежується занепокоєння щодо зміщення акценту з аналізу процесу на пошук «винних». Саме тому в курсі акцентувалося на різниці між моніторингом і санкційним контролем, а також аналізувалися принципи об'єктивності, прозорості й відповідального ставлення суб'єктів моніторингу. Окрему увагу привертають труднощі, пов'язані з дотриманням етичних норм і конфіденційності даних, які потребують опори на усталені процедури анонімізації, агрегування інформації, отримання інформованої згоди та мінімізації даних.

Отримані результати підтверджують висунуту гіпотезу дослідження про доцільність розгляду моніторингу якості дошкільної освіти у підготовці магістрів у контексті дослідницької діяльності здобувачів з акцентованими етичними реперами. По-перше, міжнародний науково-практичний дискурс безпосередньо пов'язує якість дошкільної освіти з очікуваними соціальними та освітніми результатами й підкреслює роль даних досліджень і моніторингу як одного з ключових інструментів державної освітньої політики для забезпечення якості освіти (OECD, 2015). Тому ОК «Моніторинг якості в системі дошкільної освіти» доцільно спрямовувати на формування у здобувачів процедурних й аналітичних умінь, наближених до дослідницької компетентності.

По-друге, отримані результати узгоджуються із згаданими вище науковими розвідками, що підтверджують ефективність підходу «навчання через дослідження», зокрема у формуванні аналітичного мислення та дослідницьких умінь здобувачів (Jusoh & Abidin, 2012). У нашому випадку ОК «Моніторинг якості в системі дошкільної освіти» виступив як платформа для застосування дослідницьких умінь, набутих під час попереднього навчального періоду.

По-третє, застосування підходу «навчання через дослідження» засвідчує, що важливо організувати освітню діяльність таким чином, щоб розвивати у здобувачів уміння аргументувати та ухвалювати рішення на основі здобутих даних. Саме ця характеристика підходу описана у фінських дослідженнях, де наголошується, що навчання передбачає організацію освітнього процесу з орієнтацією на практику аргументації, прийняття рішень та їх обґрунтування у процесі розв'язання педагогічних проблем (Krokfors et al., 2011). У межах представленого досвіду викладання реалізовувалося через використання методів, що моделюють дослідницьку роботу з даними моніторингу, зокрема кейс-стаді, дебати, рольові ігри, а також аналіз емпіричних матеріалів (анкет, результатів спостережень, транскриптів взаємодії).

По-четверте, важливим ресурсом у подоланні у здобувачів остраху формалізації процедур і результатів моніторингу стала опора на узгоджені міжнародні та українські підходи до розбудови внутрішньої системи забезпечення якості у закладах дошкільної освіти (Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy, 2020; Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2020). Формування професійної впевненості забезпечувалося через організацію практичної роботи здобувачів на основі цих рекомендацій через моделювання типових професійних ситуацій, відпрацьовування процедур збору й інтерпретації даних, формулювання критеріїв та індикаторів моніторингу, а також обговорення обґрунтованих рішень в умовах, наближених до реальної діяльності закладу освіти.

По-п'яте, результати авторського опитування засвідчили, що академічна доброчесність є базовою умовою достовірності моніторингу, однак цей зв'язок не є достатньо усвідомленим здобувачами. Попри загальне розуміння ними етичних засад, академічна доброчесність часто сприймається як вимога до оформлення навчальних робіт, а не як принцип, що наскрізно визначає якість роботи з даними. Під час проведення моніторингу саме дотримання доброчесності забезпечує валідність зібраної інформації, коректність її аналізу та довіру до отриманих результатів, адже порушення (фабрикація, фальсифікація, некоректне використання джерел) прямо спотворюють дані і, відповідно, впливають на управлінські рішення, що на них ґрунтуються. Тож академічна доброчесність і моніторинг якості дошкільної освіти поєднуються через спільну основу – роботу з даними, що потребує точності, відповідальності та прозорості. Адже саме академічна доброчесність є сукупністю етичних принципів і правил, що забезпечують довіру до результатів освіти і наукових досягнень (Verkhovna Rada Ukrainy, 2017).

По-шосте, міжнародні приклади засвідчують, що сучасні системи забезпечення якості дошкільної освіти в Європі поєднують цифрові інструменти, самооцінювання та публічність результатів. Зокрема, у Фінляндії національна система оцінювання якості дошкільної освіти «Valssi» функціонує як цифровий інструмент, що забезпечує системний збір і обробку даних, формування аналітичних звітів і представлення результатів оцінювання (Finnish Education Evaluation Centre [Karvi], n.d.). Зазначений підхід накреслює перспективи вдосконалення розробленої нами дослідницько-орієнтованої моделі викладання, зокрема в частині роботи з даними, інтерпретації результатів та їх використання у професійному контексті. У цьому вимірі моніторинг постає як елемент цифрової інфраструктури забезпечення якості освіти, що розширює зміст і вимоги до підготовки майбутніх вихователів.

Висновки. Результати проведеного дослідження дають підстави для таких висновків:

1. Вивчення ОК «Моніторинг якості в системі дошкільної освіти» у магістратурі доцільно здійснювати в логіці дослідницько-орієнтованої моделі викладання, що передбачає інтеграцію нормативної рамки, інструментів збору й аналізу даних та повного циклу ухвалення обґрунтованих управлінських рішень.

2. Результати авторського опитування засвідчили достатній рівень обізнаності здобувачів щодо академічної доброчесності, що може бути пов'язано з попереднім досвідом вивчення дисциплін дослідницького спрямування, водночас виявлено початкові труднощі в розумінні моніторингу як інструменту оцінювання освітньої системи. Після завершення курсу зафіксовано статистично значущі зміни у правильному тлумаченні сутності моніторингу ($p < 0{,}001$), що свідчить про ефективність запропонованого підходу.

3. Аналіз досвіду викладання ОК засвідчив наявність побоювань у здобувачів освіти, пов'язаних передусім із ризиком формалізації моніторингу, сприйняттям його як інструменту контролю, недостатнім опануванням етичних аспектів роботи з даними та розривом між знанням і практичними навичками. Зокрема, у здобувачів спостерігається тенденція трактувати моніторинг як процедуру звітності або оцінювання діяльності педагога, що супроводжується певною настороженістю щодо його застосування. Водночас питання етичності, зокрема забезпечення конфіденційності, добровільності участі та коректного використання даних, потребують цілеспрямованого включення в освітній процес. Окремо виявляється розбіжність між знанням принципів академічної доброчесності та здатністю реалізувати їх у практиці роботи з даними, а також труднощі

в переході від ознайомлення з міжнародними інструментами до їх осмисленого застосування.

Розгляд міжнародних і вітчизняних досліджень, покладений в основу розроблення оптимальної моделі викладання, засвідчив, що усунення зазначених труднощів доцільно пов'язувати з переорієнтацією освітнього процесу на діяльнісну та дослідницько-орієнтовану логіку, у межах якої моніторинг постає як інструмент обґрунтованого прийняття педагогічних рішень. Інтеграція моніторингу з навчально-дослідницькою діяльністю здобувачів сприяє формуванню їхньої готовності до проєктування та застосування інструментів внутрішнього моніторингу шляхом навчання через дослідження. Це передбачає акцент на визначенні мети збору даних і зв'язку кожного індикатора з конкретним управлінським рішенням; формування розуміння моніторингу як процесу оцінювання умов і взаємодій, а не особистісних характеристик педагога; інтеграцію етичних принципів роботи з даними у зміст навчання; а також використання практико-орієнтованих форм роботи (симуляцій, кейсів, аналізу емпіричних матеріалів), що відтворюють повний цикл моніторингу від збору даних до їх інтерпретації та використання.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричну перевірку ефективності дослідницько-орієнтованого навчання, розроблення інструментів оцінювання готовності до моніторингу, вивчення формування компетентності роботи з даними, а також аналіз впливу цифрових і міжнародних практик на підготовку майбутніх вихователів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. OECD. Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care. Paris : OECD Publishing, 2015. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/10/starting-strong-iv_g1g530b3/9789264233515-en.pdf

2. Proposals for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. European Commission Thematic Working Group on ECEC, 2014. URL: https://www.opgroeien.be/sites/default/files/documenten/ecec-quality-framework_en.pdf

3. Осередчук О. Стан опрацювання проблеми моніторингу якості освіти ЗВО в сучасному науковому дискурсі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2021. № 68. С. 23–30. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2021-68-23-30

4. Ілійчук Л. Моніторинг якості освіти: концептуальні підходи та проблеми класифікації. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 4 (108). С. 16–19. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-108-4-16-19

5. Козак Л. В., Швидка І. А. Якість дошкільної освіти на сучасному етапі. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 3-4 (22–23). С. 198–208. URL: http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/5455

6. Танько Т. П., Кушнір С. П., Григоренко В. Л. Менеджмент дошкільної освіти нової генерації: конструктивізм, кібернетика другого порядку та розподілене лідерство як основа трансформації в умовах післявоєнного відновлення. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2026. Вип. 59. С. 326–338. http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/18901

7. Григор'єва Н. А. Моніторинг якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти: управлінський аспект. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 6 (36). С. 1035–1045. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-6(36)

8. Крутій К. Л. Проблеми запровадження моніторингу дошкільної освіти та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 2 (2). С. 67–70. URL: https://pp-msu.com.ua/uk/journals/tom-1-2-2015/problemi-zaprovadzhennya-monitoringu-doshkilnoyi-osviti-ta-shlyakhi-yikh-virishennya

9. Krokfors L., Kynäslahti H., Stenberg K. *et al.* Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education*. 2011. № 22(1). P. 1–13. https://doi.org/10.1080/10476210.2010.542559

10. OECD. Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018: Conceptual Framework. Paris : OECD, 2019. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/03/starting-strong-teaching-and-learning-international-survey-2018-conceptual-framework_94a58470/106b1c42-en.pdf.

11. Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C., Barron B., & Osher D. Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science.* 2020. № 24(2). P. 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

12. Jusoh R., Abidin Z. The teaching–research nexus: A study on the students' awareness, experiences and perceptions of research. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 2012. № 38. P. 141–148. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.03.334

13. Brew A., Mantai L. Academics' perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education.* 2017. № 22(5). P. 551–568. https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273216

14. Healey M., Jenkins A. The role of academic developers in embedding high-impact undergraduate research and inquiry in mainstream higher education: twenty years' reflection. *International Journal for Academic Development*. 2018. № 23(1). P. 52–64. https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1412974

15. Zou T.X.P., Lee J.C.Y., Yu K.S. *et al.* Faculty members' perceptions and students' experiences of research-based curricula: a multiple case study of four undergraduate programmes. *High Educ.* 2024. № 88. P. 1205–1225. https://doi.org/10.1007/s10734-023-01166-x

16. Бєлєнька Г. В. Підготовка вихователів дітей дошкільного віку: вектор євроінтеграції. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. № 35 (1). С. 30–35. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409

17. Джеджера К. Академічна доброчесність як моральний орієнтир професійної підготовки майбутніх вихователів. *Інноватика у вихованні*. 2019. Вип. 10. С. 157–164. URL: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i10.181

18. Григоренко В. Л., Давидова М. В., Шевченко Н. М. Вплив академічної доброчесності на практику наукової, освітньої та творчої діяльності здобувачів спеціальності «Дошкільна освіта». *Витоки педагогічної майстерності*. 2023. № 32. С. 61–67. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.32.292627

19. Козак Л. В. Педагогічний моніторинг як технологія управління якістю дошкільної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2018. № 30. С. 40–45. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2018.30.4045

20. Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах дошкільної освіти : затв. наказом Державної служби якості освіти України від 30.11.2020 № 01-11/71. URL: https://jmil.com.ua/files/dv_2021-1/dv2021-1_p11.pdf.

21. Методичні рекомендації з питань забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти за результатами дослідження ECERS-3 / уклад. С. Нерянова, О. Косенчук, А. Регент. (Додаток до листа МОН). URL: https://osvita.ua/doc/files/news/875/87564/2.pdf.

22. *Верховна Рада України*. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

23. Finnish Education Evaluation Centre (Karvi). (n.d.). *Valssi – National quality evaluation system for ECEC*. https://www.karvi.fi/en/evaluations/early-childhood-education-and-care/valssi-national-quality-evaluation-system-ecec

REFERENCES:

1. OECD. (2015). Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care. Paris : OECD Publishing. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/10/starting-strong-iv_g1g530b3/9789264233515-en.pdf

2. Proposals for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. (2014). European Commission Thematic Working Group on ECEC. URL: https://www.opgroeien.be/sites/default/files/documenten/ecec-quality-framework_en.pdf

3. Oseredchuk, O. (2021). Stan opratsiuvannia problemy monitorynhu yakosti osvity ZVO v suchasnomu naukovomu dyskursi. [The current state of research on the monitoring of education quality in higher education institutions within contemporary academic discourse]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia*. № 68. S. 23–30. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2021-68-23-30 (in Ukrainian).

4. Iliichuk, L. (2021). Monitorynh yakosti osvity: kontseptualni pidkhody ta problemy klasyfikatsii. [Monitoring the quality of education: conceptual approaches and classification issues]. *Nova pedahohichna dumka*. № 4 (108). S. 16–19. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-108-4-16-19 (in Ukrainian).

5. Kozak, L. V. & Shvydka, I. A. (2018). Yakist doshkilnoi osvity na suchasnomu etapi. [The quality of pre-school education at the present time]. *Osvitolohichnyi dyskurs*. № 3-4 (22–23). S. 198–208. URL: http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/5455 (in Ukrainian).

6. Tanko, T. P., Kushnir, S. P. & Hryhorenko, V. L. (2026). Menedzhment doshkilnoi osvity novoi heneratsii: konstruktyvizm, kibernetyka druhoho poriadku ta rozpodilene liderstvo yak osnova transformatsii v umovakh pisliavoiennoho vidnovlennia. [Next-generation management of early years education: constructivism, second-order cybernetics and distributed leadership as the foundation for transformation in the context of post-war reconstruction]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*. Vyp. 59. S. 326–338. http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/18901 (in Ukrainian).

7. Hryhorieva, N. A. (2025). Monitorynh yakosti osvitnoho protsesu v zakladi doshkilnoi osvity: upravlinskyi aspekt. [Monitoring the quality of the educational process in a pre-school: the management aspect]. *Visnyk nauky ta osvity*. № 6 (36). S. 1035–1045. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-6(36) (in Ukrainian).

8. Krutii, K. L. (2015). Problemy zaprovadzhennia monitorynhu doshkilnoi osvity ta shliakhy yikh vyrishennia. [Challenges in implementing monitoring of pre-school education and ways to address them]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho*

derzhavnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky. Vyp. 2 (2). S. 67–70. URL: https://pp-msu.com.ua/uk/journals/tom-1-2-2015/problemi-zaprovadzhennya-monitoringu-doshkilnoyi-osviti-ta-shlyakhi-yikh-virishennya (in Ukrainian).

9. Krokfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K. & *et al.* (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education*. № 22(1). P. 1–13. DOI: https://doi.org/10.1080/10476210.2010.542559

10. OECD. (2019). Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018: Conceptual Framework. Paris : OECD. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/03/starting-strong-teaching-and-learning-international-survey-2018-conceptual-framework_94a58470/106b1c42-en.pdf.

11. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science.* № 24(2). P. 97–140. DOI: https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

12. Jusoh, R. & Abidin, Z. (2012). The teaching–research nexus: A study on the students' awareness, experiences and perceptions of research. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. № 38. P. 141–148. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.03.334

13. Brew, A. & Mantai, L. (2017). Academics' perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education*. № 22(5). P. 551–568. DOI: https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273216

14. Healey, M. & Jenkins, A. (2018). The role of academic developers in embedding high-impact undergraduate research and inquiry in mainstream higher education: twenty years' reflection. *International Journal for Academic Development*. № 23(1). P. 52–64. DOI: https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1412974

15. Zou, T.X.P., Lee, J.C.Y., Yu, K. S. & *et al.* (2024). Faculty members' perceptions and students' experiences of research-based curricula: a multiple case study of four undergraduate programmes. *High Educ*. № 88. P. 1205–1225. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-023-01166-x

16. Bielienka, H. V. (2021). Pidhotovka vykhovateliv ditei doshkilnoho viku: vektor yevrointehratsii. [Training for early years educators: the path to European integration]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. *Psykholohiia. Pedahohika.* № 35 (1). S. 30–35. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409 (in Ukrainian).

17. Dzhedzhera, K. (2019). Akademichna dobrochesnist yak moralnyi oriientyr profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv. [Academic integrity as a moral compass for the professional training of future educators]. *Innovatyka u vykhovanni*. Vyp. 10. S. 157–164. URL: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i10.181 (in Ukrainian).

18. Hryhorenko, V. L., Davydova, M. V. & Shevchenko, N. M. (2023). Vplyv akademichnoi dobrochesnosti na praktyku naukovoi, osvitnoi ta tvorchoi diialnosti zdobuvachiv spetsialnosti «Doshkilna osvita». [The impact of academic integrity on the research, educational and creative activities of students studying for a degree in 'Early Years Education']. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. № 32. S. 61–67. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.32.292627 (in Ukrainian).

19. Kozak, L. V. (2018). Pedahohichnyi monitorynh yak tekhnolohiia upravlinnia yakistiu doshkilnoi osvity. [Educational monitoring as a quality management tool in pre-school education]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. *Psykholohiia. Pedahohika.* № 30. S. 40–45. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2018.30.4045 (in Ukrainian).

20. Metodychni rekomendatsii z pytan formuvannia vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity u zakladakh doshkilnoi osvity (2020). [Guidelines on establishing an internal quality assurance system in pre-school education institutions] : zatv. nakazom Derzhavnoi sluzhby yakosti osvity Ukrainy vid 30.11.2020 № 01-11/71. URL: https://jmil.com.ua/files/dv_2021-1/dv2021-1_p11.pdf. (in Ukrainian).

21. Metodychni rekomendatsii z pytan zabezpechennia yakosti osvitnoho protsesu v zakladakh doshkilnoi osvity za rezultatamy doslidzhennia ECERS-3 (n. d.). [Guidelines on quality assurance in the educational process in pre-school settings, based on the findings of the ECERS-3 study] / uklad. S. Nerianova, O. Kosenchuk, A. Rehent. (Dodatok do lysta MON). URL: https://osvita.ua/doc/files/news/875/87564/2.pdf. (in Ukrainian).

22. Verkhovna Rada Ukrainy. Pro osvitu (2017). [The Verkhovna Rada of Ukraine. On education]: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

23. Finnish Education Evaluation Centre (Karvi). (n. d.). *Valssi – National quality evaluation system for ECEC*. https://www.karvi.fi/en/evaluations/early-childhood-education-and-care/valssi-national-quality-evaluation-system-ecec

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.2.016:745/749]:688.72
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.7

Анна ФЕДОРОВИЧ
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, Україна, 82100
ORCID: *0000-0001-6289-5039*

Бібліографічний опис статті: Федорович, А. (2026). Народна іграшка як елемент занять з художньої праці у закладі дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 50–55 , doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.7

НАРОДНА ІГРАШКА ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗАНЯТЬ З ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті зосереджено увагу на важливості ознайомлення дошкільників з народною іграшкою; підкреслено, що гра, праця, творчість, національні традиції існують у єдності та синергії; у цьому контексті акцентовано на проведенні занять з художньої праці у середній та старшій групах дитячого садка, оскільки діти вже мають певний досвід образотворчої та декоративної діяльності.

З'ясовано, що на заняттях з художньої праці потрібно враховувати такі особливості народної іграшки: вона є результатом вільної творчості; реалізована кількома рисами (лаконічна); пов'язана з побутом, звичаями та обрядами; безпосередня участь дітей у її виготовленні; багатофункціональність (взаємозв'язок із грою та реальним життям). Під час рукоділля дитина вчиться виконувати багатокомпонентну роботу, дотримуючись послідовності процесу. Організовуючи заняття, вихователь повинен продумувати зміст теоретичної інформації про народну іграшку та техніку практичної роботи для закріплення знань і вмінь. Залучення до художньої праці дає йому можливість поєднати такі компоненти: когнітивний, технологічний, аксіологічний.

Підтверджено, що заняття з рукоділля з дошкільниками можуть мати теоретичний та практичний характер. Вихователь зосереджується на ознайомленні з творами народного мистецтва, вивченні творчості майстрів, сприйманні та порівнянні забавок, обговоренні їхніх ознак та особливостей, що дає змогу усвідомити малюкам історичну неперервність та художню цінність традиційних забавок. Для цього педагогу слід підбирати дієві форми, методи та прийоми роботи (наочні, дослідження матеріалу, експериментування, спостереження, розглядання, демонстрування, доповнення, дидактичні ігри, загадки, вправи, мистецтвознавчі розповіді, зустрічі з майстрами, відео-екскурсії та ін.). Зазначено, що коли діти практично опановують технології виготовлення забавок з різних матеріалів, оволодівають трудовими вміннями та навичками, то мають можливість самовиразитися, зробити потрібні речі (прикраси, обереги, подарунки, атрибути для гри тощо). Таким чином переживають причетність до «продукування» рідної культури – від копіювання зразка до власної творчості.

Ключові слова: *народознавство у закладі дошкільної освіти, народна іграшка, рукоділля, заняття з художньої праці, дитина дошкільного віку.*

Anna FEDOROVYCH
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine, 82100
ORCID: *0000-0001-6289-5039*

To cite this article: Fedorovych, A. (2026). Narodna ihrashka yak element zaniat z khudozhnoi pratsi u zakladi doshkilnoi osvity [Folk toys as an element of artistic labor classes in a preschool educational institution]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 50–55, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.7

FOLK TOYS AS AN ELEMENT OF ARTISTIC LABOR CLASSES IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

The article focuses on the importance of introducing preschoolers to folk toys; it is emphasized that play, work, creativity and national traditions exist in unity and synergy; in this context, the emphasis is placed on conducting artistic labor classes in the middle and senior groups of kindergarten, since children already have some experience in visual and decorative activities.

It is emphasized that that the following characteristics of the folk toy must be considered during artistic labor classes: it is a product of free creativity; it is characterized by laconic expression (realization through a few key traits); it is deeply rooted in everyday life, customs, and rituals; it involves the direct participation of children in its creation; and it is multifunctional (demonstrating a synergy between play and real-life). In the process of handcrafting, children learn to execute multi-component tasks by adhering to a specific procedural sequence. When organizing such activities, educators must carefully structure both the theoretical content regarding the folk toy and the practical techniques to reinforce knowledge and skills. Engaging children in manual arts allows for the integration of the following components: cognitive, sensory-technological, and axiological.

It is confirmed that classes of handicraft with preschoolers can be both theoretic and practice. The educator focuses on introducing works of folk art, studying the creativity of masters, perceiving and comparing toys, and discussing their traits and characteristics. This approach enables children to grasp the historical continuity and artistic value of traditional playthings. To achieve this, the pedagogue should select effective forms, methods, and techniques (visual aids, material research, experimentation, observation, examination, demonstration, supplementation, didactic games, riddles, exercises, art history narratives, meetings with masters, video excursions, etc. It is noted that when children practically master the technologies of making toys from various materials and acquire labor skills and abilities, they gain the opportunity for self-expression by creating functional objects (decorations, amulets, gifts, game attributes, etc.). In this way, they experience a sense of involvement in the 'production' of their native culture – progressing from copying a model to engaging in their own original creativity.

Key words: *ethnography at preschool education, folk toy, handicraft, artistic labor classes, preschool-age child.*

Актуальність проблеми. В умовах трансформації дошкільної освіти ведуться пошуки покращення її якості та ефективності. Вихователі впроваджують інноваційні педагогічні технології, застосовують дієві освітні засоби формування цілісної особистості дитини. Особливе місце належить народній іграшці, котра має свої особливості та виховні можливості. Це не просто предмет гри, а потужний інструмент етнопедагогіки.

Як вид декоративного мистецтва, народна забавка пройшла випробовування часом й сьогодні залишається важливим елементом дитячої субкультури. Вона є своєрідним «генетичним кодом» нації, втіленим у матеріальній формі. Через неї з раннього віку закладаються підвалини національної свідомості та любові до рідного краю. Володіючи потужним патріотичним потенціалом, народна іграшка має позитивний вплив й на естетичне, трудове, економічне, розумове, моральне виховання дітей. Тому фахівці закладів дошкільної освіти (ЗДО) використовують її у педагогічній роботі, переплітаючи з різними видами дитячої діяльності: ігровою, художньо-продуктивною, фізичною, комунікативною тощо.

Значення народної іграшки в освітньому процесі та формуванні основ світогляду дошкільників зумовлює активізацію досліджень у цьому контексті, та спонукає педагогів до розробки авторських методик, спрямованих на її адаптацію до запитів сучасних дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники вивчають традиційну забавку під різним кутом зору, наголошуючи на тому, що вона є універсальним засобом виховання малюків. Тому пропонують інтегрувати її в освітній процес ЗДО (Батухтіна, 1999; Богуш & Лисенко, 2002; Борщ & Самойлик, 2013; Калуська, 2004, 2023; Комінарець, 2019; Лозинська, 2008 та ін.). Суспільна цінність народної іграшки зумовлена силою її «духовних та соціальних взаємозв'язків». В українському етнокультурному просторі вона виконує функції забавки, засобу виховання, атрибуту культури, прикраси, подарунка (Роман, 2022).

Завдяки своїй поліфункціональності та багатогранності народна іграшка використовується у роботі з дітьми дошкільного віку для засвоєння первинних математичних уявлень, стимулювання та розвитку мовлення, ознайомлення з довкіллям, природою тощо. Це дає змогу педагогічним працівникам створювати освітнє середовище, в якому навчання та виховання поєднується з пізнанням національних традицій, культури та естетичних цінностей українського народу (Батухтіна, 1999).

На думку Л. Калуської, народна іграшка є важливим компонентом декоративної та образотворчої діяльності дітей. Через ознайомлення з орнаментами, специфікою національного колориту, вивчення лаконічних форм та пластики, стимулювання творчого розвитку відбувається трансляція народних культурних кодів майбутнім поколінням (Калуська, 2004).

Особлива роль відводиться заняттям з художньої праці у ЗДО. На них дошкільники залучаються до художньо-продуктивної діяльності, ознайомлюються з видами українських забавок та народних ремесел, вирізняють їхні харак-

терні ознаки, працюють з різними матеріалами, творять речі-подарунки, іграшки-обереги та ін.

Мета статті – висвітлити зміст та можливості ознайомлення дошкільників з народною іграшкою на заняттях з художньої праці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зазвичай традиційна іграшка у закладі дошкільної освіти пов'язується з народознавчою інформацією, забезпечуючи поетапне занурення малюків до національної культури. Завдяки послідовному розширенню знань про забавку, як вид декоративного мистецтва, діти зміцнюють уявлення про побут, звичаї, ремесла українського народу. Це знаходить логічне продовження у початковій школі, де вивчається історія, етнографія рідного краю і т.п.

Згідно освітніх документів, ознайомлювати з народною іграшкою слід з молодшої групи. Програмні вимоги передбачають єдність з усною народною творчістю під час ігрової та художньо-продуктивної діяльності. Її розглядають як засіб пізнання та соціалізації. Діти з цікавістю розглядають народні забавки, грають на сопілці, свищику, коли вихователь розповідає казки, читає вірші, вивчає з ними пісні. Ефективність народознавчої роботи підсилюється через народні ігри, малі фольклорні жанри, театр, забезпечуючи цілісне сприйняття культурного досвіду рідного народу. Іграшки, що зображують реальних істот (тварин, людей), побутові речі, маленькі знаряддя праці слугують містком між абстрактним довкіллям та власною діяльністю дитини. Вони реалістичні, тому стають «улюбленими образами», що важливо для психологічного комфорту дитини, вираження емоцій та власних переживань (Калуська, 2023).

У дитячому садку малюки беруть участь у святах, розвагах, екскурсіях, різних видах активності, з року в рік повертаючись до відомих тем. Наприклад, діти четвертого року життя знайомляться з народною іграшкою через емоції, дотик, дізнаються, що вона «добра», «тепла», зроблена з глини, дерева, тіста, трави. Граючи з лялькою або фігуркою тварини, дитина вчиться емпатії, програє сценарії турботи або захисту. У середній групі починають краще помічати її декоративні особливості: прикрашена крапками, лініями, хвилями, ромбами, квітами тощо. Малюки називають форми, образи народних забавок, ближче знайомляться з матеріалами, вчаться їх виготовляти.

Старші дошкільники ще глибше занурюються у процес художньо-продуктивної діяльності, аналізують особливості різних іграшок, розрізняють розписи (опішнянський, косівський, яворівський, петриківський), відтворюють декоративні деталі, впорядковано розташовують окремі елементи, враховуючи центр, ритм, симетрію. Діти знають не лише функції забавки, а й помічають гармонію її знаків, форм, пропорцій, забарвлень, розрізняють регіональні особливості іграшкарства (Берлач, 2024).

Очевидно, що особливе місце для ознайомлення з народною іграшкою мають заняття з художньої праці. Вони проводяться зазвичай у середній та старшій групах ЗДО, оскільки діти вже мають певний досвід образотворчої та декоративної діяльності. На п'ятому році життя малюки здатні малювати нескладні візерунки, виконувати орнаменти в аплікації та площинному ліпленні. Зокрема, вихователі пояснюють значення символів (сонце, вода, родючість), що перетворює художню працю на процес «кодування» гарних побажань. Власне в середній групі важливо, щоб іграшка була частиною життєвого простору. Не чекаючи спеціального заняття, дошкільний педагог «використовує» моменти зацікавлення, звертає увагу на деталі, коли діти виявляють інтерес до неї. Коротка емоційна історія про майстра, те, як іграшка «народилася» з природного матеріалу, або, як з нею гралися діти багато років тому, забезпечує ефект «відкриття». Це слугує кращому запам'ятовуванню інформації про забавку. Вона перестає бути «музейним» експонатом, а стає частиною дитячого емоційного світу. Перехід від анонімної іграшки до розповіді про конкретних людей, сприяє вихованню поваги до праці та таланту, стимулює бажання наслідувати їх, виготовляти самостійно.

На етапі старшого дошкільного віку малюки здатні бачити забавку як цілісну художню систему. Вони розуміють співвідношення частин, можуть обирати улюблені кольори, відповідно до особливостей конкретних розписів. Діти розрізняють «стилі», впізнають опішнянського баранця за характерними кучерями, яворівську забавку за розписом «вербівка». Старші дошкільники знають властивості матеріалів, специфіку роботи з ними. Вихователь пояснює зв'язок між матеріалом і територією краю: де багато глини – там гончарні вироби, де лісів –

дерев'яні іграшки. Зокрема, діти розуміють, що тісто потребує особливої техніки ліплення, воно пластичне, але крихке після висихання. На заняттях з художньої праці акцент зміщується з «повторення за зразком» на творчу діяльність. Старші дошкільники самостійно визначають орнамент, планують послідовність виготовлення іграшки, підбирають матеріали (замішують глину, обирають клаптики тканини), декорують її (Батухтіна, 1999).

Як бачимо, до вступу до школи на заняттях з рукоділля дитина вчиться виконувати багатокомпонентну роботу, дотримуючись послідовності процесу виготовлення. Організовуючи їх, вихователь продумує зміст теоретичної інформації про народну іграшку та техніку практичної роботи для закріплення знань і вмінь. Залучення до художньої праці дає йому можливість поєднати такі компоненти: когнітивний (уявлення про історію, традиції, культуру, регіональні особливості та ін.), технологічний (робота з різними фактурами, барвами, формами, техніка виготовлення тощо), аксіологічний (ціннісне ставлення до творів мистецтва, постаті майстра).

Вважаємо, що для кращого розуміння змісту та можливостей використання традиційної української іграшки на заняттях з художньої праці, дошкільному педагогу варто ознайомитися з програмою художньо-естетичного розвитку дошкільників «Радість творчості». У ній з-поміж компетентнісних показників, які мають бути сформовані у дитини на час вступу до школи виокремлено:

− «орієнтується у найдавніших видах народних ремесел (гончарство, ткацтво, килимарство, кравецьке та різьбярське ремесла, мистецтво створення народних іграшок), розрізняє їх, має уявлення про їх значення у житті людства;

− має уявлення про народну іграшку, історію її виникнення, спеціальні матеріали виготовлення, основне призначення та регіональні відмінності;

− ознайомлена з яскравими зразками української народної іграшки, її кольоровим забарвленням та символічністю образів, із задоволенням створює іграшки власними руками та використовує їх в ігровій діяльності» (Борщ & Самойлик, 2013, с. 43–44).

Отож, для вихователя важливо розуміти особливості народної іграшки:

1. Є результатом вільної творчості: «продуктом» індивідуальної фантазії майстра; це означає, що під час художньої праці не варто вимагати від дітей ідеальної копії зразка; важливо заохочувати варіативність, що слугує сміливості та самостійності.

2. Лаконічність: іграшка реалізована кількома рисами, котрі передають лише найголовніше: у пташки – дзьоб, крила; у коника – струнка шия, грива; у півника – гребінь, хвіст і т. п. Тобто, забавка є ідеальною для розвитку художнього узагальнення: дитина виокремлює основне, не відволікаючись на дрібні деталі, що важливо для навчання елементарного малювання, ліплення тощо.

3. Семантика: іграшка пов'язана з побутом, звичаями та обрядами сім'ї, може мати магічне значення (лялька-оберіг, жайворонок – закликає весну). Вихователь має можливість наповнити заняття глибоким змістом, коли виготовлення іграшки перетворюється на створення «захисника» для воїнів, «подарунка-побажання», що активізує емоційну сферу, формує ціннісне ставлення до праці.

4. Безпосередня участь дітей у виготовленні: народна іграшка завжди створювалася батьками для дітей, або самими дітьми з підручних матеріалів. Це уможливлює ознайомлення з трудовим процесом, малюки самостійно місять тісто, складають солому, сіно, збирають квіти, стаючи частинками безперервної традиції.

5. Функціональність, взаємозв'язок із грою та реальним життям: народна іграшка органічно вплетена у щоденне життя; виготовлену ляльку слід заколисати, у пташку – посвистіти. Це закріплює зв'язок між творчістю та реальним життям, роблячи декоративне мистецтво зрозумілим і потрібним (Берлач, 2024), (Калуська, 2004).

Названі ознаки традиційної забавки підкреслюють її важливість у закладі дошкільної освіти. Педагог, враховуючи їх, на заняттях з художньої праці не просто вчить дітей ліпити, декорувати, майструвати, а впливає на формування цілісної картини світу, де творчість, праця, гра, національні традиції існують у єдності та синергії. Вивчення та виготовлення забавок демонструє гармонійний зв'язок людини з природою та суспільством через використання натуральних матеріалів та залучення до традицій.

У цьому контексті Є. Лозинська пропонує класифікацію занять з використанням народної

іграшки. Зокрема, вони можуть пов'язуватися лише з практичною роботою, коли діти опановують технології виготовлення забавок з різних матеріалів, оволодівають трудовими вміннями та навичками. У центрі уваги – процес. Малюки ліплять (їстівні пряники, яворівські забавки, косівські свистунці), працюють з природними матеріалами (плетіння, зв'язування соломи, трави, декорування дерев'яних писанок), роблять ляльки без голки, янголів-оберегів для воїнів і т.п. На заняттях діти можуть самовиразитися, зробити потрібні речі, а потім мати можливість їх використовувати в іграх, танцях, співах, вигаданих казках, театралізаціях чи подарувати рідним людям тощо. У старшій групі це творчі заняття, на яких дошкільники працюють самостійно, за власною чи запропонованою темою (Лозинська, 2008).

На теоретичних заняттях дошкільний педагог може зосереджуватися на ознайомленні з творами народного мистецтва, вивченні творчості майстрів української народної іграшки, на сприйманні та порівнянні (оцінці) забавок, обговоренні їхніх ознак та особливостей. Спеціальні заняття трансформують народну іграшку з предмета гри на об'єкт культурної спадщини. Це дозволяє дитині усвідомити історичну неперервність та художню цінність традиційних виробів, пізнати «життєвий шлях» забавки – від її створення майстром до використання в обрядах, народних святах, побуті, а також зрозуміти, що рукоділля має соціальне значення та практичне застосування.

Зважаючи на це, на заняттях з художньої праці вихователеві слід підбирати форми, методи та прийоми роботи з дітьми, що забезпечуватимуть перехід від пасивного споглядання до усвідомленої праці руками. Йдеться про використання наочності (альбоми, натуральні зразки, ілюстрації), мистецтвознавчих розповідей, що забезпечуватимуть візуальне та емоційне занурення, слугуватимуть пізнанню. Також важливим є практичні методи, дидактичні ігри («З чого зроблена іграшка?», «Знайди зайве»), розв'язування творчих загадок, зустрічі з майстрами або відео-екскурсії в їхні майстерні. Беззаперечною є значущість практичного навчання, застосування методів дослідження матеріалу, вправ (відчуй на дотик, порівняй), експериментів (що буде, якщо глину пересушити? чи можна розірвати нитку руками?), розглядання народної іграшки як сукупності простих фігур (тулуб – циліндр, голова – куля), елементів її орнаменту, зчитування технологічних карток (піктограм), що демонструють послідовність дій. Щоб дитина не просто копіювала, а творила застосовують прийом доповнення (заверши образ, заготовку), метод реконструкції (відремонтуй, декоруй, зміни інструмент, фарбу тощо).

Заняття з художньої праці уможливлюють поєднання «слова» з «дією». Вихователь, до прикладу, розповідає про глиняний свищик, а дошкільники – беруть до рук глинку, щоб відтворити його форму. Це стирає бар'єр між абстрактною історією та реальним життям, а переживання причетності до «творення» дарує відчуття сили.

Висновки. Отож, заняття з художньої праці є важливим елементом освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. На них вихователь має змогу інтегрувати народознавчу інформацію та практично-творчу діяльність дітей.

Процес ознайомлення з народною іграшкою починається з того, що малюки вчаться бачити красу, розрізняти стилі та техніки її виготовлення, пізнають творчість майстрів, порівнюють, удосконалюючи критичне мислення та художній смак. Через художню працю дошкільники опановують традиційні технології, переживають причетність до «продукування» рідної культури – від копіювання зразка до власної творчості.

Подальшого дослідження потребують можливості відродження традицій спільного виготовлення народних іграшок дітей та батьків задля зміцнення національної ідентичності, а також шляхи забезпечення наступності між закладом дошкільної освіти та початковою школою у формуванні етнодизайнерських навичок вихованців та ін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Батухтіна, О. Формування елементів національної культури у дітей шостого року життя засобами української народної іграшки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1999. 232 с.

2. Берлач, О. Українська народна дитяча іграшка в системі традиційно-побутової культури волинян. *Етнодизайн у контексті відродження української національної ідентичності та європейської інтеграції*: матеріали VI Міжнародного конгресу. Полтава, 2024. Кн. 2. С. 3–6. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/26368

3. Богуш, А. & Лисенко, Н. Українське народознавство в дошкільному закладі. Київ: Вища школа, 2002. 407 с.

4. Борщ, Р. & Самойлик Д. Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості». Тернопіль: Мандрівець, 2013. 72 с.

5. Калуська, Л. Дивокрай: вибрані дидактико-методичні матеріали у 2-х книгах для працівників дошкільних закладів. Книга 1. Тернопіль: Мандрівець, 2004. 320 с.

6. Калуська, Л. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль: Мандрівець, 2023. 210 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/programi/2023/15.03.2023/Kompl.prohrama.rozvytku.ditey.doshk.viku.2023-SONYASHNYK.15.03.2023.pdf

7. Комінарець, Т. Розвиток творчих здібностей дошкільника засобами народної іграшки. *Педагогічний альманах.* 2019. Вип. 41. С. 16–22.

8. Лозинська, Є. Українське народознавство дітям дошкільного віку: метод. посіб. для дошк. закл. Львів: Оріяна-Нова, 2008. 208 с.

9. Роман, Н. Українська народна іграшка як талісман, амулет та оберіг в умовах війни. *Традиційна культура в умовах глобалізації: виклики війни*: матеріали наук.-прак. конф. з міжнар. участю, Харків, 17–18 черв. 2022 р. Харків: Друкарня Мадрид, 2022. С. 166–168. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/9578

REFERENCES:

1. Batukhtina, O. (1999) Formuvannia elementiv natsionalnoi kultury u ditei shostoho roku zhyttia zasobamy ukrainskoi narodnoi ihrashky [Formation of elements of national culture in children of the sixth year of life using Ukrainian folk toys]: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.01. Kyiv, 1999. 232 s. (in Ukrainian)

2. Berlach, O. (2024) Ukrainska narodna dytiacha ihrashka v systemi tradytsiino-pobutovoi kultury volynian [Ukrainian folk children's toy in the system of traditional everyday culture of Volyn people]. *Etnodyzain u konteksti vidrodzhennia ukrainskoi natsionalnoi identychnosti ta yevropeiskoi intehratsii*: materialy VI Mizhnarodnoho konhresu. Poltava, 2024. Kn. 2. S. 3–6. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/26368(in Ukrainian)

3. Bohush, A. & Lysenko, N. (2002) Ukrainske narodoznavstvo v doshkilnomu zakladi [Ukrainian ethnography in preschool]. Kyiv: Vyshcha shkola, 2002. 407 s. (in Ukrainian)

4. Borshch, R. & Samoilyk, D. (2013) Prohrama khudozhno-estetychnoho rozvytku ditei rannoho ta doshkilnoho viku «Radist tvorchosti» [Program for the artistic and aesthetic development of early and preschool children «Joy of Creativity». Ternopil: Mandrivets, 2013. 72 s. (in Ukrainian)

5. Kaluska, L. (2004) Dyvokrai [Wonderland]: vybrani dydaktyko-metodychni materialy u 2-kh knyhakh dlia pratsivnykiv doshkilnykh zakladiv. Knyha 1. Ternopil: Mandrivets, 2004. 320 s. (in Ukrainian)

6. Kaluska, L. (2023) Kompleksna prohrama rozvytku, navchannia ta vykhovannia ditei doshkilnoho viku «Soniashnyk» [Comprehensive program for the development, education and upbringing of preschool children «Sunflower»]. Ternopil: Mandrivets, 2023. 210 s. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/programi/2023/15.03.2023/Kompl.prohrama.rozvytku.ditey.doshk.viku.2023-SONYASHNYK.15.03.2023.pdf (in Ukrainian)

7. Kominarets, T. (2019) Rozvytok tvorchykh zdibnostei doshkilnyka zasobamy narodnoi ihrashky [Developing a preschooler's creative abilities using folk toys]. *Pedahohichnyi almanakh*. 2019. Vyp. 41. S. 16–22. (in Ukrainian)

8. Lozynska, Ye. (2008) Ukrainske narodoznavstvo ditiam doshkilnoho viku [Ukrainian ethnography for preschool children]: metod. posib. dlia doshk. zakl. Lviv: Oriiana-Nova, 2008. 208 s. (in Ukrainian)

9. Roman, N. (2022) Ukrainska narodna ihrashka yak talisman, amulet ta oberih v umovakh viiny [Ukrainian folk toy as a talisman, amulet and talisman in times of war]. *Tradytsiina kultura v umovakh hlobalizatsii: vyklyky viiny:* materialy nauk.-prak. konf. z mizhnar. uchastiu, Kharkiv, 17–18 cherv. 2022 r. Kharkiv: Drukarnia Madryd, 2022. S. 166–168. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/9578 (in Ukrainian)

Дата першого надходження статті до видання: 18.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.2.018.1(100)(045)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.8

Ганна ШВЕД
доктор філософії, доцент кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, вул. Покришева, 41, м. Херсон, Україна, 73040
***ORCID:** 0000-0002-7931-885X*

Бібліографічний опис статті: Швед, Г. (2026). Досвід функціонування сімейних (родинних) садків у світовій практиці. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 56–60, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.8

ДОСВІД ФУНКЦІОНУВАННЯ СІМЕЙНИХ (РОДИННИХ) САДКІВ У СВІТОВІЙ ПРАКТИЦІ

Стаття присвячена ґрунтовному аналізу світового досвіду функціонування сімейних (родинних) садків як альтернативної форми здобуття дошкільної освіти, що поєднує гнучкість домашнього догляду з вимогами сучасних педагогічних стандартів. У публікації висвітлено особливості організації та діяльності сімейних (родинних) садків у різних країнах, починаючи від розвиненої системи family day care у США до європейських моделей, характерних для країн постсоціалістичного простору. Деталізовано інституційні засади функціонування закладів сімейного типу (питання ліцензування, професійної кваліфікації працівників, вимог безпеки, освітнього середовища тощо).

Особливу увагу приділено аналізу переваг сімейної (домашньої) форми здобуття дошкільної освіти. Серед ключових позитивних аспектів виокремлено індивідуалізацію освітнього процесу, малочисельна наповнюваність груп, збереження комфортної домашньої атмосфери, що сприяє формуванню безпечного простору для розвитку, а також зміцненню соціальних і комунікативних навичок дітей. Окреслено й потенційні ризики, пов'язані з варіативністю якості послуг, потребою у системному моніторингу, стандартизацією освітніх програм і забезпеченням професійної відповідності педагогів.

На основі порівняльного аналізу визначено ключові аспекти ефективного функціонування садків сімейного (домашнього) типу у світовій практиці, що можуть бути адаптовані в національну практику післявоєнного відновлення. Серед них: удосконалення нормативно-правової бази, визначення вимог до професійної підготовки персоналу, розроблення державних стандартів якості надання таких послуг, створення механізмів партнерства з родинами та підтримки з боку місцевих громад. Стаття узагальнює міжнародний досвід і формує концептуальні орієнтири для подальшого розвитку сімейних форм дошкільної освіти в Україні.

***Ключові слова:** дошкільна освіта, альтернативні моделі закладів дошкільної освіти, сімейний (родинний) садок, світові практики.*

Hanna SHVED
Doctor of Philosophy, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool, Elementary Education and Language Communications, Communal Higher Educational Establishment "Kherson Academy of Continuing Education" of Kherson Regional Council, Pokryshev str., 41, Kherson, Ukraine, 73040
***ORCID:** 0000-0002-7931-885X*

To cite this article: Shved, H. (2026). Dosvid funktsionuvannia simeinykh (rodynnykh) sadkiv u svitovii praktytsi [Experience of the functioning of family (home-based) kindergartens in global practice]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 56–60, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.8

EXPERIENCE OF THE FUNCTIONING OF FAMILY (HOME-BASED) KINDERGARTENS IN GLOBAL PRACTICE

The article presents a comprehensive analysis of the global experience in the operation of family (home-based) kindergartens as an alternative form of preschool education, combining the flexibility of home care with the requirements of modern pedagogical standards. The publication highlights the organization and functioning of family kindergartens in various countries, ranging from the well-established family day care system in the United States to European models characteristic of post-socialist countries. Institutional foundations of family-type institutions are detailed, including licensing, professional qualifications of staff, safety requirements, and the educational environment.

Special attention is given to the analysis of the advantages of family (home-based) preschool education. Key benefits include individualization of the educational process, small group sizes, preservation of a comfortable home-like atmosphere that fosters a safe developmental space, as well as strengthening children's social and communication skills. Potential risks are also outlined, including variability in service quality, the need for systematic monitoring, standardization of educational programs, and ensuring the professional competence of educators.

Based on a comparative analysis, the study identifies key aspects of effective functioning of family (home-based) kindergartens in global practice, which may be adapted to the national context of post-war recovery. These include improving the regulatory framework, defining requirements for staff professional training, developing state quality standards for such services, and establishing mechanisms for family partnerships and support from local communities. The article summarizes international experience and formulates conceptual guidelines for the further development of family forms of preschool education in Ukraine.

Key words: *preschool education, alternative models of preschool institutions, family (home-based) kindergarten, global practices.*

Актуальність проблеми. Трансформації в галузі дошкільної освіти України, пов'язані із запровадженням диферсифікованих форм здобуття дошкільної освіти, що задекларовано в новому Законі України «Про дошкільну освіту» (2024), спрямовані на розширення доступності дошкільної освіти з урахуванням світових тенденцій розвитку дошкільної освіти. Актуальність дослідження сімейних (родинних) садків посилюється успішним міжнародним досвідом функціонування таких неінституційних форм дошкільної освіти, що є однією зі стратегічних компонент модернізації дошкільної освіти України та відповідає освітній політиці у забезпеченні раннього розвитку дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що питання функціонування альтернативних моделей здобуття дошкільної освіти привертало увагу вітчизняних науковців з погляду педагогічної інноватики (С. Білецька, Н. Голота, Л. Зданевич, Л. Пісоцька, Т. Поніманська, В. Ткаченко, Н. Цуканова). Більшість досліджень зосереджені на функціонуванні класичних закладів дошкільної освіти, тоді як альтернативні моделі, зокрема заклади сімейного формату, залишаються недостатньо вивченими.

Мета дослідження – здійснити аналіз світової практики функціонування сімейних (родинних) садків для виявлення ключових орієнтирів створення подібних моделей у дошкільній освіті України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукові розвідки вказують, що в рамках узгодження нормативно-правової бази України із законодавством Європейського Союзу з таких питань, як зайнятість, відпустка для догляду за дітьми, догляд за дітьми та ґендерна рівність відбулося розширення доступу до послуг раннього розвитку та догляду за дітьми дошкільного віку, що знайшло своє відображення в новому Законі України «Про дошкільну освіту» (Про дошкільну освіту: Закон України від 6 черв. 2024 р. № 3788-IX). Однією з ключових новацій законодавства стало представлення нормативного регулювання та вдосконалення механізмів ліцензування альтернативних моделей здобуття дошкільної освіти в Україні, що пов'язано з проєктом національної програми розвитку освіти – «Дошкільна освіта у альтернативній формі (home-based center)» (Проєкти нацпрограми. Розвиток системи освіти). Оновлення нормативно-правової бази дошкільної освіти України вбачаємо у суттєвому розширенні типології організації освітнього процесу, як-от: мобільний дитячий садок, сімейний (родинний) садок, мінісадок, центр педагогічного партнерства, центр розвитку дитини (Про дошкільну освіту: Закон України від 6 черв. 2024 р. № 3788-IX). Введення зазначених варіацій має на меті забезпечення гнучкості, варіативності та доступності освітніх послуг для здобуття дошкільної освіти в умовах соціально-економічних змін і демографічних викликів. Схожі інституції було запропоновано як такі, що можуть бути адаптовані в умовах післявоєнного відновлення України, зокрема у контексті необхідності зменшення ґендерного розриву на ринку праці та забезпечення рівних можливостей для батьків щодо поєднання професійної діяльності з доглядом за дітьми. Особливе місце серед них займає сімейний (родинний) садок, який, будучи адаптованою моделлю, започаткованою ще у 2001 році, отримав статус гнучкої альтернативи традиційним закладам дошкільної освіти відповідно національного законодавства.

Ключовим поняттям у межах даного дослідження є «сімейний (родинний) садок», який у міжнародному науковому та нормативно-

правовому дискурсі представлений різними термінологічними відповідниками. Зокрема, у Сполучених Штатах Америки такі форми організації дошкільного виховання найчастіше позначаються як child care або family day care, що акцентує на денному догляді за дитиною поза межами батьківського нагляду. У європейських країнах (Естонія, Латвія, Словенія) вживаються поняття «доглядачі за дітьми», які відображають поєднання елементів догляду, виховання та здобуття освіти в умовах наближених до домашнього середовища. Незважаючи на різницю в термінології, усі зазначені поняття об'єднує спільна змістова основа, пов'язана з організацією малокомплектного, дитиноцентрованого догляду та виховання дітей дошкільного віку в умовах, максимально наближених до сімейних.

У США одним із різновидів денного догляду за дітьми без батьківського контролю (family day care) є перебування невеликої групи дітей, яких доглядають вдома у постачальника такої послуги (Family Child Care Homes; Opening a Family Child Care Home: business guide). В залежності від штату назва такої установи може варіюватися, наприклад: дитячий заклад в будинку (child care homes), груповий домашній догляд (group family daycare), домашній денний догляд (home daycare) тощо. У більшості штатів сімейні дитячі садки повинні проходити процедуру ліцензування, проте якщо отримання ліцензії не є обов'язковою, її наявність демонструватиме орієнтацію на безпечний та якісний догляд за дітьми. Варто зауважити, що нормативно-правові вимоги щодо ліцензованого та неліцензованого догляду можуть суттєво відрізнятися залежно від законодавства кожного конкретного штату, що ускладнює можливість здійснення порівняння між ними (Family child care in the United States). З варіантами догляду за дітьми дошкільного віку у США можна ознайомитися на офіційному вебсайті з питань освіти споживачів у сфері догляду за дітьми штатів та територій або звернутися до Агенства з питань догляду та направлення дітей (Family Child Care Homes).

Зазвичай процедура ліцензування передбачає перевірку біографічних даних власника і працівників (перевірка у реєстрі ФБР, реєстрі сексуальних злочинців, реєстрі жорстокого поводження з дітьми та нехтування ними у конкретному штаті та поза його межами), аналіз фінансової стабільності власника, санітарні умови та безпекові вимоги будинку (співвідношення дорослих до кількості дітей, особливості харчування), професійна кваліфікація персоналу (обов'язкове навчання з безпеки та надання першої допомоги), стандарти охорони здоров'я (щеплення, миття рук, підгузки, ліки, звітування про нещасні випадки та захворювання, процедури сну, ігри на свіжому повітрі) та плани готовності до надзвичайних ситуацій (Opening a Family Child Care Home: business guide). Окремо, слід звернути увагу на сімейні садки для дітей військовослужбовців, які організовано з метою доступного і якісного догляду за дітьми від місцевих постачальників послуг у громаді, що працюють цілодобово. Зазвичай сімейні дитячі садки у США характеризуються невеликим розміром, гнучким режимом роботи та розраховані на дітей різних вікових категорій і культурних особливостей (Family Child Care Homes). Так, дослідження Саванни Крістенсен, присвячені різним формам домашнього догляду за дітьми (сімейні дитячі садки, ігрові групи, перебування у родичів), засвідчують високий рівень сформованості соціально-емоційних та поведінкових навичок у дітей, які виховуються в умовах сімейних садків (The Benefits of Combining Center-Based and Home-Based Care for Preschool Children). Вона підкреслює, що стабільність взаємин, індивідуальний підхід та емоційна підтримка є ключовими факторами, що визначають якість розвитку дитини у сімейних садках. Отже, американська модель сімейних дитячих садків характеризується децентралізованим регулюванням, значною варіативністю вимог на рівні штатів і поєднанням освітніх та соціальних функцій у межах приватної ініціативи.

Перехід до аналізу досвіду країн Європейського Союзу, дозволяє простежити інший вектор інституціоналізації сімейних закладів, у якому домінує державна координація, уніфікація стандартів та інтеграція домашнього догляду в національну систему дошкільної освіти (Аналіз розширення системи догляду в постсоціалістичних державах-членах ЄС: набутий досвід і належна практика для України). Так, серед альтернативних моделей раннього розвитку дітей дошкільного віку постсоціалістичних країн (Естонія, Латвія, Словенія),

акцентуємо на закладах домашнього типу. До таких можна віднести доглядачів (вихователів), які працюють самостійно вдома або в окремих приміщеннях, здійснюючи догляд за невеликими групами дітей. Варто зазначити, що у всіх вищезазначених країнах, надання послуг дітям раннього віку включає не лише елементи догляду, а й освіти.

Досліджуючи функціонування подібних закладів Естонії, було виявлено багаторівневу модель управління, де обов'язки були розподілені між Міністерством освіти та досліджень (освітні послуги) і Міністерством соціальної політики (послуги догляду). Проте з метою уніфікації й унормування стандартів для державних і приватних надавачів послуг наразі триває процес об'єднання всієї системи раннього розвитку дітей дошкільного віку у підпорядкування Міністерства освіти та досліджень (Аналіз розширення системи догляду в постсоціалістичних державах-членах ЄС: набутий досвід і належна практика для України). Для надання послуг у закладах домашнього типу законодавством визначено мінімальні вимоги, дотримання яких є обов'язковою умовою для отримання ліцензії, серед яких: статут приватного дитячого садка, освітня програма, план розвитку, наявність професійної кваліфікації керівника й педагогічного складу (кваліфікація доглядача за дітьми / середня чи професійна освіта, досвід роботи з дітьми, відповідні особистісні характеристики, проходження навчання з надання першої допомоги (мінімум 16 год за попередні 36 місяців), відповідність приміщення санітарно-гігієнічним нормам, вимогам безпеки та технічним умовам, установленим для закладів дошкільної освіти; забезпечення належного освітнього середовища та умов для ігрової, освітньої й соціальної діяльності дітей; урахування індивідуальних потреб вихованців, включаючи особливості їхнього розвитку та стану здоров'я (Аналіз розширення системи догляду в постсоціалістичних державах-членах ЄС: набутий досвід і належна практика для України). Заслуговує на увагу практика покладення відповідальності за фінансування приватних надавачів освітніх послуг на органи місцевого самоврядування. Зокрема, у разі дефіциту місць у закладах дошкільної освіти державної форми власності передбачається надання додаткового фінансування у формі субсидій з метою компенсації вартості місць у приватних закладах, що сприяє розширенню доступу дітей до освітніх послуг. Сукупність цих параметрів дає змогу гарантувати якість догляду та навчання, створювати безпечні й сприятливі умови для розвитку дітей в домашньому середовищі, забезпечити рівний доступ до отримання дошкільної освіти.

Надання послуг сімейного типу в Словенії регулюється Міністерством освіти за обов'язкового погодження місцевими органами влади (муніципалітетами) та вимагає отримання відповідної ліцензії, що є подібним до практики, запровадженої в Естонії (Аналіз розширення системи догляду в постсоціалістичних державах-членах ЄС: набутий досвід і належна практика для України). Контроль за наданням послуг з догляду та освіти дітям дошкільного віку в умовах таких закладів здійснюється державними інспекторами, що дозволяє забезпечити дотримання установлених стандартів якості, безпеки й освітніх вимог, що гарантує належний рівень умов для розвитку та благополуччя дітей.

Домашній догляд у Латвії регламентується окремим нормативним актом щодо діяльності догляду вдома – «Вимоги до надавачів послуг із нагляду за дітьми та Порядок реєстрації надавачів послуг із нагляду за дітьми» (Аналіз розширення системи догляду в постсоціалістичних державах-членах ЄС: набутий досвід і належна практика для України). Відповідно якого доглядач за дітьми може бути приватним підприємцем або мати трудовий договір чи контракт із державою, органом місцевого самоврядування чи юридичною особою, зареєстрованою як надавач послуг, а також із кооперативом, асоціацією, фондом, партнерством або релігійною організацією.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз міжнародного досвіду впровадження альтернативних форм організації дошкільної освіти засвідчив наявність суттєвих концептуальних збігів у практиках представлених країн, які можна реалізувати в умовах України. До них відносимо: створення комфортних умов для особистісного розвитку (невеликі групи дітей) у домашньому або наближеному до домашнього середовищі; запровадження чітких кваліфікаційних та безпекових вимог до надавачів послуг; поєднання функцій догляду, виховання й елементарної освіти; можливість спільного перебування дітей із однієї сім'ї, що

сприяє збереженню сімейних зв'язків і емоційної стабільності. Важливим аспектом є тривалий педагогічний супровід одним вихователем, який забезпечує сталість взаємин, формування навичок взаємопідтримки та співпраці у змішаному за віком дитячому середовищі.

Перспективи подальших наукових розвідок у межах заявленої проблематики вбачаємо у моніторингу процесів створення та функціонування сімейних (родинних) садків в Україні, зокрема з огляду на ризики високої вартості відповідних освітніх послуг, що може зумовити обмеження їх доступності для окремих соціальних груп населення та актуалізує потребу в розробленні механізмів державної підтримки таких форм здобуття дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аналіз розширення системи догляду в постсоціалістичних державах-членах ЄС: набутий досвід і належна практика для України. URL: https://www.ilo.org/sites/default/files/2024-10/UA%20Analysis%20of%20care%20system%20expansion%20in%20post-Socialist%20EU%20Member%20States%20UA.pdf (дата звернення: 10.10.2025).

2. Про дошкільну освіту: Закон України від 6 черв. 2024 р. № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 20.11.2025).

3. Проєкти нацпрограми. Розвиток системи освіти. URL: https://recovery.gov.ua/project/program/improve-education-system (дата звернення: 10.11.2025).

4. Family child care in the United States. URL: https://www.researchgate.net/publication/237233511_FAMILY_CHILD_CARE_IN_THE_UNITED_STATES (дата звернення: 15.11.2025).

5. Family Child Care Homes. URL: https://childcare.gov/consumer-education/what-are-my-child-care-options/family-child-care-homes (дата звернення: 20.10.2025).

6. Opening a Family Child Care Home: business guide. URL: https://www.childcareaware.org/wp-content/uploads/2022/06/Opening-a-Family-Child-Care-Home-Business-Guide-English-final.pdf (дата звернення: 09.12.2025).

7. The Benefits of Combining Center-Based and Home-Based Care for Preschool Children. URL: https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1147&context=familyperspectives (дата звернення: 22.11.2025).

REFERENCES:

1. Analiz rozshyrennia systemy dohladu v postsotsialistychnykh derzhavakh-chlenakh YES: nabutyi dosvid i nalezhna praktyka dlia Ukrainy [Analysis of care system expansion in post-socialist EU Member States: Lessons learned and good practices for Ukraine]. Retrieved from https://www.ilo.org/sites/default/files/2024-10/UA%20Analysis%20of%20care%20system%20expansion%20in%20post-Socialist%20EU%20Member%20States%20UA.pdf [in Ukrainian].

2. *Pro doshkilnu osvitu:* Zakon Ukrainy vid 6 chervnia 2024 r. № 3788-IX [On preschool education: Law of Ukraine No. 3788-IX of June 6, 2024]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (accessed: 20.10.2025) [in Ukrainian].

3. Proekty natsprohramy. Rozvytok systemy osvity [National Program Projects: Development of the Education System]. Retrieved from https://recovery.gov.ua/project/program/improve-education-system [in Ukrainian].

4. Family child care in the United States. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/237233511_FAMILY_CHILD_CARE_IN_THE_UNITED_STATES.

5. Family Child Care Homes. Retrieved from https://childcare.gov/consumer-education/what-are-my-child-care-options/family-child-care-homes.

6. Opening a Family Child Care Home: business guide. Retrieved from https://www.childcareaware.org/wp-content/uploads/2022/06/Opening-a-Family-Child-Care-Home-Business-Guide-English-final.pdf.

7. The Benefits of Combining Center-Based and Home-Based Care for Preschool Children. Retrieved from https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1147&context=familyperspectives

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

РОЗДІЛ 2
ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 378.011.2-051-027.561
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.9

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*

Оксана БАРТКІВ
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
***ORCID:** 0000-0003-1301-2169*

Бібліографічний опис статті: Антонюк, В., Бартків, О. (2026). Інтеграція в системі професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 61–67, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.9

ІНТЕГРАЦІЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

Актуальність проблеми обумовлюється необхідністю підготовки мобільних викладачів, здатних до інноваційної діяльності, ефективного розв'язання професійних завдань, творчої самореалізації та навчання впродовж життя. А це можливо за умови організації цілісного освітнього процесу в ЗВО, що передбачає інтеграцію теоретичної, праксеологічної та особистісної складових професійної підготовки.

***Мета статті** полягає в обґрунтуванні інтеграції складових професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО (на прикладі вивчення освітніх компонентів (далі ОК) «Сучасні методики навчання у ЗВО» «Методика науково-педагогічних досліджень»).*

У процесі наукового пошуку використано методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення – для визначення теоретичних засад та вивчення стану досліджуваності проблеми; системно-структурний підхід – для виявлення особливостей інтеграції між компонентами системи професійної підготовки; моделювання – для обґрунтування шляхів інтеграції компонентів системи професійної підготовки майбутніх викладачів.

Інтеграцію розглянуто як процес взаємопроникнення частин і створення цілого, що веде до єдиного продукту, коли досягається новий якісно вищий рівень системної цілісності об'єктів.

Визначено та проаналізовано складові системи професійної підготовки майбутніх викладачів (змістову, праксеологічну та особистісну), які інтегрують зміст, інноваційні методи, форми пізнавальної діяльності і методи виявлення навчальних досягнень студентів.

Запропоновано модель системи професійної підготовки майбутніх викладачів, яка інтегрує складові (теоретичну, праксеологічну, особистісну) і визначені Професійним стандартом викладача закладу вищої освіти трудові функції, компетентності, знання, уміння, навички, відповідальності та автономії. Розглянуто приклади інтеграції складових професійної підготовки майбутніх викладачів.

***Ключові слова**: майбутні викладачі, система, інтеграція, синергія, праксеологічна складова, професійна підготовка, компетентність, відповідальність, трудові функції.*

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

Oksana BARTKIV
PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0000-0003-1301-2169*

To cite this article: Antoniuk, V., Bartkiv, O. (2026). Intehratsiia v systemi profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv ZVO [Integration in the system of professional training of future lecturers of higher education institutions]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 61–67, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.9

INTEGRATION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE LECTURERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The relevance of the problem is determined by the need to train mobile lecturers capable of innovative activity, effective solution of professional tasks, creative self-realization, and lifelong learning. This is possible provided that a holistic educational process is organized in higher education institutions, which предусматриває the integration of theoretical, praxeological, and personal components of professional training.

The purpose of the article is to substantiate the integration of the components of professional training of future lecturers of higher education institutions (using the example of studying the educational components (hereinafter EC) "Modern Teaching Methodologies in Higher Education Institutions" and "Metodyka of Scientific and Pedagogical Research").

In the process of scientific research, the following methods were used: analysis, synthesis, comparison, and generalization – to determine the theoretical foundations and study the state of research of the problem; a system-structural approach – to identify the features of integration between the components of the professional training system; modeling – to substantiate the ways of integrating the components of the professional training system of future lecturers.

In the course of scientific research, integration is considered as a process of mutual penetration of parts and the creation of a whole, which leads to a unified product, when a new level of systemic integrity of objects is achieved.

The components of the system of professional training of future lecturers (content-related, praxeological, and personal) have been identified and analyzed. They integrate content, innovative methods, forms of cognitive activity, and methods for identifying students' learning achievements.

A model of the system of professional training of future lecturers is proposed, which integrates the components (theoretical, praxeological, and personal) and the labor functions, competencies, knowledge, skills, abilities, responsibilities, and autonomy defined by the Professional Standard of a higher education institution lecturer. Examples of integration of the components of professional training of future lecturers are considered.

Key words: *future lecturers, system, integration, synergy, praxeological component, professional training, competence, responsibility, labor functions.*

Актуальність проблеми. Сьогодення ставить перед закладами вищої освіти підготовки фахівців із розвиненим інтегрованим мисленням, яке дозволить об'єднувати знання та ідеї з різних дисциплін (предметів, сфер життя), щоб бачити цілісну картину, вирішувати складні проблеми та реалізовувати інновації. У Законі України «Про вищу освіту» акцентується увага на пріоритетності компетентнісного підходу, який передбачає інтеграцію знань, умінь та особистісних якостей, необхідності поєднання освіти з наукою та виробництвом (інтеграція теорії та практики) (*Закон України «Про вищу освіту», 2014*). Уже в Концепції розвитку педагогічної освіти зазначено, що «професійна підготовка педагога має гуртуватися на поєднанні психолого-педагогічної, методичної та фундаментальної (предметної) підготовки» (*Концепція розвитку педагогічної освіти, 2023*). У Стратегії розвитку вищої освіти на період 2022-2032 роки, яка оновлена у 2025 році, наголошується на актуальності створення в закладах вищої освіти інтегрованого освітньо-наукового середовища, орієнтованого на формування в здобувачів професійних, цифрових компетентностей і м'яких навичок (*Стратегія розвитку вищої освіти на період 2022-2032 р, 2025*).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інтеграції та інтегрованого підходу у професійній підготовці майбутніх педагогів

вивчали О. Адаменко, М. Амонс, В. Бабенко, Х. Бахтіярова, Ю. Ірхіна, Ю. Козловський, М. Козяр, Н. Ничкало, І. Савка, О. Семенов і ін. Так, В. Бабенко досліджує питання інтеграції педагогічної майстерності у фахову підготовку майбутніх учителів і визначає її як необхідну умову для ефективної організації позашкільної роботи (*Бабенко, 2025*). М. Козяр, І. Савка, Ю. Козловський вивчають провідні тенденції та особливості інтеграції навчальної та наукової діяльності у закладах вищої освіти. Учені зазначають, що «в умовах професійної підготовки інтегруються загальноосвітні, спеціальні та загально технічні елементи змісту навчання, а правильний вибір елементів інтеграції забезпечує подальші її етапи та ефективність» (*Козяр, Савка, Козловський, 2025, с. 124)*. В основі інтеграції наукової та навчальної діяльності закладів вищої освіти, на думку авторів, лежать принципи доцільності, взаємності, доповнювальності, проблемності тощо (*Козяр, Савка, Козловський, 2025, с. 124*).

М. Амонс досліджує вимоги до використання алгоритмів у процесі реалізації інтегративно-діяльнісного підходу в підготовці майбутніх учителів до національно-патріотичного виховання учнів, наголошуючи, що «інтегративно-діяльнісний підхід відображає поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя, який володіє як необхідними знаннями, так і сукупністю прийомів педагогічного впливу, педагогічною технікою і ін.» (*Амонс, 2025, с.15*). На думку автора інтегративно-діяльнісний підхід розглядається як система, що складається із взаємозалежних елементів (методологічної, теоретичної, методичної, технологічної, морально-психологічної підготовки), що зумовлено інтеграцією у педагогічній діяльності цих видів (*Амонс, 2025, с. 16*).

Отже, як засвідчує проведений аналіз, питання інтеграції, інтегрованого і інтеграційно-діяльнісного підходів у професійній підготовці педагогів є в полі зору науковців. Проте, недостатньо досліджень, які б розкривали інтеграцію у системі професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО.

Мета статті полягає у виявленні та обґрунтуванні інтеграції компонентів системи професійної підготовки компетентних викладачів ЗВО (на прикладі вивчення ОК «Сучасні методики навчання у ЗВО» «Методика науково-педагогічних досліджень»).

У процесі наукового пошуку використано методи *аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення* – для визначення теоретичних засад та вивчення стану досліджуваності проблеми; *системно-структурний підхід* – для виявлення особливостей інтеграції між компонентами системи професійної підготовки; *моделювання* – для обґрунтування шляхів інтеграції компонентів системи професійної підготовки майбутніх викладачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розв'язання проблеми особистісно-орієнтованої та ціннісноспрямованої вищої освіти і підвищення її ефективності пов'язане з інтеграцією в системі професійної підготовки. Саме інтеграція забезпечує вирішення проблеми якісної організації та підвищення мотивації суб'єктів освітнього процесу в ЗВО.

Інтеграція, на думку Х. Бахтіярової, – це поняття, яке позначає процес чи дію, що мають своїм результатом об'єднання у ціле будь-яких розрізнених частин і елементів. При цьому інтегровані частини та елементи не є просто сумою (сукупністю), а їх комбінація припускає виникнення якісно нової системи, чи підвищення рівня цілісності та організованості попередньої системи (*Бахтіярова, 2025, с. 147*). Уже Л. Ліхіцька інтеграцію аналізує як процес взаємодії елементів, що належать одній системі або кільком системам, що супроводжується встановленням і розвитком істотних зв'язків між ними. Її результатом є цілісна система з якісно новими властивостями, у структурі якої зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів і підсистем (*Ліхіцька, 2025*). О. Семеновим і О. Бартків інтеграція визначається як процес взаємопроникнення частин і створення цілого, що веде до єдиного продукту, коли досягається новий рівень системної цілісності об'єктів (*Бартків, Семенов, 2024, с. 22*).

Ми підтримуємо погляди вчених і інтеграцію розглядаємо як процес взаємопроникнення частин і створення цілого, що веде до синергетичного продукту, коли досягається новий, якісно вищий рівень системної цілісності об'єктів. Виокремлюємо такі її сутнісні характеристики: стан цілісності, який виникає через взаємозв'язок, взаємодію, взаємопроникнення, взаємозалежність; процес синергії

певних диференційованих елементів, на основі чого виникають нові якісні і потенційні можливості цієї цілісності, а також зміни властивостей самих елементів.

У контексті нашого дослідження проаналізуємо інтеграцію в системі професійної підготовки викладачів ЗВО.

Система професійної підготовки викладачів інтегрує теоретичну (змістову), праксеологічну та самоосвітню (особистісну) складові, кожна з яких взаємообумовлює і взаємодоповнює одна одну. На наш погляд, цей підхід заснований на врахуванні принципу синергії, за яким кожен елемент системи підсилює інший. Саме за синергетичною парадигмою здобувачі вищої освіти формуються як творчі особистості, які вільно визначають сферу своєї життєдіяльності та активно взаємодіють зі світом.

Теоретична складова включає систему компетентностей із нормативних, професійно-орієнтованих та вибіркових компонентів, якими мають оволодіти майбутні викладачі. Це змістова інтеграція професійної підготовки, яка передбачає формування системи компетенцій про:

– компоненти і структуру процесу навчання у ЗВО;

– поняття змісту освіти у ЗВО та критерії відбору змісту навчання з конкретного ОК;

– основні типи навчання, методи, форми організації навчальної (пізнавальної) діяльності здобувачів вищої освіти;

– методику та методи науково-педагогічного дослідження;

– сучасні методики навчання у ЗВО (інтерактивного, проєктного, інтегрованого, проблемного, мобільного, дистанційного, гейміфікованого, соціально-емоційного навчання, навчання у співробітництві і ін.);

– поточний та підсумковий контроль знань з ОК в ЗВО, його види, форми, методи та вимоги до проведення.

Тобто, змістова інтеграція визначає певну систему понять і фактів, законів і закономірностей, відображених в освітньо-професійній програмі фахівців, і представлена інтегральною та системою загальних і спеціальних компетентностей, спрямованих на формування програмових результатів навчання у студентів. Вона має на меті: подолання ізольованості знань із різних ОК в системі професійної підготовки; забезпечення міждисциплінарності інформації, надати можливість викладачам зорієнтуватися в навчальному матеріалі суміжних дисциплін; оптимальний вибір здобувачами вищої освіти індивідуальної траєкторії розвитку; визначення конкретних методів і форм пізнавальної активності магістрів.

Нами виділена праксеологічна складова професійної підготовки майбутніх викладачів, оскільки вона включає не просто систему практичних умінь, навичок та операцій, необхідних для педагогічної діяльності, а охоплює інтеграцію оптимальних методів, засобів, форм організації навчання, форм організації пізнавальної активності здобувачів освіти, методів і форм визначення навчальних досягнень студентів.

Так, інтеграція інтерактивних методів навчання забезпечує досягнення мети вивчення ОК (формування у здобувачів вищої освіти інтегральної, загальних та спеціальних компетентностей організовувати освітній процес у закладі вищої освіти, упроваджувати інноваційні методики навчання; формувати навички педагогічної діяльності та презентації досвіду власних наукових досліджень у практичній діяльності) та програмових результатів вивчення ОК, а саме: оцінювати власну навчальну та науково-професійну діяльність, будувати і втілювати ефективну стратегію саморозвитку та професійного самовдосконалення; застосовувати сучасні методики і технології, зокрема інформаційні, для успішного й ефективного здійснення професійної діяльності та забезпечення якості дослідження в конкретній галузі; оцінювати й критично аналізувати соціально, особистісно та професійно значимі проблеми і пропонувати шляхи їх вирішення у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування; здійснювати науковий аналіз матеріалу, інтерпретувати та структурувати його з урахуванням доцільних методологічних принципів; формулювати узагальнення на основі самостійно опрацьованих даних; обирати оптимальні дослідницькі підходи й методи для аналізу конкретного матеріалу (*Антонюк, 2025; Бартків, 2025*).

Під час інтеграції різних інформаційно-комунікаційних (мобільного, дистанційного, хмарного навчання) технологій використовуємо роботу з різними мобільними пристроями (планшетами, мобільними телефонами, ноутбуками). Поряд з цим, для поглиблення педа-

гогічних знань, умінь і навичок пропонуємо завдання самостійної роботи на професійно-орієнтованих веб-сторінках :

– EdEra (студія онлайн-освіти, що пропонує курси з медіаграмотності, педагогіки та інклюзії);

– Prometheus (найбільша українська платформа з курсами від провідних викладачів та університетів, зокрема щодо цифрових навичок та нових методик);

– Вектор (національна платформа професійного розвитку педагогічних працівників);

– EdWay (національна платформа, де викладачі можуть знайти курси підвищення кваліфікації від різних провайдерів).

Інтегруючи інтерактивне і мобільне навчання, формуємо у здобувачів освіти навички роботи з такими інструментами візуалізації навчання:

– adlet: мультимедійна дошка для спільної роботи студентів у реальному часі;

– Canva for Education: сервіс для створення професійних презентацій, плакатів та навчальних матеріалів.

– Kahoot! / Mentimeter: інструменти для проведення опитувань, тестів та вікторин безпосередньо під час лекцій.

H5P: онлайн-сервіс для створення інтерактивних відео, вправ та презентацій, що легко вбудовуються в Moodle і ін.

У 2025 році активно в освітній процес ЗВО впроваджується штучний інтелект, який допомагає викладачам генерувати навчальний матеріал під час підготовки силабусів, планів лекцій, списку рекомендованої літератури для вивчення ОК; створювати інтерактивні вправи, тексти, симуляції для удосконалення компетентностей з ОК. Тому під час вивчення ОК, формуємо у здобувачів вищої освіти компетенції користування з ШІ із дотриманням академічної доброчесності, а саме. обов'язковість посилань на ШІ оформлюються як на електронний ресурс або згідно зі спеціальними стилями (APA, MLA мають окремі правила для ШІ); при генеруванні навчального матеріалу, розробці інтерактивних завдань чи тестів необхідно вказати модель ШІ, яка використовувалася.

Наголошуємо, що використання ШІ для генерації тексту без значної авторської переробки може розглядатися як порушення академічної доброчесності.

Для перевірки сформованості фахових компетентностей і програмових результатів з освітнього компоненту застосовуємо інтеграцію тестової, рейтингової, портфоліо технологій та інформаційно-комунікативних технологій (через використання онлайн-платформ та чакботів). Наприклад, за допомогою онлайн-тестів можна оцінити рівень сформованості професійних компетентностей. До кожної теми з ОК та підсумкового оцінювання розроблено різнорівневі тестові завдання відкритого і закритого типів. А також пропонуємо магістрам представити портфоліо-досягнень, отриманих під час вивчення ОК.

У здобувачів освіти формуємо знання про вимоги, які потрібно враховувати під час інтеграції технологій і методів навчання у ЗВО: їх відповідність меті, змісту і часу, відведеному на вивчення теми; надання пріоритетності технологіям, які передбачають навчання через дослідництво; їх спрямованість на стимулювання та створення ситуацій успіху у процесі професійної підготовки магістрів.

Особистісна складова є важливою у системі професійної підготовки майбутніх викладачів і наскрізно представленою у кожній попередній складовій. Її інтеграція передбачає формування цілісної особистості фахівця зі сформованою педагогічною майстерністю у процесі реалізації індивідуальної траєкторії його розвитку, яка інтегрує професійні компетентності та особистісні якості викладача закладу вищої освіти.

Під час вивчення ОК формуємо у майбутніх викладачів основні Soft skills: системне, аналітичне та критичне мислення (здатність знаходити та аналізувати факти, події, зміни, визначати пріоритетні та другорядні елементи у системі); комунікативні навички (готовність до вільної комунікації з учасниками освітнього процесу, вміння доносити свою думку колегам зрозуміло і ввічливо, вміння публічного виступу); навички командної роботи (здатність до роботи з оточуючими людьми, до ведення переговорів, до досягнення компромісів); лідерство (здатність очолити групу, вести її за собою, нести відповідальність за колективну діяльність); креативність (потреба у творчості та естетичний смак); адаптивність та крос-функціональність/резильєнтність (здатність швидко реагувати на непередбачувані обставини і адаптуватися до різних життєвих ситуацій); емоційний інтелект (здат-

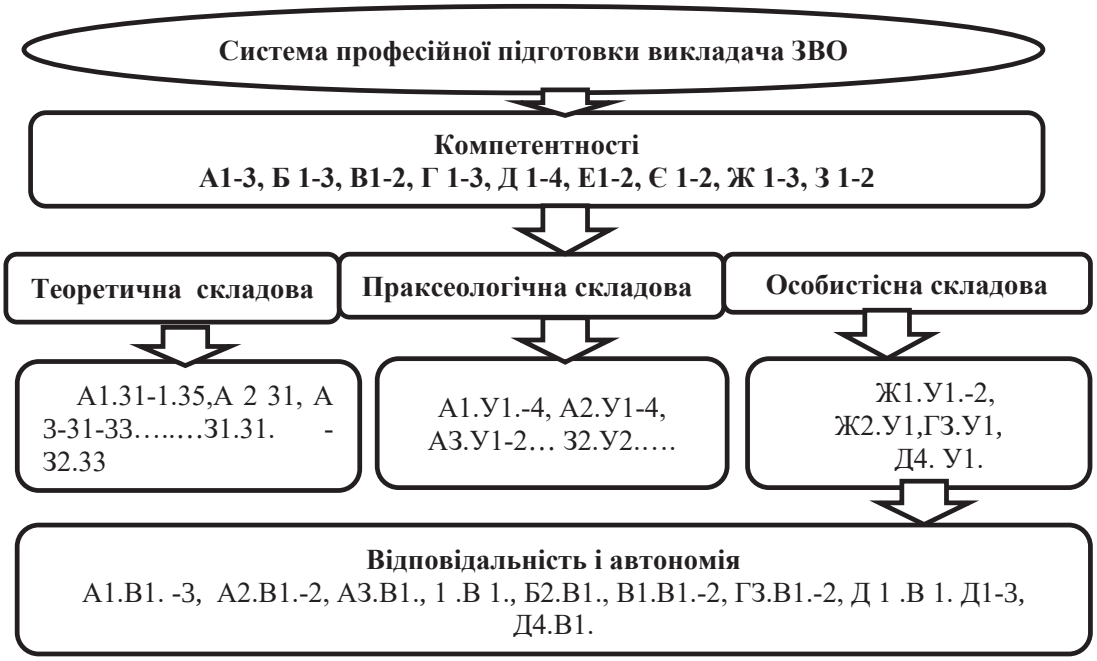


Рис. 1. Модель інтеграції системи професійної підготовки майбутніх викладачів

ність розпізнавати емоції у себе та інших людей, розуміти причини зміни емоційного стану); навички тайм-менеджменту (уміння планувати свій час, здатність фокусуватися на головному та боротися з прокрастинацією) (*Антонюк, 2025; Бартків, 2025*).

Реалізуючи кожну зі складових системи професійної підготовки майбутніх викладачів під час вивчення ОК враховуємо вимоги Професійного стандарту викладача ЗВО (*Професійний стандарт викладача ЗВО , 2024 р.*), який фактично є описом інтегрованого профілю фахівця. У ньому подано трудові функції, систему компетентностей, відповідальності і автономності, оволодіння якими забезпечить успішну діяльність викладача ЗВО (Рис. 1).

Отже, кожна з трудових функцій відображає усі інтегровані складові професійної підготовки майбутніх викладачів. Особливий акцент робимо на особистісній компоненті, яка базується на мотивації майбутніх викладачів в оволодінні професійною діяльністю як особистісною цінністю, і передбачає безперервний їх професійно особистісний розвиток та самореалізацію, дотримуючись професійної етики та принципів академічної доброчесності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, модель інтеграції системи професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО включає взаємозалежні теоретичну, праксеологічну і особистісну складові. Кожна з них спрямована на формування компетентностей, передбачених освітньо-професійною програмою фахівця і Професійним стандартом викладача ЗВО. Така інтеграція унеможливлює фрагментарність знань, а формує у здобувачів вищої освіти цілісну систему компетентностей, необхідних для успішної викладацької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонюк В.З. Методика науково-педагогічних досліджень: https://surl.li/itrspt
2. Амонс М. Інтегратино-діяльнісний підхід у підготовці майбутніх учителів до національно-патріотичного виховання учнівської молоді. *Проблеми сучасного підручника*. № 1 (31), 2025. С. 14-22.
3. Бабенко В.І. Інтеграція педагогічної майстерності в процесі фахової підготовки до організації позашкільної роботи майбутнього вчителя. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука*. № 2, 2025, С.16-22.
4. Бартків О.С. Сучасні методики навчання у ЗВО: силабус :
5. Бартків О., Семенов О. Інтегроване навчання дітей дошкільного віку: навч.-метод.посіб. Луцьк : ОПП Ю. Мажула, 2024. 207 с.: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/26000

6. Бахтіярова Х. Інтегративний підхід у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання. *Професійна педагогіка*/1(22)'2021, ст. 143-150. : https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.22.143-150

7. Закон України «Про вищу освіту»: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

8. Козяр М.М., Савка І.В., Козловський Ю.М. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. *Modern information technologies and innovation methodologies of education in professional training methodology theory experience problems*. № 67 (2023). С. 120-129 : https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5512/4962

9. Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018: *https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti*

10. Ліхіцька Л.М. Інтегративні технології професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та практика. Видання 2– ге, доповнене. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. 218 с.

11. Стратегія розвитку вищої освіти на період 2022-2032 р, оновлена в 2025 р. : https://mon.gov.ua/news/kabmin-onovyv-stratehiiu-rozvytku-vyshchoi-osvity-vidpovidno-do-vyklykiv-viiny

REFERENSES:

1. Antoniuk V.Z. (2025). Metodyka ta metodolohiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Methods and Methodology of Scientific and Pedagogical Research]: https://surl.li/itrspt

2. Amons M. (2025). Intehratyvno-diialnisnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv do natsionalno-patriotychnoho vykhovannia uchnivskoi molodi [Integrative-Activity Approach in the Training of Future Teachers for National-Patriotic Education of Student Youth.]. Problemy suchasnoho pidruchnyka. № 1 (31). P. 14-22.

3. Babenko V.I. (2025). Intehratsiia pedahohichnoi maisternosti v protsesi fakhovoi pidhotovky do orhanizatsii pozashkilnoi roboty maibutnoho vchytelia [Integration of Pedagogical Mastery in the Process of Professional Training for the Organization of Extracurricular Activities of a Future Teacher]. Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni Akademika Stepana Demianchuka. № 2. P.16-22.

4. Bartkiv O.S. (2025). Suchasni metodyky navchannia u ZVO [Modern Teaching Methodologies in Higher Education Institutions]: sylabus : https://volnu-my.sharepoint. com/personal/hockins_vnu _edu_ua/_ layouts/15/ Documents

5. Bartkiv O., Semenov O. (2024). Intehrovane navchannia ditei doshkilnoho viku [Integrated Education of Preschool Children]: navch.-metod.posib. Lutsk : OPP Yu. Mazhula. 207 p.: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/26000

6. Bakhtiiarova Kh. (2021). Intehratyvnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia [Integrative Approach in the Training of Future Vocational Education Teachers]: Profesiina pedahohika/1(22)'2021, P. 143-150.: https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.22.143-150

7. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» (2014). [Law of Ukraine “On Higher Education”]: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

8. Koziar M.M., Savka I.V., Kozlovskyi Yu.M. (2023). Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv [Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methodologies in Specialist Training: Methodology, Theory, Experience, Problems]: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Modern information technologies and innovation methodologies of education in professional training methodology theory experience problems. № 67. P 120-129 : https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5512/4962

9. Kontseptsiia rozvytku pedahohichnoi osvity (2018). [Concept for the Development of Pedagogical Education]: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti

10. Likhitska L.M. (2022). Intehratyvni tekhnolohii profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva: teoriia ta praktyka [Integrative Technologies of Professional Training of Future Music Art Teachers: Theory and Practice]. Vydannia 2– he, dopovnene. K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 218 p.

11. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity na period 2022-2032 (2025). [Strategy for the Development of Higher Education for the Period 2022–2032, updated in 2025], onovlena v 2025. : https://mon.gov.ua/news/kabmin-onovyv-stratehiiu-rozvytku-vyshchoi-osvity-vidpovidno-do-vyklykiv-viiny

Дата першого надходження статті до видання: 18.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:811.161.2′243(438)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.10

Наталія БОГДАНЕЦЬ-БІЛОСКАЛЕНКО
доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, вул. Січових Стрільців, 52Д, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: *0000-0001-6793-8018*

Марія МАЦЬКОВИЧ
кандидат філологічних наук, науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, вул. Січових Стрільців, 52Д, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: *0000-0002-7127-4477*

Бібліографічний опис статті: Богданець-Білоскаленко, Н., Мацькович, М., (2026). Вивчення української мови як іноземної в початковій школі: досвід Польщі. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 2, 68–75, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.10

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ДОСВІД ПОЛЬЩІ

У статті проаналізовано сучасний стан функціонування української мови в освітньому просторі Польщі з акцентом на її вивчення як іноземної мови в умовах трансформації польської мовно-освітньої політики після 2022 року.

Порушена проблема важлива не тільки з практичної, а й з наукової точки зору, адже досвід Польщі демонструє одночасне співіснування кількох моделей функціонування української мови: як рідної, як мови національної меншини та як іноземної мови. Окреслена ситуація потребує спеціального наукового аналізу, оскільки вона поєднує питання мовної політики, шкільної освіти, методики викладання, підготовки педагогічних кадрів і збереження мовної ідентичності українських дітей за кордоном.

Охарактеризовано нормативно-правові умови організації навчання української мови як мови національної меншини, рідної мови дітей українського походження та другої іноземної мови у польських початкових школах.

Розглянуто і охарактеризовано діяльність основних освітніх осередків, у яких українська мова викладається системно, зокрема спеціалізованих шкіл у Перемишлі, Білому Борі та Гурові Ілавецькому, а також нові практики впровадження української мови в міських початкових школах Польщі. Проаналізовано сучасні програми навчання, насамперед програму Павла Левчука для учнів польської базової школи, методичні підходи до навчання української мови як іноземної, особливості забезпечення підручниками та роль університетських центрів україністики у підготовці педагогічних кадрів. Зокрема, програмний матеріал побудовано на комунікативному принципі, що передбачає формування мовленнєвих умінь через типові ситуації повсякденного спілкування, поступове введення граматики та культурний компонент.

Наголошено на важливому напрямі −підготовці фахівців для викладання української мови. У цьому процесі важливу роль відіграють університетські центри Польщі.

Визначено перспективи подальшого розвитку української мови в польському освітньому просторі в контексті сучасної європейської мовної політики.

Ключові слова: *українська мова як іноземна, мовна освіта, польська школа, українська національна меншина, методика викладання, підручники, освітня політика, україністика.*

Nataliia BOGDANETS-BILOSKALENKO
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Scientific Subsection of Languages of Other Ethnic Minorities and Foreign Literature Teaching, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv str., 52D, Kyiv, Ukraine, 04053
***ORCID:** 0000-0001-6793-8018*

MARIIA MATSKOVYCH
PhD in Philology, Research Fellow at the Department of Teaching Languages of National Minorities and Foreign Literature, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv str., 52D, Kyiv, Ukraine, 04053
***ORCID:** 0000-0002-7127-4477*

To cite this article: Bogdanets-Biloskalenko, N., Matskovych, M. (2026). Vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi v pochatkovii shkoli: dosvid Polshchi [Learning Ukrainian as a foreign language in primary school: the experience of Poland]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 68–75, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.10

LEARNING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL: THE EXPERIENCE OF POLAND

The article analyzes the current state of functioning of the Ukrainian language in the educational space of Poland, with particular attention to its development as a foreign language under the conditions of transformation of Polish language and educational policy after 2022.

The problem raised is important not only from a practical but also from a scientific point of view, because the experience of Poland demonstrates the simultaneous coexistence of several models of functioning of the Ukrainian language: as a native language, as a language of a national minority and as a foreign language. The outlined situation requires special scientific analysis, since it combines issues of language policy, school education, teaching methods, training of pedagogical personnel and preservation of the linguistic identity of Ukrainian children abroad.

The study characterizes the legal framework regulating the teaching of Ukrainian as a national minority language, as a native language for children of Ukrainian origin, and as a second foreign language in Polish in primary schools. The activities of the main educational centers where Ukrainian is taught systematically are examined, including specialized schools in Przemyśl, Biały Bór, and Górowo Iławeckie, as well as new practices of introducing Ukrainian into urban schools in Poland. Particular attention is paid to modern teaching programs, especially the program developed by Paweł Levchuk for pupils of Polish lower secondary education, methodological approaches to teaching Ukrainian as a foreign language, current textbooks, and the role of university Ukrainian studies centers in teacher training.

In particular, the program material is built on the communicative principle, which involves the formation of speech skills through typical situations of everyday communication, the gradual introduction of grammar, and a cultural component.

An important direction was emphasized – the training of specialists for teaching the Ukrainian language. In this process, university centers in Poland play an important role.

The article also outlines perspectives for the further development of Ukrainian language teaching in Poland within the framework of contemporary European language policy.

***Key words:** Ukrainian as a foreign language, language education, Polish school, Ukrainian national minority, teaching methodology, textbooks, educational policy, Ukrainian studies.*

Актуальність проблеми. У сучасному європейському освітньому просторі українська мова дедалі активніше виходить за межі функціонування лише як мова національної спільноти й набуває статусу важливого засобу міжкультурної комунікації, освітньої інтеграції та міжнародної мовної підготовки. Особливо виразно ці процеси простежуються у Польщі, де українська мова має тривалу традицію викладання як мова української національної меншини, а вже у 2022 році почала розглядатися також як мова дітей вимушених мігрантів і як потенційна друга іноземна мова у польській школі.

До початку повномасштабної війни Росії проти України українська мова у польській системі освіти функціонувала переважно в межах освіти національних меншин. Її вивчення було пов'язане передусім із регіонами історичного проживання української громади, зокрема з Вармінсько-Мазурським, Підкарпатським та Західнопоморським воєводствами. У цих осередках українська мова виконувала не лише навчальну, а й ідентифікаційну функції, яка

допомагала зберігати культуру та традиції українського народу.

Після 2022 року ситуація істотно змінилася. Масовий приїзд дітей з України до Польщі поставив перед польською освітньою системою нові завдання: забезпечення інтеграції учнів у польськомовне середовище, підтримку їхньої рідної мови, запобігання втраті мовної компетентності та створення умов для системного вивчення української мови. У цьому контексті українська мова вже перестає бути лише мовою меншини й поступово входить до ширшого освітнього простору як предмет іншомовного навчання.

Наукова значущість цієї проблеми полягає в тому, що досвід Польщі демонструє одночасне співіснування кількох моделей функціонування української мови: як рідної, як мови національної меншини та як іноземної мови. Така ситуація потребує спеціального наукового аналізу, оскільки вона поєднує питання мовної політики, шкільної освіти, методики викладання, підготовки педагогічних кадрів і збереження мовної ідентичності українських дітей за кордоном.

Мета статті −аналіз сучасного стану функціонування української мови в освітньому просторі Польщі з особливим акцентом на розвиток її викладання як іноземної мови в умовах змін, що відбулися після 2022 року. У центрі уваги перебувають нормативні умови, освітні практики та методичні засади навчання української мови в польських початкових школах і закладах вищої освіти.

У статті передбачено з'ясувати правові підстави викладання української мови як мови національної меншини, рідної мови дітей українського походження та другої іноземної мови. Окрему увагу приділено характеристиці освітніх осередків, у яких українська мова викладається системно, а також з'ясувати роль університетських центрів, які готують відповідних фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика навчання української мови як іноземної в останні роки набула особливої актуальності як в Україні, так і за її межами. У польському науковому просторі одним із провідних дослідників цього напряму є Павло Левчук – доктор гуманітарних наук, ад'юнкт Інституту славістики Польської академії наук. Він є автором програми «Програма вивчення української мови як другої іноземної у початковій школі» (Program nauczania języka ukraińskiego jako drugiego języka obcego w szkole podstawowej), виданої у 2025 році у видавництві Академічна книгарня і призначеної для навчання української мови як другої іноземної у 7-8 класах польської початкової школи, орієнтована на рівень A1, враховує положення CEFR, ідеї багатомовності, медіації та інтегрованого навчання.

У контексті польської школи істотним є і те, що програма містить посилання на вимоги до кваліфікації вчителів відповідно до § 12 розпорядження Міністра освіти і науки Польщі від 14 вересня 2023 року. Це дає підстави розглядати навчання української мови як іноземної не лише як ініціативу окремих середовищ, а як напрям, що поступово входить у нормативно організований простір польської освіти. На сторінці 9 згаданої програми автор окремо покликається на нормативно правові акти, що регулюють мовну політику Республіки Польща та України. Зокрема на відповідні модульні програми із сучасних іноземних мов та стандарт державної мови «Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння A1-C2» затв. рішенням Національної комісії зі стандартів державної мови від 29.08.2024 р. № 279 (в редакції рішення Національної комісії зі стандартів державної мови 05.09.2024 р. № 286).

У контексті сучасних українських досліджень важливими для аналізу є праці Наталії Богданець-Білоскаленко – докторки педагогічних наук, професорки, завідувачки відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України. У співавторстві з Оленою Фідкевич дослідниця розглядає проблему багатомовної комунікативної компетентності учнів у поліетнічному освітньому середовищі, що має безпосереднє значення для сучасної методики навчання української мови в іншомовному середовищі, що підтверджено у відповідному дослідженні (Богданець-Білоскалеко, Фідкевич, 2020).

В українській лінгводидактиці важливими є праці Галини Швець, яка досліджує теоретико-методичні засади навчання української мови іноземних студентів. У докторській дисертації дослідниці обґрунтовано текстоцентричний підхід до навчання української мови як

іноземної, визначено принципи, методи й технології формування українськомовної професійної комунікативної компетентності іноземних студентів гуманітарних спеціальностей. Її праці важливі для аналізу польського досвіду, оскільки методика навчання української мови як іноземної в Польщі також потребує поєднання комунікативного, текстоцентричного та міжкультурного підходів.

Серед українських науковців і практиків, чиї праці й навчальні матеріали використовуються у сфері української мови як іноземної, слід також назвати Ольгу Антонів, дослідницю Львівського національного університету імені Івана Франка. Її публікації присвячені сучасним методам навчання української мови як іноземної, зокрема сторителінгу як інструменту лінгводидактики. У статті про сторителінг авторка наголошує на потребі оновлення традиційних підходів, використанні мультимедійних ресурсів і залученні студентів до активної мовленнєвої діяльності.

Окремого розгляду потребує забезпечення навчальних закладів підручниками. Серед видань, які можуть використовуватися в польському освітньому середовищі для навчання української мови як іноземної, варто назвати «Крок-1. Українська мова як іноземна» авторства Ольги Антонів та Марії Пацюк. Підручник був опрацьований у Львівському національному університеті імені Івана Франка й орієнтований на початковий етап формування мовної компетентності. Він може бути корисним для роботи з польськомовними учнями завдяки поступовому введенню лексико-граматичного матеріалу та комунікативній спрямованості завдань.

Важливим навчальним ресурсом є також підручник «Яблуко: підручник з української мови як іноземної (базовий рівень)». Його згадують у переліках підручників української мови як іноземної разом з іншими виданнями, зокрема посібниками Галини Швець «Знайомтеся: Київ» та збірником вправ «Українська мова для іноземців». У навчальній практиці ці матеріали дають змогу поєднувати мовну, культурну й комунікативну складові, що особливо важливо для навчання української мови в іншомовному середовищі.

До сучасних українських навчальних видань належить також посібник Т. Є. Масицької та М. В. Сур'як «Комунікація: я розмовляю українською». У бібліографічних матеріалах до курсу української мови як іноземної це видання подано як навчальний посібник, виданий у Луцьку у видавництві Вежа-Друк у 2023 році обсягом 324 сторінки (Масицька, Сур'як, 2023).

Отже, аналіз останніх досліджень, програм і підручників засвідчує, що навчання української мови як іноземної у Польщі формується на перетині кількох науково-методичних традицій: польської славістики, української лінгводидактики, шкільної мовної освіти та практики роботи з дітьми міграційного середовища. Особливого значення набувають програма Павла Левчука, підручники українських авторів для іноземців, а також досвід університетських осередків, які готують фахівців з україністики та методики викладання української мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Функціонування української мови в сучасному освітньому просторі Республіки Польща має багаторівневий характер, оскільки поєднує кілька моделей навчання: як мови національної меншини, як рідної мови дітей українського походження та як мови іншомовної підготовки. Така багаторівневість пояснюється як історичними передумовами, так і новими соціальними процесами, що особливо активізувалися після 2022 року.

Правову основу навчання української мови в Польщі формують нормативно-правові акти, що регулюють освіту національних меншин, а також положення Міністерства освіти і науки Польщі щодо організації навчання іноземних мов. Особливого значення набуло Розпорядження Міністра Освіти і науки від 14 вересня 2023 р., у якому визначено кваліфікаційні вимоги до педагогів, що викладають сучасні мови у школах (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki, 2023). Саме цей документ створив правову основу для практичного розширення навчання української мови як другої іноземної.

До 2022 року українська мова системно викладалася насамперед у середовищі історичної української меншини. Найбільш усталеними освітніми осередками залишаються Комплекс шкіл з українською мовою навчання у Перемишлі, Комплекс шкіл з українською мовою навчання у Білому Борі та Комплекс шкіл з українською мовою навчання у Гурові

Ілавецькому. У цих закладах українська мова виконує не лише навчальну, а й культурно-ідентифікаційну функцію, будучи елементом збереження традицій української громади.

Особливе місце серед цих осередків посідає школа в Гурові Ілавецькому, яка функціонує від 1968 року і яка є одним із найстабільніших центрів української освіти північної Польщі. У структурі закладу функціонують початкова школа, ліцей та інтернат. За офіційними даними, у 2025 році 18 випускників ліцею складали іспит з української мови як мови національної меншини; середній результат письмової частини становив 70,4%, усної – 92,3%, що свідчить про стабільно високий рівень мовної підготовки учнів (Dane statystyczne, 2025).

Станом на 2025/2026 навчальний рік українську мову як мову національної меншини в Польщі вивчають 2699 учнів (Dane statystyczne, 2025). Найбільша концентрація учнів зберігається у Вармінсько-Мазурському, Підкарпатському та Західнопоморському воєводствах, де історично функціонують українські освітні середовища.

У польській системі освіти вивчати українську мову можна кількома способами залежно від правового статусу, місця проживання та організації навчального процесу в конкретному закладі освіти. Якщо йдеться про дітей, які належать до української національної меншини та мають польське громадянство, навчання української мови організовується як навчання мови національної меншини на підставі письмової заяви батьків. У такому випадку школа, за наявності необхідної кількості учнів, формує окрему групу або організовує міжшкільне навчання. Хоча, як говорить практика, у таких школах навчаються також діти польського походження.

Для дітей, які прибули з України після 2022 року, можливість вивчення української мови залежить передусім від рішення конкретної школи, наявності педагогічних кадрів та організаційних можливостей закладу. У практиці польської школи українська мова може бути введена як додатковий предмет, факультатив або як друга іноземна мова за умови формування навчальної групи та погодження з органом ведення школи (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki, 2023).

Важливу роль у цьому процесі відіграє ініціатива батьків, оскільки саме письмове звернення батьків є формальною підставою для організації навчання. Разом із тим практика показує, що не всі українські родини зацікавлені у включенні дітей до таких форм навчання. Частина батьків надає перевагу максимально швидкій інтеграції дітей у польськомовне середовище, вважаючи, що додаткове навчальне навантаження може ускладнювати адаптацію. Інша частина родин покладається на дистанційне навчання в українській школі або на мовну практику в родині.

У результаті в польському освітньому середовищі спостерігається ситуація, коли навіть за наявності можливості організації навчання української мови не в усіх школах вдається сформувати стабільні навчальні групи. Саме тому питання збереження української мовної компетентності дітей значною мірою залежить не лише від нормативної бази, а й від мовної стратегії конкретної родини.

Новий етап розвитку української мови в польській освіті розпочався після 2022 року, коли до польських шкіл було включено значну кількість дітей з України. За офіційними даними, чисельність таких учнів перевищує двісті тисяч. Однак лише частина з них має можливість системного вивчення української мови, оскільки більшість інтегрується в польськомовне навчання, а мовна практика переноситься переважно в сімейне середовище.

Саме в цьому контексті особливого значення набуває ідея введення української мови як другої іноземної. У 2025 році було опубліковано програму «Програма вивчення української мови як другої іноземної у початковій школі», розробленої Павлом Левчуком відповідно до сучасних методичних вимог (Левчук, 2025). Програма орієнтована на учнів VII–VIII класів польської базової школи і відповідає рівню A1 згідно з європейськими рекомендаціями мовної освіти.

Програмний матеріал побудовано на комунікативному принципі, що передбачає формування мовленнєвих умінь через типові ситуації повсякденного спілкування, поступове введення граматики та культурний компонент. Автор програми враховує міжмовну інтерференцію, а також специфіку польсько-української мовної спорідненості, яка, за його словами, «вимагає не спрощення, а чіткої методичної організації навчання» (Левчук, 2023, с. 74).

Перші практичні спроби реалізації цієї моделі пов’язані з окремими польськими шко-

лами, де сформувалися групи за ініціативою батьків і місцевих освітніх середовищ. Серед них Загальноосвітній ліцей № 5 у м. Вроцлаві, а також Початкова школа № 29 ім. Адама Міцкевича у м. Люблін. У Варшаві аналогічні групи створюються у школах районів Мокотув та Урсинув. Саме в таких школах, де навчаються великі групи дітей з України, виникає потреба у поєднанні інтеграції у польськомовне освітнє середовище з підтримкою рідної мови учнів. Практика показує, що введення української мови як другої іноземної у подібних закладах розглядається як один із механізмів збереження мовної компетентності дітей та підтримки їхньої освітньої адаптації. Вважається, що саме школа є одним із прикладів такого освітнього середовища, у якому українська мова поступово переходить від позашкільної освіти до традиційного предметного навчання, яке регулюється нормативними актами, що регулюють мовну освіту в Республіці Польща.

Організація навчання української мови в польській системі освіти здійснюється відповідно до нормативно-правових актів, що регулюють права національних меншин та функціонування мовної освіти у школах. Навчання мови національної меншини відбувається на підставі письмових заяв батьків, а кількість учнів у групі визначається відповідно до вимог органу ведення закладу освіти. У випадку введення української мови як другої іноземної рішення ухвалює директор школи за погодженням із засновником закладу та за наявності педагогічних кадрів (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki, 2023).

Суттєвим кроком у цьому напрямі стало оприлюднення програм навчання української мови як другої іноземної для польської базової школи та ліцею, що створює підстави для ширшого впровадження цього предмета у шкільну практику. Таким чином, українська мова поступово виходить за межі традиційної моделі навчання лише в середовищі національної меншини й набуває ознак відкритого освітнього предмета для ширшого кола учнів.

Важливим є також те, що сучасна польська освітня практика демонструє різницю між двома моделями навчання: у школах історичних українських осередків українська мова зберігає функцію рідної або мови меншини, тоді як у нових міських освітніх середовищах вона починає функціонувати як іноземна мова для дітей різного мовного походження.

Перспективи розвитку цього напряму пов'язані передусім із розширенням мережі шкіл, у яких українська мова може викладатися як друга іноземна, підготовкою нових учителів, адаптацією навчальних матеріалів до польського мовного середовища та посиленням співпраці між польськими й українськими освітніми установами. У найближчі роки саме методичне забезпечення і кадрова підготовка можуть стати визначальними чинниками стабільного розвитку української мови в польській школі.

Методика викладання української мови як іноземної у польському середовищі базується на поєднанні кількох принципів: комунікативного підходу, зіставного аналізу української та польської мов, функціонального введення граматики та активної роботи з текстом. Як зазначає Галина Швець, сучасна методика навчання української мови як іноземної повинна спиратися на текст як основну одиницю мовного навчання, оскільки саме текст формує мовну, комунікативну та культурну компетентність (Швець, 2021).

Для польськомовного середовища особливо актуальними залишаються фонетичні труднощі, міжмовна граматична інтерференція, лексичні омоніми та подібні словотвірні структури. Саме тому в навчанні широко використовуються короткі комунікативні модулі, вправи на зіставлення мовних форм, ситуативні діалоги, а також завдання на розмежування близьких мовних одиниць.

У практиці навчання застосовуються сучасні підручники, створені в Україні для іноземної аудиторії. Одним із найбільш уживаних є «Крок-1: українська мова як іноземна» Ольги Антонів та Марії Пацюк (Антонів, 2018). Видання побудоване на поступовому формуванні базових мовних умінь і містить вправи, орієнтовані на щоденну комунікацію. Також активно використовується підручник «Яблуко: українська мова для іноземців» Галини Швець і Оксани Романюк (Швець, Романюк, 2020).

Окремим напрямом є підготовка фахівців для викладання української мови. У цьому процесі важливу роль відіграють університетські центри Польщі. Одним із провідних осередків, де готують спеціалістів, які викладають

українську мову як іноземну Університет Марії Склодовської-Кюрі, де україністика функціонує в межах філологічного факультету. Тут працюють фахівці й дослідники, які формують сучасний мовознавчий, літературознавчий і дидактичний напрями україністики, а зокрема професори Любов Фроляк, Ігор Набитович та інші.

Вагомим академічним центром є також Варшавський університет, де україністичні студії розвиваються в межах кафедри східнослов'янської філології. Тут працюють професорки Тетяна Космеда, Олеся Нахлік та ін., які досліджують сучасну українську комунікацію, літературу, соціолінгвістику та мовні контакти.

Важливою складовою розвитку української мови в Польщі залишається також інституційна підтримка з боку Посольства України в Республіці Польща, а також Генеральних консульств України у Польщі, які сприяють поширенню програм, інформуванню шкіл і батьків та підтримці освітніх ініціатив.

Висновки. Аналіз сучасного стану викладання української мови в освітньому просторі Польщі дає підстави стверджувати, що сьогодні українська мова функціонує в кількох освітніх моделях одночасно: як мова національної меншини, як рідна мова дітей українського походження та як іноземна мова, що поступово входить до системи польської шкільної освіти. Така багаторівнева присутність української мови є наслідком поєднання історичних традицій української громади в Польщі та нової демографічної ситуації, що сформувалася після 2022 року.

Встановлено, що найбільш стабільною залишається система навчання української мови в історичних осередках української меншини, де діють спеціалізовані школи в м. Перемишлі, Білому Борі та Гурові Ілавецькому. Саме ці заклади зберігають безперервність мовної освіти та культурної традиції. Одночасно нові освітні потреби формуються у великих міських центрах, де українська мова починає розглядатися як друга іноземна мова для дітей, що навчаються у польських школах.

Проведений аналіз показує, що розвиток української мови як іноземної у Польщі значною мірою пов'язаний із появою сучасних програм навчання, насамперед програми, підготовленої Павлом Левчуком для учнів початкової школи, а також із використанням сучасних підручників, створених в Україні для іншомовної аудиторії. Водночас ефективність цього процесу залежить від наявності підготовлених педагогічних кадрів, методичного забезпечення та активності батьків, оскільки саме їхня ініціатива часто визначає можливість організації навчальних груп.

Важливим чинником розвитку української мовної освіти залишається діяльність університетських центрів дослідження мови, передусім у Любліні та Варшаві, де здійснюється підготовка фахівців для шкільної і академічної освіти. Саме ці осередки формують науково-методичну базу для подальшого розвитку викладання української мови.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом ефективності нових програм навчання, розробленням адаптованих підручників для польськомовного середовища, вивченням мовної мотивації українських родин та пошуком оптимальних моделей інтеграції української мови до сучасної європейської мовної політики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонів О. І., Пацюк М. М. Крок-1: українська мова як іноземна. Львів : Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2018. 116 с.

2. Богданець-Білоскаленко Н. І., Фідкевич О. Л. Зміст і функції багатомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин. Український педагогічний журнал. 2020. № 3. С. 66–74.

3. Левчук П. Ukraiński jako język obcy. Z badań nad kompetencją językową studentów polskojęzycznych. Warszawa : Instytut Slawistyki Polskiej Akademii Nauk, 2023. 214 s.

4. Левчук П. Program nauczania języka ukraińskiego jako drugiego języka obcego w szkole podstawowej. Kraków : Księgarnia Akademicka, 2025. 96 s.

5. Масицька Т. Є., Сур'як М. В. Комунікація: я розмовляю українською. Луцьк : Вежа-Друк, 2023. 324 с.

6. Швець Г. Д. Теорія і практика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2021. 532 с.

7. Швець Г. Д., Романюк О. М. Яблуко: українська мова для іноземців. Базовий рівень. Київ, 2020. 168 с.

8. Антонів О. І. Сторителінг у навчанні української мови як іноземної: сучасні методичні підходи. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. Львів, 2021. Вип. 15. С. 45–53.

9. Program nauczania języka ukraińskiego jako drugiego języka obcego dla klas VII–VIII szkoły podstawowej / oprac. P. Lewczuk. Kraków, 2025.

10. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. 2023.

11. Dane statystyczne dotyczące nauczania języka ukraińskiego jako języka mniejszości narodowej w Polsce w roku szkolnym 2025/2026. Ministerstwo Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej.

12. Nowe programy nauczania języka ukraińskiego jako drugiego języka obcego. Генеральне консульство України в Кракові. 2025.

13. Інформація про програму навчання української мови як другої іноземної у Польщі. Посольство України в Республіці Польща. 2025.

14. Фроляк Л. Сучасна українська мова в академічному викладанні: лінгвістичний аспект. Люблін : UMCS, 2022.

15. Dudek-Szumigaj A. Dydaktyka języków słowiańskich w środowisku wielojęzycznym. Lublin : UMCS, 2021.

REFERENCES:

1. Antoniv, O. I., & Patsiuk, M. M. (2018). *Krok-1: Ukrainska mova yak inozemna*. Vydavnychyi tsentr Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka.

2. Bohdanets-Biloskalenko, N. I., & Fidkevych, O. L. (2020). Zmist i funktsii bahatomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity z navchanniam mov natsionalnykh menshyn. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (3), 66–74.

3. Lewczuk, P. (2023). *Ukraiński jako język obcy: Z badań nad kompetencją językową studentów polskojęzycznych*. Instytut Slawistyki Polskiej Akademii Nauk.

4. Lewczuk, P. (2025). *Program nauczania języka ukraińskiego jako drugiego języka obcego w szkole podstawowej*. Księgarnia Akademicka.

5. Masytska, T. Ye., & Suriak, M. V. (2023). *Komunikatsiia: Ya rozmovliaiu ukrainskoiu*. Vezha-Druk.

6. Shvets, H. D. (2021). *Teoriia i praktyka navchannia ukrainskoi movy inozemnykh studentiv humanitarnykh spetsialnostei* (Doctoral dissertation). Kyiv.

7. Shvets, H. D., & Romaniuk, O. M. (2020). *Yabluko: Ukrainska mova dlia inozemtsiv. Bazovyi riven*. Kyiv.

8. Antoniv, O. I. (2021). Storytelinh u navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi: Suchasni metodychni pidkhody. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi, 15*, 45–53.

9. Lewczuk, P. (2025). *Program nauczania języka ukraińskiego jako drugiego języka obcego dla klas VII–VIII szkoły podstawowej*. Kraków.

10. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. (2023). *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*.

11. Dane statystyczne dotyczące nauczania języka ukraińskiego jako języka mniejszości narodowej w Polsce w roku szkolnym 2025/2026. (2025). *Ministerstwo Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej*.

12. General Consulate of Ukraine in Krakov. (2025). *Nowe programy nauczania języka ukraińskiego jako drugiego języka obcego*.

13. Embassy of Ukraine in the Republic of Poland. (2025). *Informatsiia pro prohramu navchannia ukrainskoi movy yak druhoi inozemnoi u Polshchi*.

14. Frolyak, L. (2022). *Suchasna ukrainska mova v akademichnomu vykladanni: Linhvistychnyi aspekt*. UMCS.

15. Dudek-Szumigaj, A. (2021). *Dydaktyka języków słowiańskich w środowisku wielojęzycznym*. UMCS.

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.015.31:[613.97:796.412]-043.83(045)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.11

Ігор БОЖЕНКО
аспірант кафедри гуманітарної та економічної освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», вул. Наукова, 13, м. Дніпро, Україна, 49107
***ORCID:** 0009-0006-3698-2562*

Бібліографічний опис статті: Боженко, І. (2026) Педагогічні умови формування ціннісного ставлення до здоров'я майбутніх фахівців фізичної культури засобами музично-ритмічної діяльності в процесі фахової підготовки. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 76–85, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.11

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Актуальність даного дослідження зумовлена посиленням суперечностей між активним формуванням нової освітньої парадигми, орієнтованої на збереження та зміцнення здоров'я, а також виховання у молодого покоління цінностей здорового способу життя, і недостатнім рівнем науково-теоретичного та практичного забезпечення цього процесу. Сучасні освітні трансформації передбачають переорієнтацію підготовки фахівців у галузі фізичної культури на впровадження здоров'язбережувальних і здоров'ятворчих технологій, однак існуючі підходи до реалізації нових стандартів освіти не повною мірою відповідають цим вимогам. Особливої уваги проблема набуває в умовах модернізації системи освіти, коли зростає потреба у висококваліфікованих спеціалістах, здатних ефективно поєднувати професійні знання з умінням формувати здоров'язбережувальне середовище. Водночас бракує цілісних методичних розробок, які б забезпечували інтеграцію сучасних наукових підходів у практику підготовки майбутніх фахівців фізичної культури. У статті здійснено аналіз педагогічних умов формування ціннісного ставлення до здоров'я майбутніх фахівців з фізичної культури засобами музично-ритмічних рухів, які розуміються як інтегрована система рухової діяльності, що поєднує фізичні вправи з музичним супроводом, ритмікою та емоційно-виразними компонентами. Такий підхід сприяє гармонійному розвитку особистості, активізації рухової активності, підвищенню мотивації до занять фізичною культурою та формуванню позитивного ставлення до власного здоров'я. На основі компетентнісного та системного підходів доформування ціннісного ставлення до здоров'я та провідних принципів, зокрема цілепокладання, системності, інтеграції та розвитку педагогічними умовами формування ціннісного ставлення до здоров'я майбутніх фахівців з фізичної культури засобами музично-ритмічних рухів визначено такі педагогічні умови, зокрема: підвищення мотивації студентів щодо здоров'ятворчої діяльності як необхідної складової особистісної та професійної компетентності фахівців з фізичної культури; створення здоров'ятворчого освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури; використання предметного поля музично-ритмічної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури. Зроблено висновок, шо запровадження даних у процес професійної підготовки та майбутніх фахівців з фізичної культури забезпечує системне формування ціннісного ставлення до здоров'я, поєднуючи теоретичну підготовку, практичні навички та міждисциплінарну інтеграцію знань, що відкриває нові перспективи для наукового та прикладного розвитку освітніх практик у підготовці фахівців з фізичної культури

***Ключові слова:** педагогічні умови, музично-ритмічна діяльність, здоров'ятворча діяльність, здоров'ятворче освітнє середовище, фахівці з фізичної культури.*

Ihor BOZHENKO
Postgraduate Student at the Department of Humanities and Economic Education, Donbas State Pedagogical University, Naukova str., 13, Dnipro, Ukraine, 49107
ORCID: 0009-0006-3698-2562

To cite this article: Bozhenko, I. (2026). Pedahohichni umovy formuvannia tsinnisnoho stavlennia do zdorovia maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury zasobamy muzychno-rytmichnoi diialnosti v protsesi fakhovoi pidhotovky [Pedagogical conditions for the formation of a value-based attitude toward health among future specialists in physical culture by means of musical and rhythmic activity in the process of professional training]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 76–85, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.11

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING A VALUE-BASED ATTITUDE TOWARD HEALTH OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION SPECIALISTS BY MEANS OF MUSIC AND RHYTHMIC ACTIVITIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The relevance of this study is обусловлена by the intensification of contradictions between the active formation of a new educational paradigm focused on the preservation and strengthening of health, as well as the cultivation of healthy lifestyle values among the younger generation, and the insufficient level of scientific-theoretical and practical support for this process. Modern educational transformations involve reorienting the training of specialists in the field of physical education toward the implementation of health-preserving and health-promoting technologies; however, existing approaches to the realization of new educational standards do not fully meet these requirements.

Particular attention to this issue is required in the context of the modernization of the education system, when the demand for highly qualified specialists capable of effectively combining professional knowledge with the ability to create a health-preserving environment is increasing. At the same time, there is a lack of comprehensive methodological developments that would ensure the integration of modern scientific approaches into the practice of training future physical education specialists.

The article analyzes the pedagogical conditions for forming a value-based attitude toward health among future physical education specialists by means of music and rhythmic movements, which are understood as an integrated system of motor activity combining physical exercises with musical accompaniment, rhythm, and emotionally expressive components. Such an approach contributes to the harmonious development of the individual, enhances motor activity, increases motivation for physical education, and fosters a positive attitude toward one's own health.

Based on competency-based and systemic approaches to the formation of a value-based attitude toward health, as well as leading principles–namely goal-setting, systematicity, integration, and development – the following pedagogical conditions have been identified: increasing students' motivation for health-promoting activities as a necessary component of both personal and professional competence of physical education specialists; creating a health-promoting educational environment in the process of professional training; and using the subject field of music and rhythmic activities in the professional training of future physical education specialists.

It is concluded that the implementation of these conditions in the process of professional training of future physical education specialists ensures the systematic formation of a value-based attitude toward health by combining theoretical preparation, practical skills, and interdisciplinary integration of knowledge, thereby opening new prospects for both scientific and applied development of educational practices in the training of physical education professionals.

Key words: *Pedagogical conditions, musical and rhythmic activity, health-promoting activity, health-promoting educational environment, specialists in physical education.*

Актуальність теми. Сучасний розвиток українського суспільства супроводжується глибокими змінами в усіх сферах життя, що накладає особливу відповідальність на систему вищої освіти. Зараз особливо актуальною постає проблема трансформації університетів і академічних закладів у простори, де відбувається не лише передача знань, але й формування культури, розвитку моральних цінностей та гармонійного становлення особистості. Вища школа стає платформою, яка сприяє розвитку випускників як людей з високою культурною свідомістю, здатних усвідомлено визначати власні життєві пріоритети та брати активну участь у соціокультурному житті. Особливу увагу сучасного суспільства привертає фізичне здоров'я як ключовий компонент гармонійного розвитку особистості. Високий рівень фізичної підготовки виступає не лише показником загального здоров'я, а й свідченням усвідомленого ставлення до здорового способу життя. Активна рухова діяльність, систематичні заняття різними формами фізичних вправ, спортивними практиками та сучасними

методиками розвитку тіла формують у студентів дисципліну, самоконтроль та відповідальність за власний фізичний стан (Золочевський, Рощенко, 2010).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як підтверджують дослідження таких науковців як Бойчук, 2004; Кириченко, 2019; Матвійчук, 2021; Матвієнко, Мороз, 2018 розвиток соціокультурного, морального, інтелектуального та фізичного потенціалу майбутніх фахівців у сфері фізичної культури виступає важливим показником сформованості ціннісного ставлення до здоров'я та загального благополуччя людини. Сьогодні у суспільній свідомості дедалі більшого значення набувають ідеї ціннісного ставлення до свого фізичного і психоемоційного стану, наявності естетичного смаку та здатності організовувати власне життя відповідно до принципів гармонії й краси. Як зазначає О. Матвієнко, сучасна вища школа виконує комплексну роль: вона не лише передає академічні знання, а й формує ціннісне ставлення до життя, здоров'я, естетики та культури руху, що забезпечує всебічний розвиток особистості і виховує громадянина, здатного гармонійно поєднувати фізичне, моральне та духовне у своєму житті (Матвієнко, 2018).

Важливим напрямом сучасної освіти стає інтеграція фізичної та естетичної культур у процес формування музично-рухової культури – унікального феномену, що поєднує елементи фізичного вдосконалення, естетичного сприйняття та творчої самореалізації. Такий синтез сприяє розвитку у студентів нових особистісних якостей, здатності до креативного мислення, творчого вираження та цілісного сприйняття світу, що, у свою чергу, підвищує ефективність підготовки фахівців високого рівня та створює основу для формування здорового, гармонійного та культурного суспільства (Ротерс, 2002).

У сучасному освітньому контексті спостерігається посилений інтерес науковців до дослідження ефективних методів і засобів формування музично-рухової культури студентів. Це явище пояснюється прагненням інтегрувати у навчальний процес розвиток ціннісних, естетичних та професійних компетентностей, а також забезпечити їхню взаємодію через системне використання музично-ритмічних практик. Важливо підкреслити, що організація музично-ритмічної діяльності не є самоціллю, а виступає дієвим інструментом для досягнення конкретних освітніх і виховних завдань.

Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів засобами музично-ритмічної діяльності висвітлюється в науковій літературі з різних методологічних і практичних позицій. Зокрема, В. Андрющенко зосереджує увагу на визначенні комплексу педагогічних умов, які сприяють формуванню готовності студентів до активної музично-естетичної діяльності, підкреслюючи значення цілеспрямованої організації освітнього процесу та розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів (Андрющенко, 2000). Водночас В. Дряпіка розглядає означену проблему крізь призму соціально-педагогічної орієнтації студентської молоді, акцентуючи на необхідності формування стійких ціннісних установок щодо музичної культури як важливого компонента загальної професійної підготовки педагога (Драпіка, 1997). Окремий напрям дослідження представлений працями О. Олексюк та М. Ткач, які аналізують особливості організації музично-педагогічного процесу у вищій школі, розкриваючи зміст, структуру та ефективні методи підготовки майбутніх учителів засобами музичного мистецтва (Олексюк & Ткач, 2009).

Наукові доробки Л. Толочко наголошують на здатності музично-ритмічної діяльності гармонізувати психоемоційний стан дітей, сприяти фізичній активності, розвитку координації рухів і формуванню позитивної мотивації до навчання. Водночас підкреслюється, що інтеграція ритмічних вправ, рухів під музику та ігрових форм діяльності створює сприятливе освітнє середовище, яке поєднує навчальні та оздоровчі функції. Натомість О. Лобова акцент зміщується на музично-творчий розвиток молодших школярів засобами музично-рухової діяльності. Авторка розкриває значення руху як природного способу вираження музичного образу, що сприяє глибшому емоційному сприйняттю музики, розвитку уяви, креативності та артистичних здібностей дітей. Особлива увага приділяється взаємозв'язку музичного слуху, ритмічного відчуття та рухової активності, що в комплексі забезпечує цілісний розвиток особистості учня. Наукові здобутки авторів Кравчук, Санжарової, 2009; Рудницької, 2006 підтверджують, що системне поєд-

нання музично-ритмічної діяльності з професійною підготовкою студентів сприяє не лише розвитку творчих здібностей, а й формуванню цілісної музично-естетичної культури майбутніх педагогів, що є невід'ємною складовою сучасної освітньої практики. Таким чином, виникає необхідність поглибленого теоретичного осмислення та розроблення ефективних практичних механізмів впровадження нових освітніх технологій, спрямованих на формування компетентностей у сфері збереження та зміцнення здоров'я саме засобами музично-ритмічної діяльності. Це визначає актуальність дослідження та підкреслює його значущість у контексті сучасних освітніх реформ.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов ціннісного ставлення до здоров'я майбутніх фахівців фізичної культури засобами музично-ритмічної діяльності в процесі фахової підготовки та окреслення шляхів їх реалізації в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логіка проведеного дослідження зумовила необхідність більш глибокого осмислення та уточнення сутності поняття «педагогічна умова», що пояснюється його недостатньою термінологічною визначеністю в сучасній педагогічній науці. У науковій літературі це поняття трактується по-різному, що вимагає узагальнення підходів та їх систематизації.

Так, А. Кубатко розглядає педагогічні умови як сукупність потенційних можливостей, що закладені у змісті, формах і методах цілісного педагогічного процесу, які спрямовані на досягнення визначених цілей педагогічної діяльності. У цьому контексті акцент робиться на ресурсному аспекті освітнього процесу та його організаційно-методичному забезпеченні (Кубатко, 2020). Натомість В. Одарченко підкреслює діяльнісний характер педагогічних умов, визначаючи їх як результат свідомого, цілеспрямованого відбору, проєктування та практичного застосування структурних компонентів освітнього процесу, зокрема змісту навчання, методів і прийомів, а також організаційних форм, які забезпечують досягнення поставлених дидактичних цілей (Одарченко, 2012). Крім того, як зазначає Н. Тверезовська та Л. Філіппова педагогічні умови виступають важливим інструментом управління освітнім процесом, оскільки дозволяють цілеспрямовано впливати на формування особистості здобувача освіти, розвиток його пізнавальної активності, професійних компетентностей і ціннісних орієнтацій. Саме тому їх визначення, обґрунтування та реалізація є ключовим етапом будь-якого педагогічного дослідження та практичної діяльності у сфері освіти.

Тобто педагогічні умови є не просто сукупністю зовнішніх чинників, а цілісною системою спеціально організованих обставин освітнього процесу, які забезпечують його ефективність. Вони передбачають мотиваційну зумовленість діяльності учасників освітнього процесу, науково обґрунтований і цілеспрямований добір змісту навчання, використання адекватних методів і прийомів, а також оптимальних організаційних форм навчання й виховання студентів.

Звідси педагогічні умови формування ціннісного ставлення до здоров'я майбутніх фахівців з фізичної культури засобами музично-ритмічних рухів ми розуміємо як інтегровану систему рухової діяльності, що поєднує фізичні вправи з музичним супроводом, ритмікою та емоційно-виразними компонентами, саме такий підхід сприяє гармонійному розвитку особистості, активізації рухової активності, підвищенню мотивації до занять фізичною культурою та формуванню позитивного ставлення до власного здоров'я. Отже, процес формування ціннісного ставлення до здоров'я в освітньому просторі ЗВО буде ефективним під час реалізації наступних умов:

– підвищення мотивації студентів щодо здоров'ятворчої діяльності як необхідної складової особистісної та професійної компетентності фахівців з фізичної культури;

– створення здоров'ятворчого освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури;

– використання предметного поля музично-ритмічної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури

Обґрунтуємо кожну з умов. Підвищення мотивації студентів до здоров'ятворчої діяльності є ключовою педагогічною умовою формування їхнього ціннісного ставлення до власного здоров'я. У контексті підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури ця умова набуває особливої значущості, оскільки здоров'я виступає не лише особистісною цінністю, а й важливим компонентом професійної компетентності.

Сутність цієї умови полягає у формуванні стійкої внутрішньої мотивації студентів до ведення здорового способу життя, усвідомлення ними значущості здоров'я як ресурсу для особистісного розвитку та професійної діяльності. Йдеться не лише про інформування студентів щодо користі здоров'я, а про створення таких освітніх умов, за яких здоров'ятворча діяльність стає їхньою внутрішньою потребою (Спіріна, 2019)

Особливу роль відіграє перенесення акценту з зовнішньої мотивації (оцінки, вимоги) на внутрішню (інтерес, самореалізація, усвідомлення значущості здоров'я). Це забезпечує стійкість сформованих установок і їхню реалізацію впродовж усього життя. Як зазначає В. Горащук, підвищення мотивації до здоров'ятворчої діяльності сприяє формуванню у студентів відповідального ставлення до власного здоров'я, готовності підтримувати його на належному рівні та використовувати як важливий ресурс у професійній діяльності (Горащук, 2002).

Підвищення мотивації студентів до здоров'ятворчої діяльності як важливої особистісної та професійної складової передбачає комплексну реалізацію взаємопов'язаних напрямів, кожен із яких має наповнюватися конкретними педагогічними діями. Насамперед важливим є формування ціннісних орієнтацій, що забезпечує усвідомлення студентами здоров'я як базової життєвої цінності. Це досягається через організацію занять-дискусій, наприклад «Що визначає якість життя людини?», під час яких студенти аналізують власні життєві пріоритети; написання есе «Моє здоров'я через 10 років», де вони прогнозують наслідки власного способу життя; ведення щоденників здоров'я з фіксацією режиму дня, харчування та фізичної активності; а також аналіз реальних історій спортсменів або тренерів, у яких стан здоров'я вплинув на кар'єру.

Встановлення зв'язку із майбутньою професією реалізується через включення практико-орієнтованих завдань, що демонструють залежність професійної ефективності від рівня здоров'я. Зокрема, доцільно використовувати кейс-методи, наприклад аналіз ситуації: «Тренер має низький рівень фізичної витривалості, як це вплине на його роботу?»; проводити рольові ігри, де студент виступає у ролі тренера і мотивує клієнта до занять; організовувати зустрічі з практикуючими фахівцями, які демонструють власний стиль життя; пропонувати створення портфоліо «Я як майбутній фахівець», де студент описує свої фізичні показники, здорові звички та професійні цілі.

Створення мотиваційно насиченого освітнього середовища передбачає активне залучення студентів до різноманітних форм діяльності. Наприклад, можна організовувати фітнес-челенджі «30 днів рухової активності», де студенти щодня виконують завдання і звітують про результати; реалізовувати проєкти «Мій здоровий тиждень» із презентацією власних досягнень; проводити тренінги зі стрес-менеджменту, де студенти опановують дихальні техніки; використовувати мобільні додатки або фітнес-трекери для підрахунку кроків; створювати студентські клуби (наприклад, біговий клуб або групу йоги), які функціонують на постійній основі.

Підтримка саморозвитку студентів полягає у формуванні їхньої здатності самостійно організовувати здоров'ятворчу діяльність. Це може реалізовуватися через складання індивідуальних програм тренувань із конкретними цілями (наприклад, покращити витривалість за два місяці), ведення щоденника самоконтролю (сон, харчування, рівень активності), проведення регулярних тестувань фізичного стану (тест Купера, вимірювання гнучкості, сили), а також організацію рефлексивних занять, де студенти обговорюють зміни у власному способі життя, наприклад «Що я змінив у своїх звичках за останній місяць і які результати отримав». Особливе значення має позитивний приклад викладача, який виступає носієм здорового способу життя і безпосередньо впливає на мотивацію студентів (Волкова, 2007). Отже, наповнення кожного з напрямів конкретними формами та методами роботи дозволяє не лише підвищити мотивацію студентів до здоров'ятворчої діяльності, а й сформувати стійке ціннісне ставлення до здоров'я, що проявляється у їхній повсякденній поведінці та майбутній професійній діяльності.

Друга педагогічна умова формування ціннісного ставлення до здоров'я полягає у створенні здоров'ятворчого освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури. Таке середовище розглядається як цілісна система організацій-

них, психолого-педагогічних, матеріально-просторових і соціокультурних умов, що забезпечують збереження, зміцнення та розвиток здоров'я здобувачів освіти, а також формують у них усвідомлене ставлення до здорового способу життя як важливої життєвої та професійної цінності (Зимівець, 2008). У межах професійної підготовки особливого значення набуває впровадження здоров'язбережувальних технологій, раціональної організації навчального процесу, оптимального поєднання розумового та фізичного навантаження, що сприяє підтриманню працездатності й гармонійному розвитку особистості.

Важливою складовою такого середовища є сприятливий психологічний клімат, який базується на взаємоповазі, підтримці та позитивній мотивації студентів до саморозвитку і самозбереження здоров'я. Не менш значущими є належні матеріально-технічні умови, зокрема доступ до сучасної спортивної інфраструктури, безпечні та гігієнічні умови навчання, що забезпечують можливості для регулярної фізичної активності (Поліщук, 2022).

Соціокультурний аспект передбачає формування культури здоров'я, популяризацію активного способу життя, залучення студентів до спортивно-оздоровчих заходів і практичної діяльності, що сприяє закріпленню відповідних ціннісних орієнтацій. У результаті реалізації цієї педагогічної умови формується стійке ціннісне ставлення до здоров'я, підвищується рівень фізичної підготовленості, розвивається відповідальність за власне здоров'я та здоров'я інших, а також забезпечується готовність майбутніх фахівців з фізичної культури до ефективної професійної діяльності у сфері здоров'язбереження (Долинський, 2010).

Третя педагогічна умова формування ціннісного ставлення до здоров'я полягає у використанні предметного поля музично-ритмічної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури. Її сутність полягає в інтеграції музики, руху та ритму як ефективного засобу гармонійного розвитку особистості, що сприяє не лише фізичному вдосконаленню, а й формуванню емоційно-ціннісного ставлення до власного здоров'я. Музично-ритмічна діяльність виступає важливим інструментом підвищення мотивації до рухової активності, оскільки поєднання фізичних вправ із музичним супроводом створює позитивний емоційний фон, знижує рівень психоемоційного напруження та сприяє формуванню стійкого інтересу до занять фізичною культурою.

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців особливого значення набуває опанування ними різних форм музично-ритмічної діяльності, зокрема ритмічної гімнастики, танцювальних вправ, аеробіки, рухливих ігор із музичним супроводом. Це дозволяє розвивати координацію рухів, відчуття ритму, пластичність, витривалість і загальну фізичну підготовленість. Водночас така діяльність сприяє розвитку емоційної сфери, творчих здібностей, самовираження та саморегуляції, що є важливими складовими здоров'я особистості. Використання музично-ритмічних вправ також формує у студентів навички організації здоров'язбережувальної діяльності, які вони зможуть застосовувати у майбутній професійній практиці.

Важливим аспектом реалізації цієї педагогічної умови є методично доцільний добір музичного матеріалу, який відповідає віковим, фізичним і психологічним особливостям студентів, а також цілям і завданням навчального процесу. Крім того, необхідним є створення умов для активної участі студентів у різних видах музично-ритмічної діяльності, що сприяє формуванню їхньої внутрішньої потреби у збереженні та зміцненні здоров'я. У результаті впровадження цієї умови підвищується рівень фізичної активності, формується позитивне ставлення до занять фізичною культурою, розвивається культура руху та зміцнюється усвідомлення здоров'я як важливої життєвої цінності.

Особливого значення набуває те, що музично-ритмічна діяльність має яскраво виражений естетичний компонент, який сприяє формуванню у студентів позитивного ставлення до тілесної краси. У цьому контексті тілесна краса розглядається не як суто зовнішня характеристика, а як показник гармонійного розвитку особистості, фізичного здоров'я та внутрішньої рівноваги. Завдяки систематичним заняттям студенти починають усвідомлювати цінність власного тіла, розвивають впевненість у собі, формують адекватну самооцінку та позитивне ставлення до здорового способу життя. Вод-

ночас відбувається інтеграція фізичного та духовного розвитку, що є важливою умовою формування цілісної особистості майбутнього фахівця.

Крім того, набуті практичні навички музично-ритмічної діяльності мають безпосередній вплив на їхню професійну підготовку, оскільки дозволяють ефективно організовувати фізкультурно-оздоровчі заняття, використовувати сучасні фітнес-технології та творчо підходити до розробки власних програм. Це, у свою чергу, сприяє формуванню активної життєвої позиції, орієнтованої на збереження та зміцнення здоров'я як особистісної і соціальної цінності. Таким чином, через залучення до музично-ритмічної діяльності відбувається не лише фізичний розвиток студентів, а й глибоке усвідомлення значення здоров'я, що визначає їхню поведінку, стиль життя та характер взаємодії з навколишнім середовищем.

Реалізація педагогічних умов ефективного впровадження музично-ритмічних занять у закладах вищої освіти передбачає комплексний підхід, що поєднує організаційні, методичні та творчі аспекти освітнього процесу. Насамперед важливим є інтегрування музично-ритмічних занять у навчальні програми. Це означає не лише введення окремих дисциплін або модулів, а й органічне включення елементів ритміки у вже існуючі курси, зокрема фізичного виховання чи рекреації. Наприклад, під час проведення занять можуть використовуватися вправи під музичний супровід, що сприяє розвитку координації, відчуття ритму та підвищує зацікавленість студентів. Такі інтегровані підходи дозволяють зробити навчання більш динамічним і практично орієнтованим.

Не менш важливим є використання сучасних фітнес-технологій, які значно розширюють можливості організації занять. Йдеться про застосування інноваційних програм, відеотренувань, мобільних додатків, таких як Nike Training Club чи FitOn, а також відповідних пристроїв для контролю фізичної активності. Завдяки цьому викладач може не лише урізноманітнити заняття, а й здійснювати індивідуальний моніторинг стану студентів, наприклад, відстежувати частоту серцевих скорочень або рівень навантаження. Це сприяє підвищенню ефективності тренувального процесу та його безпечності (Потужній, Поліщук, 2021).

Водночас важливою складовою є стимулювання творчості студентів, що забезпечує їх активне залучення до освітнього процесу та розвиток креативного мислення. Це може проявлятися у створенні власних рухових композицій, розробці фітнес-програм або імпровізації під музику. Наприклад, студентам можна запропонувати завдання створити коротку ритмічну композицію для розминки або підготувати груповий танцювальний номер. Такі форми роботи не лише розвивають фізичні якості, а й формують навички самовираження, самостійності та співпраці.

Реалізація педагогічних умов формування ціннісного ставлення до здоров'я в освітньому просторі ЗВО передбачає реалізацію кількох взаємопов'язаних напрямів. Перш за все, це міждисциплінарні заняття, які поєднують фізичні вправи з музичним супроводом та ритмічними елементами. Такі заняття дозволяють комплексно впливати на фізичний, емоційний та когнітивний стан студентів, підвищують мотивацію до рухової активності, розвивають координацію, відчуття темпу та пластичність тіла, а також створюють позитивний емоційний досвід, що сприяє формуванню стійкого ставлення до здорового способу життя. Наступним важливим напрямом є спільне планування освітнього процесу, коли викладачі фізичної культури, музики та ритміки узгоджують зміст, методи та форми роботи, визначають спільні теми, розподіляють ролі та планують очікувані результати навчання. Це дозволяє забезпечити системність і послідовність освітнього процесу, сприйняття знань як цілісної системи, а не окремих фрагментів. Проведення інтегрованих заходів, таких як фітнес-програми, танцювальні проєкти та оздоровчі тренінги, дає студентам можливість практично застосовувати отримані знання, закріплювати навички здоров'язбережувальної поведінки, розвивати командну взаємодію та отримувати позитивний емоційний досвід. Нарешті, обмін педагогічним досвідом між викладачами через семінари, майстер-класи, взаємовідвідування занять і спільну розробку навчально-методичних матеріалів дозволяє підвищувати професійну компетентність педагогів, впроваджувати інноваційні підходи та забезпечувати єдність освітнього процесу. Усі ці напрями взаємодоповнюють один одного: міждисциплінарні заняття забезпечу-

ють практичний досвід, спільне планування – системність, інтегровані заходи – мотивацію та закріплення знань, а обмін досвідом – постійне вдосконалення процесу. Разом вони створюють цілісну модель формування ціннісного ставлення студентів до власного здоров'я в освітньому просторі ЗВО.

Висновки. Таким чином, розробка та упровадження в освітній процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури зазначених умов забезпечує системне формування ціннісного ставлення до здоров'я, поєднуючи теоретичну підготовку, практичні навички та міждисциплінарну інтеграцію знань, що відкриває нові перспективи для наукового та прикладного розвитку освітніх практик у підготовці фахівців з фізичної культури. Реалізація умов формування ціннісного ставлення до здоров'я в освітньому просторі вишу демонструє високу ефективність завдяки комплексному поєднанню мотиваційного, практичного та інтегративного аспектів. Підвищення мотивації студентів до здоров'язбережувальної діяльності сприяє усвідомленню здоров'я як ключової особистісної цінності та професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури, формуючи у них життєву позицію, орієнтовану на активний і здоровий спосіб життя. Практичне оволодіння музично-ритмічними навичками забезпечує розвиток тілесної культури, позитивного ставлення до власного тіла та естетичного сприйняття руху, що значно підвищує професійну готовність студентів. Інтеграція знань з фізичної культури, музики та ритміки на засадах співпраці та взаємопідтримки забезпечує міждисциплінарний підхід, формуючи комплексне розуміння здоров'я та соціально-психологічну готовність до професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні взаємозв'язку між музично-ритмічною діяльністю та психофізіологічним станом студентів, оцінці ефективності інтегративних освітніх програм у формуванні здоров'язбережувальної компетентності та розробці оптимальних методик стимулювання стійкої мотивації до здорового способу життя в умовах сучасного університетського середовища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Золочевський В.В., Рощенко О.О. Формування духовної культури майбутніх учителів фізичного виховання. *Проблеми фізичного виховання і спорту.* 2010. № 4. С. 37-40.
2. Кириченко Т. Г. Здоров'я в системі ціннісних пріоритетів студентів педагогічного закладу вищої освіти. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2019. Вип. 12. С. 22-27.
3. Матвійчук, О. Ціннісні орієнтації як складова здоров'яорієнтованого світогляду. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2021. № 19. С. 65–69.
4. Бойчук Ю. Д., Зіоменко С. К. Формування еколого-валеологічних ціннісних орієнтацій в процесі виховання майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2004. № 19. С. 7-12.
5. Матвієнко О. В., Мороз Д. В. Ціннісне ставлення до здоров'я як педагогічна категорія. *Молодий вчений.* 2018. № 1(1). С. 348-353.
6. Ротерс Т.Т. Теорія і методика розвитку особистості школяра у взаємодії фізичного та естетичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.01. Х., 2002. 40 с.
7. Андрющенко В. П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04, Одеса, 2000. 20 с
8. Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури: соціально-педагогічний аспект. Інститут педагогіки АПН України. К.: Кіровоград: Держ. центр. укр. вид-во, 1997. 215 с.
9. Олексюк О.М., Ткач М.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі. Київ : Знання України, 2009. 123 с.
10. Толочко Л.М., Толочко Р.М. Музично-ритмічна діяльність як засіб оздоровлення на уроках музичного мистецтва в початковій школі. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 10. Т. 3. 2019. С.22-25.
11. Лобова О. Музично-творчий розвиток молодших школярів засобами музично-рухливої діяльності. *Науковий вісник мну імені В. О. Сухомлинського. педагогічні науки*. № 2 (53), травень 2016 С.109-113.
12. Кравчук Т.М., Санжарова Н.М. Зміст і форми музично-ритмічної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. *Проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 12. С. 103-105.
13. Рудницька О. П. Психолого-педагогічні проблеми загальної та мистецької освіти. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова і післямова Н. Г. Ничкало. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. С. 36-55.

14. А. І. Кубатко Педагогічні умови формування культури здоров'я майбутніх фахівців з економіки у процесі прикладної фізичної підготовки URL : https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_2/40.pdf

15. Одарченко В.І. Педагогічні умови формування здорового способу життя сучасних школярів https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2012-09/12ovilmp.pdf

16. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*, 2019 3. С. 90–92

17. Спіріна Т.П. Формування мотивації до здорового способу життя у підлітків як соціально-педагогічна проблема. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1520/1/T_SPIRINA_VLNUTS_10_KSP&KO_IPSP.pdf

18. Горащук В. П. Теоретичні підходи до формування культури здоров'я школярів: зб. *наук. праць Бердянського державного педагогічного інституту ім. П. Д. Осипенко (Педагогічні науки):* У 2-х частинах. Бердянськ, 2002. С. 128–136

19. Волкова І. В. Становлення шкіл сприяння здоров'ю. Волкова І. В., Марінушкіна О. Є., Покроєва Л. Д., Рябова З. В. Харків : ХОНМІБО, 2007. 40 с.

20. Зимівець Н. В. Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2008

21. Поліщук В. Особливості професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до здоров'язберігальної діяльності. В. Поліщук, М. Поліщук. *Теорія і практика фізичної культури і спорту*. 2022. № 1(1). С. 61-67. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tprphcs_2022_1(1)__12.

22. Долинський Б. Т. Методологія здоров'язберігаючої діяльності майбутнього вчителя початкової школи: монографія. Одеса, 2010. 266 с.

23. Потужній О.В., Поліщук В.В. Формування здоров'язбережувальної компетентності студентів сучасного закладу освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія №15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. наукових праць. За ред.О. В. Тимошенка. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова,* 2021. Випуск 11 К (142) 21. С. 102-106.

REFERENCES:

1. Zolochevskyi V.V., Roshchenko O.O. (2010) Formuvannia dukhovnoi kultury maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia [Formation of spiritual culture of future physical education teachers]. *Problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. № 4. P. 37-40. (in Ukrainian)

2. Kyrychenko T. H. (2019) Zdorovia v systemi tsinnisnykh priorytetiv studentiv pedahohichnoho zakladu vyshchoi osvity [Health in the system of value priorities of students of a pedagogical higher education institution]. *Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka: Fizychne vykhovannia, sport i zdorovia liudyny*. Vyp. 12. P. 22-27. (in Ukrainian)

3. Matviichuk O. (2021) Tsinnisni oriientatsii yak skladova zdoroviaoriientovanoho svitohliadu [Value orientations as a component of a health-oriented worldview.]. *Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Fizychne vykhovannia, sport i zdorovia liudyny.* № 19. P. 65-69. (in Ukrainian)

4. Boichuk Yu. D., Ziomenko S. K. (2004) Formuvannia ekoloho-valeolohichnykh tsinnisnykh oriientatsii v protsesi vykhovannia maibutnoho vchytelia [Formation of ecological and valeological value orientations in the process of educating future teachers]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. № 19. P. 7-12. (in Ukrainian)

5. Matviienko O. V., Moroz D. V. (2018) Tsinnisne stavlennia do zdorovia yak pedahohichna katehoriia [Value attitude to health as a pedagogical category]. *Molodyi vchenyi.* № 1(1). P. 348-353. (in Ukrainian)

6. Roters T.T. (2002) Teoriia i metodyka rozvytku osobystosti shkoliara u vzaiemodii fizychnoho ta estetychnoho vykhovannia [Theory and methodology of personality development of a school student in the interaction of physical and aesthetic education] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia dok. ped. nauk : spets. 13.00.01. Kh., 40 p. (in Ukrainian)

7. Andriushchenko V. P. (2000) Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do muzychno-estetychnoi diialnosti [Pedagogical conditions for the formation of readiness of future teachers for musical and aesthetic activity] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04, Odesa, 20 p. (in Ukrainian)

8. Driapika V.I. (1997) Oriientatsii studentskoi molodi na tsinnosti muzychnoi kultury: sotsialno-pedahohichnyi aspect [Orientations of student youth towards the values of musical culture: socio-pedagogical aspect]. Instytut pedahohiky APN Ukrainy. K.: Kirovohrad: Derzh. tsentr. ukr. vyd-vo, 215 p. (in Ukrainian)

9. Oleksiuk O.M., Tkach M.M. (2009) Muzychno-pedahohichnyi protses u vyshchii shkoli [Musical and pedagogical process in higher education.]. Kyiv : Znannia Ukrainy. 123 p. (in Ukrainian)

10. Tolochko L.M., Tolochko R.M. (2019) Muzychno-rytmichna diialnist yak zasib ozdorovlennia na urokakh muzychnoho mystetstva v pochatkovii shkoli [Musical-rhythmic activity as a means of health improvement in music lessons in primary school]. *Innovatsiina pedahohika*. Vypusk 10. T. 3. P. 22–25. (in Ukrainian)

11. Lobova O. (2016) Muzychno-tvorchyi rozvytok molodshykh shkoliariv zasobamy muzychno-rukhlyvoi diialnosti [Musical and creative development of younger schoolchildren by means of musical-motor activity]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky.* № 2 (53), traven. P. 109–113. (in Ukrainian)

12. Kravchuk T.M., Sanzharova N.M. (2009) Zmist i formy muzychno-rytmichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [Content and forms of musical-rhythmic training of future physical education teachers]. *Problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. № 12. P. 103–105. (in Ukrainian)

13. Rudnytska O. P. (2006) Psykholoho-pedahohichni problemy zahalnoi ta mystetskoi osvity [Psychological and pedagogical problems of general and art education.]. Mystetstvo u rozvytku osobystosti : monohrafiia / za red., peredmova i pisliamova N. H. Nychkalo. Chernivtsi : Zelena Bukovyna, P. 36-55. (in Ukrainian)

14. Kubatko A. I. (2020) Pedahohichni umovy formuvannia kultury zdorovia maibutnikh fakhivtsiv z ekonomiky u protsesi prykladnoi fizychnoi pidhotovky [Pedagogical conditions for the formation of health culture of future specialists in economics in the process of applied physical training] URL: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_2/40.pdf (in Ukrainian)

15. Odarchenko V.I. (2012) Pedahohichni umovy formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia suchasnykh shkoliariv [Pedagogical conditions for the formation of a healthy lifestyle of modern schoolchildren] URL : https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2012-09/12ovilmp.pdf (in Ukrainian)

16. Tverezovska N., Filippova L. (2019) Sutnist ta zmist poniattia «pedahohichni umovy» [Essence and content of the concept of "pedagogical conditions"]. *Nova pedahohichna dumka.* № 3. P. 90–92. (in Ukrainian)

17. Spirina T.P. (2018) Formuvannia motyvatsii do zdorovoho sposobu zhyttia u pidlitkiv yak sotsialno-pedahohichna problema [Formation of motivation for a healthy lifestyle among adolescents as a socio-pedagogical problem]. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1520/1/T_SPIRINA_VLNUTS_10_KSP&KO_IPSP.pdf (in Ukrainian)

18. Horashchuk V. P. (2002) Teoretychni pidkhody do formuvannia kultury zdorovia shkoliariv [Theoretical approaches to the formation of health culture of schoolchildren.] : *zb. nauk. prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho instytutu im. P. D. Osypenko (Pedahohichni nauky*): U 2-kh chastynakh. Berdiansk, P. 128–136. (in Ukrainian)

19. Volkova I. V., Marinushkina O. Ye., Pokroieva L. D., Riabova Z. V. (2007) Stanovlennia shkil spryiannia zdoroviu [Formation of health-promoting schools.]. Kharkiv : KhONMIBO. 40 p. (in Ukrainian)

20. Zymivets N. V. (2008) Sotsialno-pedahohichni tekhnolohii formuvannia vidpovidalnoho stavlennia do zdorovia v uchnivskoi molodi [Socio-pedagogical technologies for the formation of a responsible attitude to health among student youth] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05. Luhansk. 232 p. (in Ukrainian)

21. Polishchuk V., Polishchuk M. (2022) Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury do zdoroviazberihalnoi diialnosti [Peculiarities of professional training of future physical education teachers for health-preserving activities]. *Teoriia i praktyka fizychnoi kultury i sportu*. № 1(1). S. 61–67. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tprphcs_2022_1(1)__12 (in Ukrainian)

22. Dolynskyi B. T. (2010) Metodolohiia zdoroviazberihaiuchoi diialnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [Methodology of health-preserving activity of a future primary school teacher]: monohrafiia. Odesa. 266 p. (in Ukrainian)

23. Potuzhnii O.V., Polishchuk V.V. (2021) Formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti studentiv suchasnoho zakladu osvity [Formation of health-preserving competence of students of a modern educational institution]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova*. Seriia №15. Vyp. 11 K (142). P. 102–106.

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.091.33:004.357
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.12

Валентина ВІТЮК
доктор педагогічних наук, професор, 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*

Галина Каптур
кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: *0000-0001-6989-563X*

Бібліографічний опис статті: Вітюк, В., Каптур, Г. (2026). Вебквест як ефективний метод формування правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 2, 86–92, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.12

ВЕБКВЕСТ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто особливості використання вебквесту як ефективного методу формування правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи. Описано методику впровадження вебквестів під час практичних занять освітнього компонента «Практикум з українського правопису» задля мотивації здобувачів вищої освіти до самостійного наукового пошуку та дослідження. У науковій розвідці висвітлено сутність вебквесту та його структуру, обґрунтовано значущість вебквестів у процесі взаємодії та співпраці здобувачів вищої освіти. У статті поняття вебквесту потрактовано як метод організації дослідницької діяльності, для виконання якої здобувачі вищої освіти здійснюють пошук інформації, аналізують, систематизують її, виконуючи певні завдання. На основі аналізу науково-педагогічної та лінгвометодичної літератури визначено поширені форми роботи та види завдань вебквестів у практиці викладання освітнього компонента «Практикум з українського правопису». Запропоновано структуру вебквесту під час вивчення правопису української мови. Рекомендовано вебквест «Українська писемність: історія та сучасність» за укладеним маршрутним листом до Дня української писемності та мови. Описано технологію проведення вебквесту «Пунктуація української мови», запропоновано квест «Розділові знаки в складних реченнях».

Наголошено, що вебквест є інноваційним методом, який сприяє вирішенню проблемно-пошукових, дослідницьких завдань, зростанню позитивної мотивації здобувачів вищої освіти до навчання, дозволяє поєднувати індивідуальні та групові форми роботи.

Визначено вебквест як один із ефективних методів інтеграції інтернет-ресурсів, освітніх інструментів і навчальних підручників, посібників для дослідження, виконання, презентації-захисту лінгводидактичних завдань, які спонукають здобувачів вищої освіти до самостійного пошуку інформації, аналізу, синтезу, узагальнення. Дидактична структура вебквесту дає змогу викладачеві регулювати тривалість навчальної діяльності, водночас підтримуючи самостійну дослідницьку роботу здобувачів освіти, де викладач стає не стільки джерелом знань, скільки організатором процесу формування правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ.

Ключові слова: *вебквест, українська мова, практикум з українського правопису, освітні технології, інтерактивне навчання, інтернет-ресурси, інформаційні ресурси.*

Valentyna VITIUK
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0000-0003-4981-9925*

Halyna KAPTUR
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0000-0001-6989-563X*

To cite this article: Vitiuk, V., Kaptur, H. (2026). Vebkvest yak efektyvnyi metod formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv Novoi ukrainskoi shkoly [Webquest as an effective method of forming the spelling competence of future teachers of primary grades of the new ukrainian school]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 86–92, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.12

WEBQUEST AS AN EFFECTIVE METHOD OF FORMING THE SPELLING COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY GRADES OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article examines the features of using a webquest as an effective method for developing spelling competence among future primary school teachers of the New Ukrainian School. The implementation of webquests during practical classes of the educational component "Practical Course on Ukrainian Spelling" is described in order to motivate students of higher education to engage in independent scientific inquiry and research. The study highlights the essence and structure of the webquest and substantiates its significance in fostering interaction and collaboration among university students.

The webquest is interpreted as a method of organizing research activities in which students search for, analyze, and systematize information while performing specific tasks. Based on the analysis of scientific, pedagogical, and linguo-methodological literature, common forms of work and types of tasks in teaching the course "Practical Course on Ukrainian Spelling" are identified. The structure of a webquest for studying Ukrainian orthography is proposed. The webquest "Ukrainian Writing: History and Modernity" is recommended according to a route sheet prepared for the Day of Ukrainian Writing and Language. The methodology for conducting the webquest "Punctuation of the Ukrainian Language" is described.

It is emphasized that the webquest is an innovative method that supports problem-solving and research-based tasks, increases students' motivation, and enables the integration of individual and group work. It is also noted that a webquest can effectively integrate Internet resources, teaching tools, and textbooks for research, implementation, and presentation of linguodidactic tasks that encourage students to independently search for, analyze, synthesize, and generalize information. The didactic structure of a webquest allows the teacher to regulate the duration of learning activities while supporting students' independent research work, where the teacher becomes less a source of knowledge and more an organizer of the process of forming spelling competence of future primary school teachers in the context of the New Ukrainian School.

Key words: *webquest, Ukrainian language, Ukrainian spelling workshop, educational technologies, interactive learning, Internet resources, information resources.*

Актуальність проблеми. В умовах реформування сучасної системи освіти в Україні підготовка компетентного фахівця освітньої галузі є пріоритетним завданням для закладів вищої освіти, що зумовлює передусім оновлення методичного інструментарію, змісту освітньо-професійних програм, навчально-методичного супроводу з освітніх компонентів професійного спрямування, впровадження продуктивних технологій, форм, методів і засобів навчання, спрямованих на підвищення якості здобутих знань, оптимізацію процесу вироблення вмінь і навичок здобувачів освіти, формування в них стійкої мотивації до навчання й бажання вчитися впродовж життя.

Майбутні учителі початкової школи мають усвідомлювати соціальне значення обраного фаху, уявляти перспективи його здобуття й власної самореалізації, що є першочерговим завданням закладів вищої освіти в контексті вимог Нової української школи та в умовах інтеграції в європейський освітній простір, а також досконало оволодіти державною мовою в усній та писемній формах, дотримуючись правописних норм сучасної літературної мови. Досягнути бажаного результату можна за умови ефективного поєднання традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів навчання сучасної української літературної мови, які допоможуть визначити

способи досягнення освітньої мети, з'ясувати результативні шляхи засвоєння нових компетенцій, що забезпечить формування правописної компетентності здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тлумачення поняття «метод» висвітлено у працях учених-дидактів (А. Алексюк, С. Вітвицька, А. Кузьмінський, І. Підласий, М. Фіцула та ін.) і лінгводидактів (З. Бакум, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, О. Кучерук, В. Мельничайко, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Пометун, Л. Рожило, І. Хом'як та ін.). На особливу увагу заслуговує наукова розвідка О. Кучерук, у якій розглянуто теоретико-методологічні засади розвитку системи методів навчання української мови, теоретично обґрунтовано й розроблено модель системи методів навчання української мови за компетентнісно-цільовим принципом (Кучерук О., 2013).

Проблемі розробки та використання вебквестів в освітньому процесі присвятили свої дослідження Б. Додж, Т. Марч, В. Шмідт та інші (Шмідт, 2014). Тема вебквесту окреслюється також у роботах Л. Желізняк, І. Сокола, О. Харіної та Л. Харлаш, які досліджували застосування вебквестів у процесі вивчення освітніх компонентів та їх вплив на різноманітні аспекти освітнього процесу (Желізняк Л., 2012).

За твердженням І. Сокола, технологія вебквестів дозволяє здобувачам освіти ефективно здійснювати пошук, аналізувати та систематизувати інформацію, розвиваючи за цих умов пізнавальні здібності та ключові компетентності (Сокол І., 2013). Водночас Л. Харлаш підкреслює актуальність пошуку інноваційних підходів до організації освітнього процесу (Харлаш Л., 2019), О. Харіна зазначає, що успішне застосування вебквестів безпосередньо залежить від чіткого розуміння їхньої сутності та мети (Харіна О., 2013).

Мета статті – описати технологію проведення вебквесту як методу інтерактивного навчання, що забезпечить формування правописної компетентності здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вперше до питання застосування *вебквесту* в освітньому процесі звернулися американські професори університету в Сан-Дієго (США) Берні Додж і Том Марч. Вони розробили технологію так званих вебквестів, що передбачала використання інформаційно-комунікаційних технологій і мережі інтернет. Автори вважають, що вебквести сприяють розвитку навичок мислення вищих рівнів: аналізу, синтезу, оцінювання (Берні Додж, 1995).

Зважаючи, що термін «вебквест» виник не так давно, погляди науковців неоднозначні у його визначенні. Поняття «вебквест» у перекладі з англійської мови *webquest* означає «пошук в мережі» або «інтернет-пошук» − це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовують інформаційні ресурси інтернету (Перепелиця С., 2017, с. 40). У лінгводидактиці вебквест визначають як сучасну педагогічну технологію, котра забезпечує продуктивну пошукову діяльність в електронному освітньому середовищі з використанням мережі інтернет, яку здійснюють за одним або декількома заздалегідь підготовленими мовними маршрутами, що ведуть до досягнення поставленої мети (Кочан І., 2005).

У контексті нашого дослідження поняття «вебквест» визначаємо як метод організації дослідницької діяльності, для виконання якої здобувачі вищої освіти здійснюють пошук інформації, аналізують, систематизують її, виконуючи певні завдання.

На основі аналізу науково-педагогічної та лінгвометодичної літератури про організацію й проведення вебквестів за різними критеріями можна виділити найбільш поширені їх форми роботи та види завдань у практиці викладання освітнього компонента «Практикум з українського правопису» у Волинському національному університеті імені Лесі Українки для здобувачів освіти освітнього рівня бакалавр спеціальності А3 Початкова освіта (рис. 1).

Пропонуємо структуру вебквесту під час вивчення правописного матеріалу:

І – настановно-мотиваційний етап – включає педагогічну мотивацію до самопізнання правописного матеріалу, визначення мети пошуку, визначення проблеми, створення атмосфери співпраці;

ІІ – функційно-дослідницький етап передбачає чітке формулювання правописного завдання, актуалізацію вивченого із зазначеної теми, визначення послідовності процесу виконання завдання, вибір шляхів вирішення проблеми, опрацювання інформації за рекомендованими інтернет-ресурсами, друкованими лінгвістичними виданнями, здійснення критичного аналізу й структурування інфор-

мації, окреслення термінів реалізації пошуку, створення маршрутного листа вебквесту, розроблення критеріїв оцінювання;

ІІІ – презентаційно-оцінювальний етап підсумовує досвід, який отримали здобувачі вищої освіти під час самостійної роботи над вебквестом, включає оформлення результатів роботи, її презентацію, захист роботи, рефлексію, обмін думками і бланк критеріїв оцінки виконаного завдання.

Наприклад, напередодні Дня української писемності та мови рекомендуємо здобувачам вищої освіти підготувати вебквест «Українська писемність: історія та сучасність» за поданим маршрутним листом (табл. 1).

Вебквест містить концепції проєктного методу та ігрових технологій, які застосовуються у вебсередовищі за допомогою інструментів диджиталізації. За своєю суттю, вебквести базуються на проєктній методиці, яка спрямована на самостійну активність студентів, включаючи індивідуальну, групову або роботу в парах, що відбувається протягом певного періоду часу (Кадемія М., 2012, с. 382–387)

У практиці викладання освітнього компонента «Практикум з українського правопису» застосовуємо навчальний проєкт «Пунктуація української мови» (Вітюк В., 2020).

Мета навчального проєкту – виявити ціннісно-емоційне ставлення до стану власної пунктуаційної грамотності серед здобувачів вищої освіти. Це дослідницький груповий монопроєкт із відкритою координацією, виконання якого триває 2–3 тижні.

Академічну групу ділимо на 4 або 5 робочих груп, кожна з яких готуватиме свій проєкт за такою схемою:

1. Визначення поняття «пунктуація», дослідження історії пунктуаційних знаків.

2. Коротка характеристика системи розділових знаків української мови.

3. Ціннісно-емоційне ставлення до пунктуаційної грамотності серед здобувачів вищої освіти.

Завдання учасників проєкту:

1. Розробити план роботи над проєктом, розподілити обов'язки між учасниками робочої групи.

2. З'ясувати суть поняття «пунктуація», проаналізувати історію пунктуаційних знаків, схарактеризувати систему розділових знаків української мови.

3. Сформулювати гіпотезу проєктного дослідження.

4. Розробити анкети й провести опитування серед здобувачів вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта, щоб виявити:

– розуміння поняття «пунктуація»;

– міркування щодо важливості дотримання пунктуаційних норм;

– складні пунктуаційні правила, пунктограми;

– «найбільш уживані» розділові знаки, а також ті, якими найчастіше «нехтують» у писемному мовленні;

– причини недотримання пунктуаційних правил.

5. Проаналізувати анкетні дані, систематизувати матеріал.

6. Підготувати мультимедійну презентацію, яка розкриватиме основні етапи й результати роботи, і представити проєкт.

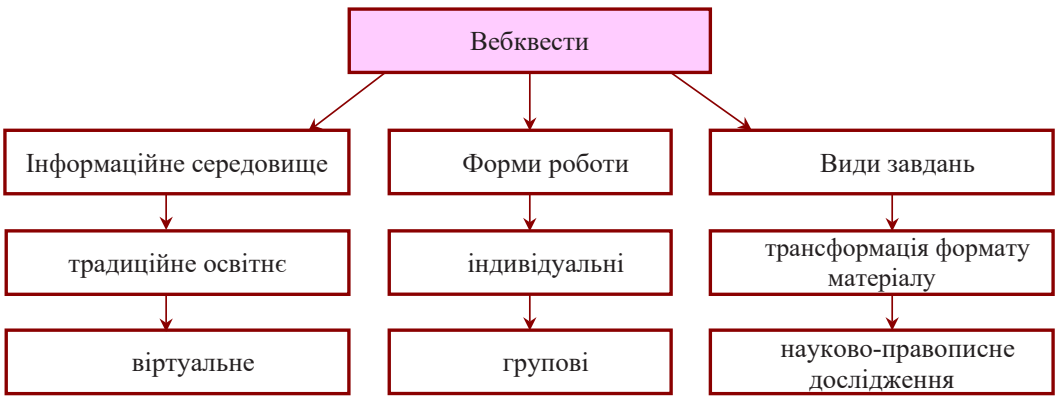


Рис. 1. Класифікація вебквестів

Таблиця 1

Маршрутний лист до вебквесту «Українська писемність: історія та сучасність»

№з/п	Завдання	Форма роботи	Рекомендовані інформаційні ресурси
1	Історія становлення та розвитку української писемності	групова: мовознавці, археологи, історики	1. Огієнко І. І. Історія української літературної мови / упоряд., авт передмови і коментарів М. С. Тимошик. 2-ге вид., випр. Київ : Наша культура і наука. 2004. 436 с. 1. Русанівський В. М. Історія української літературної мови. Київ : АртЕк, 2001. 392 с. 2. Караман С. О., Караман О. В., Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова : навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. /за ред. С. О. Карамана. Київ : Літера ЛТД, 2011. 560 с. 3. Історія української мови- 4. Історія розвитку української літературної мови – http://uastudent.com/istorija-rozvytku-ukrainskoi-literaturnoi-movy 5. Вітюк В. В. Історичний аспект розвитку української писемності. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». Острог : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 141–145.
2	Трипільська писемність	групова: мовознавці, археологи, історики	1. Брайчевський М. Походження слов'янської писемності. 3-тє вид. Київ: Видав. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. 154 с. 2. Методика навчання каліграфії в сучасній початковій школі / Н. М. Боднар, О. Ю. Прищепа, В. А. Трунова, І. В. Цепова, М. І. Чабайовська. За ред. В. А. Трунової. Харків : Вид-во «Ранок», 2017. 464 с. 3. Михайлов Б. Д. Петрогліфи Кам'яної могили. Пам'ять століть. 1997.№ 3. 4. Паламарчук Є., Андрієвський І. Зорі Трипілля : http://www.zori.dokladno. info/tereni-dukhovnikh-ta-ntelektualnikh-nadban/trip-lske-pismo-2.html3 5. http://uk.wikipedia.org/wiki/Фестський диск.
3	Слов'янські абетки – кирилиця і глаголиця	групова: мовознавці, історики, бібліографи	1. Німчук В. В. Глаголиця. Енциклопедія історії України : у 10 т. Київ : Наук. думка, 2004. Т. 2. 518 с. 2. В. В. Німчук. Кирилиця. Енциклопедія історії України : у 10 т. Київ : Наук. думка, 2007. Т. 4. 528 с.
4	Найдавніші пам'ятки української писемності	групова: мовознавці, історики, бібліографи	1. Повість минулих літ. . 2. Велесова книга. Кириличні пам'ятки часів Київської Русі: «Остромирове Євангеліє», «Пересопницьке Євангеліє», «Ізборники Святослава», «Слово про закон і благодать», «Повчання дітям» В. Мономаха, «Слово о полку Ігоревім», літописи
5	Українські букварі як основний засіб навчання грамоти у XIX-XX столітті	групова: мовознавці, лінгводидакти бібліографи	1. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки. Київ : Знання, 2003. 450 с. 2. Огієнко І. Історія українського друкарства. Київ : Наша культура і наука, 2007. 536 с. 3. М. С. Вашуленко, В. В. Німчук. Буквар. Українська мова. Енциклопедія. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2000.
6.	Історія сучасного українського правопису	групова: мовознавці (5 груп)	1. Бурячок А. Що змінилося в українському правописі? Київ : Наукова думка, 1994. 47 с. 2. Вітюк В. В. Роль Івана Огієнка в історії розвитку українського правопису. Іван Огієнко і сучасна наука та освіта. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. Вип. ХУ. С. 19–24. 3. Найголовніші правила українського правопису. Київ, 1921. 24 с. 4. Німчук В.В. Історія українського правопису:ХУІ–ХХ ст. Київ : Наукова думка, 2004. 569 с. 5. Німчук В. В. Граматика М. Смотрицького – перлина давнього мовознавства. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http: //litopys.org.ua/ smotrgram/sm01.htm. 6. Огієнко І. Нариси з історії української мови: система українського правопису. Вінніпег : Накладом т-ва «Волинь», 1990. 216 с. 7. Український правопис: 1-е вид. Харків : Держвидав України, 1928. 103 с. 8. Український правопис. Харків-Київ : Радянська школа, 1933. 95 с. 9. Український правопис. Київ : Укр. держ. в-во, 1946. 179 с. 10. Український правопис. 2-е вид. Київ : В-во АН УРСР, 1960. 272 с. 11. Український правопис. 3-тє вид. Київ : Наукова думка, 1990. 239 с. 12. Український правопис. 4-те вид. Київ : Наукова думка, 1993. 240 с.
7.	Нова редакція українського правопису 2019 року	групова: мовознавці (5 груп)	1. Бистрицький М. Неофіційні зміни в чинній українській орфографії. К., 2012. Режим доступу до статті: http://izbomvk.org.ua/pravopus/zminy.htm. 2. Український правопис у новій редакції : https://mon.gov.ua.
Презентація роботи, її захист, створення мультимедійного ресурсу Padlet			

Захист і обговорення проєкту відбуватиметься на занятті впродовж 15 хвилин.

Пропонуємо також вебквест *«Розділові знаки в складних реченнях»,* який передбачає передбачає такі основні етапи:

1. Вступ: обов'язково вказує на умови роботи та вихідну ситуацію або завдання. Академічну групу ділимо так, щоб у кожній робочій групі було 4 (або більше) учасники. Здобувачі освіти робочих груп упродовж 30 хвилин виконують завдання таким чином, щоб кожен учасник робочої групи відповідав за окремий вид речень (складносурядне, складнопідрядне, безсполучникове та речення з різними видами зв'язку). Викладач академічної групи консультує здобувачів освіти і скеровує діяльність робочих груп.

2. Покликання на мережеві ресурси, що містять матеріали, необхідні для вебквестів: електронні адреси, тематичні форуми, бібліотечні ресурси чи методичні посібники (наприклад, Ковальчук Н. Складові пунктуаційної компетентності. International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE». 2016. № 1(5), Vol. 3, С. 21–25). Рекомендуємо здобувачам освіти платформи для створення веб-квестів, що надають зручні інструменти інтерактивних навчальних матеріалів. Зокрема, платформа «Всеосвіта» пропонує зрозумілий інтерфейс, що дозволяє швидко створювати завдання різного рівня складності.

3. Покрокове окреслення процесу виконання завдання з поясненням принципів обробки інформації, додатковими супровідними запитаннями.

Завдання: записати речення, розподіляючи їх на сурядні, підрядні, безсполучникові та речення з різними видами зв'язку, розставити потрібні розділові знаки. Визначити різновид і накреслити схему кожного речення.

1. З любові й муки народжується письменник іншого шляху в нього немає (Г. Тютюнник). 2. Не цвітуть квітки зимою і дерева не шумлять (Олександр Олесь). 3. Я би ніколи не говорив якби ти у відповідь теж не говорила (С. Жадан). 4. Є таке каліцтво голова з вищою освітою серце з нижчою а шлунок зовсім темний і потребує багато харчу і напоїв (О. Довженко). 5. Дитинство дивується молодість обурюється тільки літа дають нам рівновагу (О. Довженко). 6. Місяць кивне головою а сонце посміхнеться і на промінні спустить у ліси у луки в поля і на воду ключі (М. Стельмах). 7. Ми не лукавили з тобою ми просто йшли у нас нема зерна неправди за собою (Т. Шевченко). 8. Настане час і піде все в архів (Л. Костенко). 9. Минулось не літо всього лиш кіно де біжать дощові і ромашкові титри (Г. Чубай). 10. Шістдесятники покоління каторжників і смертників зуміли також стати і поколінням естетів (О. Пахльовська). 11. І всім хто не відступиться ще буде схóдити радість тихими ранками, золотими ночами (С. Жадан). 12. Зоря горить немає віч що б не зів'яли в цьому блиску (І. Римарук).

Вебквест – це інноваційний метод, що сприяє вирішенню проблемно-пошукових, дослідницьких завдань, зростанню позитивної мотивації здобувачів вищої освіти до навчання, дозволяє поєднувати індивідуальні та групові форми роботи, акумулює лінгводидактичні компоненти для формування правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, вебквест можна вважати одним із ефективних методів інтеграції інтернет-ресурсів, освітніх інструментів і навчальних підручників, посібників для дослідження, виконання, презентації-захисту лінгводидактичних завдань, які спонукають здобувачів вищої освіти до самостійного пошуку інформації, аналізу, синтезу, узагальнення. Дидактична структура вебквесту дає змогу викладачеві регулювати тривалість навчальної діяльності, водночас підтримуючи самостійну дослідницьку роботу здобувачів освіти, де викладач стає не стільки джерелом знань, скільки організатором процесу формування правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітюк В.В. Проєктна діяльність у процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2020. № 22. С. 99–105.

2. Голуб Н. Б. Метод проектів у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 8. С. 15–19.

3. Желізняк Л. Д. Технологія «веб-квест» на уроках інформатики. OCBITA.UA. URL: http://osvita.ua/ school/ lessons_summary/edu_technology/

30734/ (дата звернення: 08.04.2026).

4. Кадемія М. Ю. Сутність і зміст технології веб-квест. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2012. Вип. 29. С. 380–387.

5. Ковальчук Н. П. Складові пунктуаційної компетентності. International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE». 2016. № 1(5), Vol. 3. С. 21–25.

6. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник із методики викладання української мови. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 2005. 306 с.

7. Кучерук О. А. Методи навчання в системі понять сучасної лінгводидактика. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 10–14.

8. Перепелиця С. В. Вебквест як засіб створення розвивального середовища на сучасному уроці української мови і літератури та у позаурочнійроботі. *Українська мова і література в школах України.* 2017. № 10. С. 40–43.

9. Сокол І.М. Квест як сучасна інноваційна технологія навчання. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. *Наукові* записки Рівенського державного гуманітарного університету. Випуск 7 (50). Рівне: РДГУ, 2013. 168 с.

10. Харіна О. О. Веб-квест як сучасна технологія навчання на уроках літератури. URL: http://www.confcontact.com/ 2013-rol-ukrainovedeniya/6_ harina_web.htm3 (дата звернення: 08.04.2026).

11. Харлаш Л. М. Технологія Веб-квест у методичному арсеналі сучасного вчителя. URL: http:// mk.osvita-dnepr.com/vprovadzhennya-innovatsijnikh– tekhnologij/26 (дата звернення: 05.04.2026).

12. Dodge Bernie. Some thoughts About WebQuests (online). WebQuest.org. 1995. URL: http://www.webquest.org/ sdsu/about_webquests.html (дата звернення: 08.04.2026).

REFERENCES:

1.Vitiuk V.(2020) Proiektna diialnist u protsesi formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv Novoi ukrainskoi shkoly. Hirska shkola Ukrainskykh Karpat. Ivano-Frankivsk, № 22. S. 99–105. (In Ukraine).

2. Holub N. (2013) Metod proektiv u navchanni ukrainskoi movy. Ukrainska mova i literatura v shkoli. № 8. S. 15–19. (In Ukraine).

3. Zhelizniak L. (2012) Tekhnolohiia «veb-kvest» na urokakh informatyky. OCBITA.UA. URL: http://osvita.ua/ school/lessons_summary/edu_technology/

30734/ (data zvernennia: 8.04.2026). (In Ukraine).

4. Kademiia M. (2012) Sutnist i zmist tekhnolohii veb-kvest. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Vyp. 29. S.380–387. (In Ukraine).

5. Kovalchuk N. (2016) Skladovi punktuatsiinoi kompetentnosti. International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE». № 1(5), Vol. 3, S. 21–25. (In Ukraine).

6. Kochan I. , Zakhliupana N. (2005) Slovnyk-dovidnyk iz metodyky vykladannia ukrainskoi movy. Lviv : Vydavnychyi tsentr LNU imeni Ivana Franka. 2005. 306 s. (In Ukraine).

7. Kucheruk O. (2013) Metody navchannia v systemi poniat suchasnoi linhvodydaktyka. Ukrainska mova i literatura v shkoli. № 3. S. 10–14.

8. Perepelytsia S. (2017) Vebkvest yak zasib stvorennia rozvyvalnoho seredovyshcha na suchasnomu urotsi ukrainskoi movy i literatury ta u pozaurochnii roboti. Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy. № 10. S. 40–43. (In Ukraine).

9. Sokol I. (2013) Kvest yak suchasna innovatsiina tekhnolohiia navchannia. Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity: Zbirnyk naukovykh prats. Naukovi zapysky Rivenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Vypusk 7 (50). Rivne: RDHU. 168 s. (In Ukraine).

10. Kharina O. (2013) Veb-kvest yak suchasna tekh¬nolohiia navchannia na urokakh literatury. URL: http:// www. confcontact.com/2013-rol-ukrainovedeniya/6_ harina_web.htm3 (data zvernennia: 8.04.2026). (In Ukraine).

11. Kharlash L. (2019) Tekhnolohiia Veb-kvest u me¬todychnomu arsenali suchasnoho vchytelia. URL: http:// mk.osvita-dnepr.com/vprovadzhennya-innovatsijnikh– tekhnologij/26 (data zvernennia: 05.04.2026). (In Ukraine).

12. Dodge Bernie. (1995) Some thoughts About WebQuests (online). WebQuest.org. URL: http://www.webquest.org/ sdsu/about_webquests.html (data zvernennia: 8.04.2026). (In USA).

Дата першого надходження статті до видання: 09.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.13

Ольга ГОНЧАРУК
доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: *0000-0003-2069-9667*

Бібліографічний опис статті: Гончарук, О. (2026). Інструменти формувального оцінювання у підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 93–100, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.13

ІНСТРУМЕНТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

На сучасному етапі реформування усіх ланок освіти в Україні важливого значення набуває формувальне оцінювання як інноваційний підхід до організації освітнього процесу, що забезпечує постійний зворотний зв'язок, сприяє розвитку рефлексії, саморегуляції та навчальної мотивації здобувачів освіти.

Мета статті полягає в аналізі інструментів формувального оцінювання та визначенні особливостей їх використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів (з досвіду роботи). Завдання дослідження: 1) проаналізувати сутність формувального оцінювання у педагогічній освіті та обґрунтувати його вплив на формування професійної компетентності здобувачів освіти; 2) визначити класифікацію інструментів формувального оцінювання й охарактеризувати найбільш ефективні інструменти у підготовці майбутніх учителів (з власного досвіду). Методи: аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації.

У статті визначено сутність формувального оцінювання, яка полягає у його подвійній природі: як процесу педагогічної взаємодії (викладач – студент), і, як інструменту управління навчанням (корекція, підтримка, прогнозування результатів). Проаналізовано діагностичну, формувальну (розвивальну), мотиваційну та рефлексивну функції формувального оцінювання.

Наголошено, що формувальне оцінювання забезпечує безперервний зворотний зв'язок між учасниками освітнього процесу з метою підтримки навчального поступу здобувачів освіти, корекції освітньої діяльності та розвитку їхньої здатності до рефлексії й саморегуляції.

Подано авторську класифікацію інструментів формувального оцінювання: діагностичні інструменти, інструменти зворотного зв'язку, рефлексивні, критеріальні, практико-орієнтовані.

З'ясовано, що умовами ефективності рефлексивного оцінювання є системність використання, прозорість і чіткість критеріїв, орієнтація на розвиток студента, а не лише на контроль, активна участь здобувачів освіти та дотримання педагогіки партнерства й суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Подальшого дослідження потребує розробка системи методичного забезпечення реалізації формувального оцінювання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: *формувальне оцінювання, професійна підготовка, інструменти формувального оцінювання, майбутній учитель початкової школи, освітній процес.*

Olha HONCHARUK
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0000-0003-2069-9667*

To cite this article: Goncharuk, O. (2026). Instrumenty formuvalnoho otsiniuvannia u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Formative assessment tools in the training of future primary school teachers]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 93–100, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.13

FORMATIVE ASSESSMENT TOOLS IN THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

At the present stage of reforming all levels of education in Ukraine, formative assessment is becoming increasingly important as an innovative approach to organising the educational process, providing constant feedback and promoting the development of reflection, self-regulation and learning motivation among learners.

The aim of the article is to analyse formative assessment tools and identify the specific features of their use in the professional training of future primary school teachers (based on practical experience). Research objectives: 1) to analyse the essence of formative assessment in teacher education and substantiate its impact on the development of trainees' professional competence; 2) to define a classification of formative assessment tools and characterise the most effective tools in the training of future teachers (based on personal experience). Methods: analysis, synthesis, generalisation, systematisation.

The article defines the essence of formative assessment, which lies in its dual nature: as a process of pedagogical interaction (teacher–student) and as a tool for managing learning (correction, support, forecasting of results). The diagnostic, formative (developmental), motivational and reflective functions of formative assessment are analysed.

It is emphasised that formative assessment ensures continuous feedback between participants in the educational process with the aim of supporting learners' academic progress, correcting educational activities and developing their capacity for reflection and self-regulation.

The author's classification of formative assessment tools is presented: diagnostic tools, feedback tools, reflective tools, criterion-based tools and practice-oriented tools.

It has been established that the conditions for the effectiveness of reflective assessment are systematic use, transparency and clarity of criteria, a focus on student development rather than merely on control, active participation of learners, and adherence to the pedagogy of partnership and subject-subject interaction.

Further research is required into the development of a system of methodological support for the implementation of formative assessment in the training of future primary school teachers.

Key words: *formative assessment, professional training, formative assessment tools, future primary school teacher, educational process.*

Актуальність проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти України, зумовлені впровадженням ідей компетентнісного підходу та концепції Нової української школи, актуалізують проблему підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Особливої ваги набуває формування у них здатності до здійснення оцінювальної діяльності, орієнтованої не лише на фіксацію результатів навчання, а передусім на підтримку індивідуального розвитку здобувачів освіти. У цьому контексті ключового значення набуває формувальне оцінювання як інноваційний підхід до організації освітнього процесу, що забезпечує постійний зворотний зв'язок, сприяє розвитку рефлексії, саморегуляції та навчальної мотивації. На відміну від традиційного підсумкового оцінювання, формувальне оцінювання інтегрується у процес навчання та виступає ефективним інструментом його вдосконалення. Особливої *актуальності* набуває розроблення та впровадження системи інструментів формувального оцінювання (рубрики, чек-листи, рефлексивні методики, інструменти зворотного зв'язку), які б забезпечували ефективну діагностику навчальних досягнень здобувачів, сприяли розвитку їхньої оцінювальної компетентності та формували готовність до застосування зазначених підходів у майбутній професійній діяльності. Практика доводить, що існує суперечність між необхідністю формування у майбутніх учителів початкових класів умінь формувального оцінювання та недостатнім рівнем методичного забезпечення цього процесу в умовах закладів вищої освіти.

З огляду на зазначене, *актуальність* дослідження зумовлена потребою у теоретичному обґрунтуванні та практичному впровадженні інструментів формувального оцінювання у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджувані питання, як свідчить аналіз науково-методичних праць, не є новими, а достатньою мірою розкриті у наукових публікаціях учених і практиків. Оскільки проблема дослідження торкається професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, то конструктивними є «сучасні дидактико-методичні підходи до реалізації контролю й оцінювання освітніх результатів у початковій школі», відображені в методичному посібнику «Інструментарій оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів», який створений в Інституті педагогіки НАПН України за результатами проведеного наукового дослідження з розроблення супроводу компетентнісно орієнтованого навчання в Новій українській школі (Онопрієнко, 2020, с. 11). У посібнику «розкрито особливості здійснення формувального оцінювання навчальних досягнень учнів. Схарактеризовано дидактичне забезпечення оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів» (Онопрієнко, 2020, с. 36). Аналіз наукових джерел і педагогічної діяльності свідчить

про те, що «на сьогодні зміни підходів до оцінювальної діяльності активно відпрацьовано в початковій школі: вироблено чіткі державні вимоги та затверджено докладні методичні рекомендації щодо здійснення оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти (Бабко, 2021). Так, Т.Бабко зауважує, що «досвід застосування формувального оцінювання у початковій школі свідчить про суттєвий позитивний вплив такого виду оцінювання на підвищення якості засвоєння дітьми різних, навіть найскладніших для сприйняття, навчальних тем (Бабко, 2021).

У контексті оновлення змісту початкової освіти Т.Жуковська стверджує, що «однією з ключових інновацій стала реформа системи оцінювання, де основним методом є технологія формувального оцінювання…» (Жуковська, 2023). Підтримуємо педагогиню-практика стосовно того, що «формувальне оцінювання стало ключовим елементом реформи НУШ, розширюючи погляди на оцінювання та акцентуючи увагу на особистісному розвитку кожного здобувача освіти» (Жуковська, 2023).

О. Ліскович та А. Кравченко розкривають теоретичні засади та практичні підходи до формувального оцінювання як ефективного інструменту спонукання учнів до навчання. Так, дослідниці наголошують, що «формувальне оцінювання, що передбачає регулярний зворотний зв’язок і корекцію освітньої діяльності під час уроку, має потенціал для підвищення мотивації школярів. Це робить освітній процес більш прозорим і спрямованим на досягнення реальних результатів» (Ліскович , Кравченко, 2026, с. 9). У свою чергу, А.Предик, визначаючи формувальне оцінювання як ключовий чинник якісної освіти в НУШ, зазначає, що воно дає «можливість виключити негативні моменти в навчанні, сприятиме індивідуалізації освітнього процесу, підвищенню навчальної мотивації й самостійності учнів» (Предик, 2022, с. 157).

Теоретичні підходи до формувального оцінювання у вищій школі як способу зворотнього зв’язку між викладачами та студентами вивчає І.Калініна. Вчена розглядає «проблеми, що виникають при оцінюванні результатів навчання та необхідності використання такого оцінювання в системі оцінювання рівня навчальних досягнень студентів закладів вищої освіти» (Калініна, 2021, с. 287). Цікавими в контексті досліджуваної проблеми є наукові ідеї О. Костюченко, М. Бриль, які визначають психологічні особливості впровадження широкої системи формувального оцінювання у вищій школі, а також аналізують психологічні аспекти формувального оцінювання у ЗВО як інструменту регулювання переживання студентами тривоги (Костюченко, Бриль 2022, с. 101). Поділяємо висновки дослідниць про те, що «найуспішніше формувальне оцінювання реалізується тоді, коли актуалізуються креативність, творче мислення, передбачення й інтуїція у вирішенні когнітивно-навчальних проблем, у доборі ефективного рішення з урахуванням особливостей реальної ситуації, в умовах браку інформації і дефіциту часу» (Костюченко, Бриль 2022, с. 104).

Аналіз публікацій з досліджуваної проблеми також дає підстави для висновку, що вченими, педагогами-практиками, методистами ґрунтовно вивчаються особливості формувального оцінювання здобувачів освіти: в початковій школі (В. Чорна, Н. Богер, С.Б арда, Н. Деньга); методика формувального оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії (Н. Шиян, А. Криворучко, С. Стрижак); особливості оцінювання навчальних досягнень з української мови (Н. Голуб, О. Горошкіна); дидактичний потенціал формувального оцінювання як інструменту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання (О. Даниско); формувальне оцінювання навчальних досягнень студентів медичних спеціальностей із застосуванням автоматизованих і хмарних систем (Н. Стучинська, Н. Остапович, М. Кузишин, Ю. Мазуренко; методика використання формувального оцінювання на уроках історії (В. Старжець) тощо (17, 2, 5; 18, 9; 4, 15; 16).

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує зростання інтересу дослідників до проблеми формувального оцінювання, зокрема його сутності, функцій, принципів та ролі у забезпеченні якості освіти. Водночас питання практичної реалізації формувального оцінювання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, а саме – використання відповідних інструментів, потребує подальшого наукового осмислення та методичного забезпечення.

Мета статті – охарактеризувати інструменти формувального оцінювання та визначити особливості їх використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів (з досвіду реалізації ОПП Початкова освіта у Волинському національному університеті імені Лесі Українки). *Завдання дослідження:* 1) проаналізувати сутність формувального оцінювання у педагогічній освіті та обґрунтувати його вплив на формування професійної компетентності здобувачів освіти; 2) визначити класифікацію інструментів формувального оцінювання й охарактеризувати найбільш ефективні інструменти у підготовці майбутніх учителів (з власного досвіду). *Методи*: аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формувальне оцінювання – це безперервний, цілеспрямований процес збору та інтерпретації інформації про навчальні досягнення здобувачів освіти з метою коригування навчання, надання зворотного зв'язку та підтримки індивідуального розвитку. На відміну від підсумкового оцінювання, воно спрямоване не на фіксацію результату, а на покращення процесу навчання. Так, Т. Бабко визначає формувальне оцінювання як «новий спосіб педагогічної взаємодії та ефективний засіб реорганізації структури навчання, спрямованої на дослідження метакогнітивних процесів, які відбуваються у свідомості здобувачів освіти. Запровадження формувального оцінювання сприяє підвищенню навчальної мотивації, індивідуалізації, самостійності та відповідальності учнів під час освітнього процесу» (Бабко, 2021). У свою чергу, Т. Жуковська наголошує на важливості формувального оцінювання у початковій школі за новою українською освітньою системою. Формувальне «відрізняється від традиційного, сумарного оцінювання, яке проводиться в кінці семестру чи навчального року.… Головною метою формувального оцінювання є надання зворотного зв'язку здобувачам освіти, вчителям і батькам, щоб допомогти кожній дитині досягнути свого найвищого потенціалу» (Жуковська, 2023).

Ключовими характеристики формувального оцінювання, на думку вчених (1; 3; 6; 11), є: процесуальність, оскільки це оцінювання «вбудоване» у щоденну освітню діяльність, а не є окремим етапом. Формувальне оцінювання розвивально спрямоване, адже орієнтоване на розвиток, прогрес здобувача освіти, а не лише на відповідність стандарту. Воно забезпечує якісний, своєчасний зворотний зв'язок, який допомагає зрозуміти: що вже засвоєно, що потребує доопрацювання, як покращити результат. Таке оцінювання дозволяє враховувати освітні потреби, темп і стиль навчання кожного студента, тобто є індивідуалізованим. Передбачає самооцінювання, взаємооцінювання, рефлексію студентів. Базується на чітко визначених критеріях, зрозумілих для здобувачів, тобто є прозорим і аргументованим.

Отже, сутність формувального оцінювання, на нашу думку, полягає у його подвійній природі: по-перше, як процесу педагогічної взаємодії (викладач – студент), і, по-друге, як інструменту управління навчанням (корекція, підтримка, прогнозування результатів). Проявом сутності формувального оцінювання є його функції: діагностична як виявлення рівня сформованості знань і вмінь, формувальна (розвивальна), тобто сприяння навчанню через оцінювання, мотиваційна – стимулювання пізнавальної активності, рефлексивна як розвиток здатності до самоаналізу та коригувальна – внесення змін у процес навчання. Тобто формувальне оцінювання забезпечує безперервний зворотний зв'язок між учасниками освітнього процесу з метою підтримки навчального поступу здобувачів освіти, корекції освітньої діяльності та розвитку їхньої здатності до рефлексії й саморегуляції.

У процесі дослідження ознайомились з орієнтовним переліком інструментів формувального оцінювання, запропонованим дослідниками (12; 13). Узагальнивши ці підходи, подаємо авторську класифікацію інструментів формувального оцінювання: а) діагностичні інструменти: вхідне оцінювання, короткі опитування, тестові мінізавдання; б) інструменти зворотного зв'язку: усний/письмовий коментар, «2 зірки і 1 побажання», швидкий фідбек (коментар); в) рефлексивні інструменти: щоденник рефлексії, самооцінювання, взаємооцінювання; г) критеріальні інструменти: рубрики (аналітичні, холістичні), чек-листи, шкали оцінювання; практико-орієнтовані інструменти: портфоліо студента, кейси, мікровикладання з оцінюванням.

Зупинимось на прикладі реалізації формувального оцінювання у підготовці *бакалавра*,

галузі знань *01 Освіта / Педагогіка*, спеціальності *013 Початкова освіта*, за освітньо-професійною програмою *Початкова освіта* (ВНУ імені Лесі Українки) під час вивчення нормативного освітнього компонента «Загальна педагогіка та історія педагогічної думки» (3), а також під час педагогічної практики. Насамперед, зазначимо, що практично на всіх лекціях формувальне оцінювання інтегрується в зміст заняття, тобто відбуваються «швидкі» опитування та рефлексія. Так, наприкінці лекції студенти зазвичай відповідають на три питання: Що я сьогодні зрозумів найкраще?, Що залишилось незрозумілим?, Що я спробую застосувати? На нашу думку, це дає швидкий зворотний зв'язок викладачу. А також дієвим є міні-опитування (швидка діагностика) шляхом підняття карток (так/ні), 1 запитання в Google Forms або ж голосування. Воно може бути проведеним на початку лекції й уможливлює миттєве визначення рівня засвоєння навчального матеріалу.

На практичних заняттях, для прикладу, під час вивчення змістового модуля 1. Загальні основи педагогіки. Дидактика. Тема 6. Форми організації навчання було використано кілька інструментів (фідбек, рефлексія, критерії). Опановуючи Тему 7. Система контролю і оцінювання результатів навчання учнів, дієвим було рефлексивне оцінювання, взаємооцінювання. Особливо популярним серед здобувачів освіти виявився прийом «2 зірки і 1 побажання», тобто студент оцінює роботу іншого за схемою: що вдалося (2 позиції) і що можна покращити – одна рекомендація. Досвід засвідчує, що це формує навички взаємооцінювання. Під час практичних занять вивчення Змістового модуля 2. Теорія виховання. Шкознавство, наприклад Тема 5. Основи сімейного виховання, взаємодія школи і сім'ї здобувачі освіти заповнювали щоденник рефлексії, тобто після заняття записували: сьогодні я навчилася…, мені було складно…, я хочу вдосконалити… Такі записи розвивають рефлексивну компетентність.

Аналіз власного педагогічного досвіду свідчить про те, що на кожне практичне заняття мають бути розроблені рубрики для оцінювання знань здобувачів освіти. Ми обрали для рубрики три основні критерії: зміст, аргументація, самостійність і відповідно до цих критеріїв конкретно були визначені бали, які можуть набирати студенти для оцінювання завдання. Практикуємо також тести, які містять 10-15 завдань, відповіді на які засвідчують рівень усвідомленого засвоєння знань.

Перед педагогічною практикою здобувачі освіти проводять пробні заняття. А тому нами розроблена рубрика оцінювання пробного заняття, яка є дієвою й під час мікровикладання у ході вивчення зазначеного вище освітнього компонента. Обрано наступні критерії: постановка цілей, використання інструментів формувального оцінювання, зворотний зв'язок, організація рефлексії. Також студенти перед початком практики й після її завершення здійснюють самооцінювання, засобом якого є коротка анкета з визначеною шкалою (для прикладу 1–4): Я вмію надавати конструктивний зворотний зв'язок; Я використовую різні інструменти оцінювання; Я аналізую власні помилки; Я змінюю підхід після зворотного зв'язку тощо.

Традиційним в оцінюванні навчальних досягнень уже стало портфоліо студента та його аналіз. Нами передбачено структуру портфоліо майбутнього вчителя початкових класів: конспекти занять, розроблені рубрики, приклади фідбеку, рефлексивні записи, самооцінювання. Для аналізу портфоліо робоблені критерії: наявність інструментів (рубрики, чеклисти, якість фідбеку, глибина рефлексії, динаміка розвитку). На нашу думку, такий аналіз дає можливість відстежити динаміку професійного зростання студента.

Розроблено також чек-лист для самооцінювання здобувача освіти «Чи використовую я формувальне оцінювання?». Студентам запропоновано дати ствердні чи заперечливі відповіді на запитання типу: Я формулюю чіткі цілі заняття; Ознайомлюю учнів/студентів з критеріями оцінювання; Використовую запитання для перевірки розуміння; Даю конструктивний зворотний зв'язок; Організовую самооцінювання; Використовую взаємооцінювання; Проводжу рефлексію наприкінці заняття; Коригую навчання відповідно до результаті.

Аналіз одержаних результатів свідчить про готовність майбутніх учителів початкових класів до рефлексивного оцінювання та самооцінювання як його складової.

З власного досвіду педагогічної діяльності робимо висновок про те, що здобувачів освіти важливо не лише ознайомлювати з інструмен-

тами формувального оцінювання, а вчити як саме їх застосовувати в усіх видах і формах організації навчання, в тому числі й у самостійній роботі (щоденники, чек-листи) та ін. Також з'ясовано, що умовами ефективності рефлексивного оцінювання є системність використання, прозорість і чіткість критеріїв, орієнтація на розвиток студента, а не лише на контроль, активна участь здобувачів освіти та дотримання педагогіки партнерства й суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Висновки. Інструменти формувального оцінювання є важливим засобом підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, оскільки забезпечують індивідуалізацію навчання, розвиток рефлексивних умінь та формування оцінювальної компетентності. Їх системне використання сприяє переходу від контролюючої до розвивальної функції оцінювання та відповідає сучасним освітнім тенденціям. Формувальне оцінювання у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів реалізується через систему взаємопов'язаних інструментів, що забезпечують постійний зворотний зв'язок, стимулюють рефлексію та сприяють формуванню оцінювальної компетентності. Особливого значення набувають критеріальні інструменти (рубрики, чек-листи), які забезпечують прозорість вимог і формують у студентів здатність до об'єктивного оцінювання результатів навчальної діяльності. Розроблений діагностичний пакет забезпечує комплексне оцінювання рівня сформованості умінь формувального оцінювання у майбутніх учителів початкових класів та включає взаємодоповнювальні методи (тестування, спостереження, самооцінювання, аналіз продуктів діяльності), що дозволяє отримати об'єктивні результати та відстежити динаміку професійного розвитку.

Подальшого дослідження потребує розробка системи методичного забезпечення реалізації формувального оцінювання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабко Т. Підготовка вчителів базової середньої освіти до впровадження формувального оцінювання учнів (з досвіду роботи). URL:
https://znayshov.com/News/Details/zhurnal_imidzh_suchasnoho_pedahoha_6_201_2021 (дата звернення 27.03.2026).

2. Барда С. Формувальне оцінювання в початковій школі як засіб формування мотивації учнів до навчання. *Publishing House «UKRLOGOS Group»*, 2024. С. 56–60.URL:https://publishing.logos-science.com/index.php/books/article/view/334 (дата звернення 24.03.2026).

3. Гончарук О.В. Загальна педагогіка та історія педагогічної думки. Силабус. Луцьк, 2025. URL: https://vnu.edu.ua/uk/all-educations/pochatkova-osvita-plan-zatv-2025-r (дата звернення 29.03.2026).

4. Даниско О. Дидактичний потенціал формувального оцінювання як інструменту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання. *Витоки педагогічної майстерності*. 2022. Випуск 29. С.106-110.

5. Деньга Н. М. Упровадження методичної системи з підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання формувального оцінювання. *Імідж сучасного педагога*. №1(190). 2023. С. 38–44. URL: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-1(190)-38-44 (дата звернення 27.03.2026).

6. Жуковська Т. Особливості формувального оцінювання учнів початкової ланки Нової української школи. *Педагогічна Житомирщина*. № 4 (32). 2023. URL:https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2024/01/8.-%D0%96%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0-.pdf (дата звернення 25.03.2026).

7. Калініна І.М. Формувальне оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки».* № 5. (Червень, 2021). С. 286-289

8. Костюченко О.В., Бриль М.М. Формувальне оцінювання у вищій школі як інструмент регулювання динаміки переживання студентами тривоги. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія.* Том 33 (72) № 1. 2022. С. 99-104. URL:https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.1/16 (дата звернення 25.03.2026)

9. Ліскович О., Кравченко А. Формувальне оцінювання як інструмент підвищення мотивації учнів до навчання. Теорія, методика і практика навчання. *Вересень.* № 1 (108). 2026. С. 3-11. URL: https://doi.org/10.54662/veresen.1.2026.01 (дата звернення 24.03.2026)

10. Наказ МОН України «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти» від 13.07.2021 № 813.

11. Онопрієнко О.В. Інструментарій оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів: методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 72 с.

12. Орієнтовний перелік інструментів формувального оцінювання. Електронний ресурс. URL: https://lvivschool99.com.ua/wp-content/uploads/2021/10/perelik-instrumentiv-formuvalnoho-otsiniuvannia.pdf (дата звернення 24.03.2026)

13. Пєєва С.Г. Методи та інструменти формувального оцінювання для початкової школи. URL: https://vseosvita.ua/library/metody-ta-instrumenty-formuvalnoho-otsiniuvannia-dlia-pochatkovoi-shkoly-766254.html (дата звернення 24.03.2026)

14. Предик А. Формувальне оцінювання як ключовий чинник якісної освіти в НУШ. Матеріали VI Усеукраїнської науково-практичної Інтернет– конференції: «Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти»: збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2022. С.156-159.

15. Стучинська Н., Остапович Н., Кузишин М., Мазуренко Ю. Формувальне оцінювання навчальних досягнень студентів медичних спеціальностей із застосуванням автоматизованих і хмарних систем. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2024. Вип. 1. С. 61-70.

16. Старжець В. Методика використання формувального оцінювання на уроках історії. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/64_2023/part_2/50.pdf (дата звернення 24.03.2026).

17. Чорна В., Богер Н. Особливості формувального оцінювання в початковій школі. *Імідж сучасного педагога.* 2021. URL: https://znayshov.com/News/Details/zhurnal_imidzh_suchasnoho_pedahoha_6_201_2021 (дата звернення 24.03.2026).

18. Шиян Н. І. Методика формувального оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії / Н. І. Шиян, А. В. Криворучко, С. В. Стрижак. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип. 1. С. 324-327. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2022_1_75 (дата звернення 22.03.2026).

REFERENCES:

1. Babko T. (2021) Pidhotovka vchyteliv bazovoi serednoi osvity do vprovadzhennia formuvalnoho otsiniuvannia uchniv (z dosvidu roboty). Available at: znayshov.com article (accessed 27 March 2026). (in Ukrainian)

2. Barda S. (2024) Formuvalne otsiniuvannia v pochatkovii shkoli yak zasib formuvannia motyvatsii uchniv do navchannia. Publishing House «UKRLOGOS Group», pp. 56–60. Available at: publishing.logos-science.com article (accessed 24 March 2026). (in Ukrainian)

3. Honcharuk O.V. (2025) Sylabus osvitnoho komponenta «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohichnoi dumky». Lutsk. Available at: VNU syllabus page (accessed 29 March 2026). (in Ukrainian)

4. Danysko O. (2022) Dydaktychnyi potentsial formuvalnoho otsiniuvannia yak instrumentu profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury v umovakh zmishanoho navchannia. Vytoky pedahohichnoi maisternosti, Issue 29, pp. 106–110. (in Ukrainian)

5. Denha N.M. (2023) Uprovadzhennia metodychnoi systemy z pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do vykorystannia formuvalnoho otsiniuvannia. Imidzh suchasnoho pedahoha, no. 1(190), pp. 38–44. Available at: DOI article (accessed 27 March 2026). (in Ukrainian)

6. Zhukovska T. (2023) Osoblyvosti formuvalnoho otsiniuvannia uchniv pochatkovoi lanky Novoi ukrainskoi shkoly. Pedahohichna Zhytomyrshchyna, no. 4(32). Available at: PDF article (accessed 25 March 2026). (in Ukrainian)

7. Kalinina I.M. (2021) Formuvalne otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen zdobuvachiv vyshchoi osvity. Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Hraal nauky», no. 5, pp. 286–289. (in Ukrainian)

8. Kostiuchenko O.V., Bryl M.M. (2022) Formuvalne otsiniuvannia u vyshchii shkoli yak instrument rehuliuvannia dynamiky perezhyvannia studentamy tryvohy. Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia, vol. 33(72), no. 1, pp. 99–104. Available at: DOI article (accessed 25 March 2026). (in Ukrainian)

9. Liskovych O., Kravchenko A. (2026) Formuvalne otsiniuvannia yak instrument pidvyshchennia motyvatsii uchniv do navchannia. Teoriia, metodyka i praktyka navchannia, no. 1(108), pp. 3–11. Available at: DOI article (accessed 24 March 2026). (in Ukrainian)

10. Ministry of Education and Science of Ukraine (2021) Nakaz «Pro zatverdzhennia metodychnykh rekomendatsii shchodo otsiniuvannia rezultativ navchannia uchniv 1–4 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity» No. 813, 13 July 2021. (in Ukrainian)

11. Onopriienko O.V. (2020) Instrumentarii otsiniuvannia rezultativ kompetentnisno oriientovanoho navchannia molodshykh shkoliariv. Kyiv: KONVI PRINT, 72 p. (in Ukrainian)

12. Oriientovnyi perelik instrumentiv formuvalnoho otsiniuvannia (2021) Available at: PDF list (accessed 24 March 2026). (in Ukrainian)

13. Pieieva S.H. (2026) Metody ta instrumenty formuvalnoho otsiniuvannia dlia pochatkovoi shkoly. Available at: vseosvita.ua material (accessed 24 March 2026). (in Ukrainian)

14. Predyk A. (2022) Formuvalne otsiniuvannia yak kliuchovyi chynnyk yakisnoi osvity v NUS. In: Innovatsiini tekhnolohii rozvytku osobystisno-profesiinoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh pisliadyplomnoi osvity. Sumy, pp. 156–159. (in Ukrainian)

15. Stuchynska N., Ostapovych N., Kuzyshyn M., Mazurenko Yu. (2024) Formuvalne otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen studentiv medychnykh spetsialnostei iz zastosuvanniam avtomatyzovanykh i khmarnykh system. Medytsyna ta farmatsiia: osvitni dyskursy, Issue 1, pp. 61–70. (in Ukrainian)

16. Starzhets V. (2023) Metodyka vykorystannia formuvalnoho otsiniuvannia na urokakh istorii. Available at: PDF article (accessed 24 March 2026). (in Ukrainian)

17. Chorna V., Boher N. (2021) Osoblyvosti formuvalnoho otsiniuvannia v pochatkovii shkoli. Imidzh suchasnoho pedahoha. Available at: znayshov.com article (accessed 24 March 2026). (in Ukrainian)

18. Shyian N.I., Kryvoruchko A.V., Stryzhak S.V. (2022) Metodyka formuvalnoho otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv z khimii. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota, Issue 1, pp. 324–327. Available at: NBUV article (accessed 22 March 2026). (in Ukrainian)

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378.091.33-027.22:174.7
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.14

Наталія КАЛИТА
***к**андидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, Україна, 82100*
***ORCID:** 0009-0004-7033-5508*

Віра КОТОВИЧ
доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, Україна, 82100
***ORCID:** 0000-0001-6370-8135*

Мар'яна МАРКОВА
доктор філологічних наук, доцент кафедри української літератури та теорії літератури, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, Україна, 82100
***ORCID:** 0000-0002-3161-5476*

Бібліографічний опис статті: Калита, Н., Котович, В., Маркова, М. (2026). Історія розвитку поняття «плагіату»: від античності до сьогодення. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 101–107, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.14

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ «ПЛАГІАТУ»: ВІД АНТИЧНОСТІ ДО СЬОГОДЕННЯ

У статті здійснено комплексний ретроспективний аналіз феномену плагіату як деструктивного явища в науковому та освітньому просторі. Авторами обґрунтовано актуальність проблеми академічної доброчесності в умовах сучасної цифровізації, де легкість доступу до інформації створює нові виклики для інтелектуальної власності. Визначено, що плагіат підриває фундаментальні засади наукового пошуку, нівелює авторську унікальність та девальвує якість вищої освіти.

Дослідження базується на аналізі еволюції поняття «плагіат» – від його етимологічних витоків у Давньому Римі (Марціал) до сучасних юридичних та технологічних трактувань. Особливу увагу приділено філософській спадщині Платона, чиї ідеї про істинність знання та моральну відповідальність за використання чужих думок стали етичним підґрунтям сучасної академічної культури. Проаналізовано трансформацію ставлення до авторства в епоху Середньовіччя та зламний момент винайдення книгодрукування у XV столітті, що призвело до остаточного закріплення терміна як «літературної крадіжки» у XVII столітті.

У роботі систематизовано сучасні підходи до визначення плагіату, подані в українських законодавчих актах (Закон України «Про освіту»), міжнародних глосаріях та працях видатних педагогів, зокрема В. Сухомлинського. Висвітлено практичний досвід Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка щодо впровадження внутрішніх положень про академічну доброчесність та регламентацію використання штучного інтелекту. Автори доходять висновку, що боротьба з плагіатом вимагає не лише технічного контролю за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення, а й формування високої етичної позиції всіх учасників освітнього процесу через усвідомлення історичного досвіду та цінності інтелектуальної праці.

***Ключові слова:** академічна доброчесність, плагіат, авторське право, інтелектуальна власність, античність.*

Nataliia KALYTA
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine, 82100
ORCID: *0000– 0009-0004-7033-5508*

Vira KOTOVYCH
Doctor of Philology, Head of the Department of Ukrainian Language, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine, 82100
ORCID: *0000-0001-6370-8135*

Mariana MARKOVA
Doctor of Philology, Associate Professor at the Department of Ukrainian Literature and Literary Theory, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine, 82100
ORCID: *0000-0002-3161-5476*

To cite this article: Kalyta, N., Kotovych, V., Markova, M. (2026). Istoriia rozvytku poniattia “plahiatu”: vid antychnosti do sohodennia [History of the development of the concept of «plagiarism»: from antiquity to the present]. Acta Paedagogica Volynienses, 2, 101–107, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.14

HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF “PLAGIARISM”: FROM ANTIQUITY TO THE PRESENT

The article provides a comprehensive retrospective analysis of the phenomenon of plagiarism as a destructive phenomenon in the scientific and educational space. The authors substantiated the relevance of the problem of academic integrity in the conditions of modern digitalization, where ease of access to information creates new challenges for intellectual property. It was determined that plagiarism undermines the fundamental principles of scientific research, reduces the author's uniqueness and devalues the quality of higher education.

The study is based on the analysis of the evolution of the concept of "plagiarism" – from its etymological origins in Ancient Rome (Martial) to modern legal and technological interpretations. Special attention is paid to the philosophical legacy of Plato, whose ideas about the truth of knowledge and moral responsibility for using other people's opinions have become the ethical basis of modern academic culture. The transformation of the attitude towards authorship in the Middle Ages and the turning point of the invention of book printing in the 15th century, which led to the final fixation of the term as "literary theft" in the 17th century, are analyzed.

The work systematizes modern approaches to the definition of plagiarism, presented in Ukrainian legislative acts (the Law of Ukraine "On Education"), international glossaries, and works of prominent teachers, including V. Sukhomlynskyi. The practical experience of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University regarding the implementation of internal regulations on academic integrity and the regulation of the use of artificial intelligence is highlighted. The authors conclude that the fight against plagiarism requires not only technical control with the help of specialized software, but also the formation of a high ethical position of all participants in the educational process through the awareness of historical experience and the value of intellectual work.

Key words: *academic integrity, plagiarism, copyright, intellectual property, antiquit.*

Актуальність проблеми. У сучасному науковому та освітньому середовищі проблема академічної доброчесності набуває особливої актуальності. Одним із найпоширеніших її порушень є плагіат, який становить загрозу для розвитку науки, освіти та культури загалом. Використання чужих ідей, текстів або результатів досліджень без належного посилання на автора підриває довіру до наукових праць, знижує якість освітнього процесу та суперечить етичним нормам наукової діяльності. Саме тому питання розуміння сутності плагіату, його історичного розвитку та трансформації значення у різні історичні епохи є важливим для формування академічної культури та відповідального ставлення до інтелектуальної власності.

Поняття плагіату має давню історію і бере свій початок ще з античних часів. У різні періоди розвитку суспільства ставлення до запозичення чужих ідей та текстів змінювалося: від практики вільного наслідування та творчого переосмислення у стародавніх культурах до

формування чітких правових і етичних норм щодо авторства у сучасному науковому просторі. Із розвитком науки, книгодрукування та інформаційних технологій проблема плагіату набула нових форм і масштабів, що потребує глибшого аналізу її історичних витоків і сучасних проявів.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблемою дослідження та вивчення плагіату займалися і займаються зарубіжні та сучасні науковці. Вагомий внесок у дослідження проблеми плагіату та академічної доброчесності зробили арубіжні науковці. Зокрема, у працях Т. Фішмана, Дж. Ітона, Р. Паркера, а також у документах Міжнародного центру академічної доброчесності (International Center for Academic Integrity) розглядаються принципи формування культури академічної чесності в університетському середовищі. Питання академічного плагіату в Україні вивчали у своїх роботах такі науковці як У. Проценко, О. Рожко, М. Розум, О. Романчук, О. Стеченко, І. Стифанишин, О. Харитонова, Р. Шишка, Н., Юрко, І. Якубівський та ін.

Метою статті є дослідження історії розвитку поняття плагіату від античності до сьогодення, аналіз еволюції ставлення до авторства та інтелектуальної власності, а також визначення ролі академічної доброчесності у сучасному освітньому та науковому середовищі. Для досягнення поставленої мети передбачено розглянути особливості трактування плагіату в різні історичні періоди, з'ясувати причини його поширення та окреслити значення формування культури академічної доброчесності в сучасній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція оригінальності плагіату була давньою проблемою у давньогрецьку та давньоримську епоху, письменники часто запозичували твори один одного, не цитуючи їх. Часто вважають, що феномен плагіату появився в часи інтернету, але історичні джерела свідчать про його давнє походження. Поняття «плагіат» походить від латинського слова «plagiatus», що в перекладі означає «викрадений», «викрадач, спокусник, грабіжник», з грецького походження πλάγιος (plagios), що вживається метафорично і означає кривий або підступний. Історичні джерела свідчать про те, що в Давньому Римі це й термін використовували до викрадення дітей та рабів. Вперше цей термін використав римський поет Марціал в літературному контексті І столітті нашої ери, він звинуватив іншого поета у «викраденні» його творів. В епоху Середньовіччя твори переписувалися анонімно, в XV столітті з розвитком книгодрукування ситуація змінилася У XVII столітті за семантикою слова «плагіат» закріпилося універсальне значення та розуміння, як – літературна крадіжка [Стифанишин, 2020, с. 3].

В часи античності сучасного розуміння плагіату як юридичного порушення авторського права ще не існувало. Проте питання авторства, запозичення ідей та відповідальності за використання чужих думок уже порушувалися у працях давньогрецьких філософів, зокрема Платон. У своїх діалогах він розглядав проблему істинності знання, походження ідей та моральної відповідальності людини за використання чужих думок.

Платон вважав, що знання повинно ґрунтуватися на пошуку істини, а не на механічному відтворенні чужих висловлювань. У його філософських діалогах, зокрема в «Держава» та «Федр», підкреслюється важливість самостійного мислення та критичного осмислення інформації. Філософ критикував тих, хто бездумно повторює думки інших, не розуміючи їхнього змісту. Такий підхід можна розглядати як ранню етичну основу боротьби з явищем, яке сьогодні називають плагіатом.

Особливу увагу Платон приділяв ролі істини та моральної чесності в інтелектуальній діяльності. Він наголошував, що справжнє знання виникає через діалог, дослідження та особисте осмислення ідей. Тому безкритичне копіювання чужих думок суперечить самому принципу філософського пізнання. Хоча в античній культурі ще не існувало чітко сформованих правових норм щодо авторства, філософські погляди Платона заклали важливі моральні засади інтелектуальної чесності. Його ідеї про необхідність самостійного мислення та відповідальність за використання знань стали одним із підґрунтів формування сучасного розуміння академічної доброчесності [Грабовський, 2019, с. 130].

Якщо глибше придивитися до різних видів мистецтва, то можна побачити, що зазвичай приклади плагіату стосуються літератури, де основну роль відіграє поезія та твердження про

копіювання одне в одного або спроби визначити, що було раніше. Іншими словами, твердження фіксувалися лише за допомогою листів чи промов, проте справа рідко доходила до суду, поки не було надано більше доказів.

У глосарії сайту plagiarism.org зазначено, що «Плагіат – це відтворення або привласнення чужої роботи за власну» [Glossary]. В Інтернет-словнику Міріам Вебстер, плагіат подано в таких ракурсах 1) вкрасти та видати за власні ідеї слова іншого; 2) використати чужі матеріали без посилання на джерело; 3) здійснити літературну крадіжку; 4) представити нові і оригінальні ідеї чи продукти, взяті з існуючого джерела. Плагіат є шахрайством, що охоплює крадіжку чужої роботи й обман інших щодо цієї роботи [What is Plagiarism?].

В. О. Сухомлинський у своїх працях наголошував на тому, що «виховання має будуватися на відповідальності». Вчений не використовував у своїй діяльності поняття «академічний плагіат» хоча філософія його поглядів передбачає глибоку повагу до інтелектуальної та творчої діяльності інших людей [Сухомлинський, 1988].

Юридичне визначення терміну «плагіат» в Україні появилося в 2001 році в нормативних документах, в новій редакції Закону України «Про авторське право і суміжні права», якими користуються сучасні науковці. В Законі України «Про освіту», в статті 42, академічний плагіат трактується, як «оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та/або відтворення опублікованих текстів (оприлюднених творів мистецтва) інших авторів без зазначення авторства» [Закон України «Про освіту», 2019, с.40]. Окрім плагіату виокремлено самоплагіат, фабрикацію, фальсифікацію та обман.

У тлумачному словнику, плагіат представлено, як привласнення або запозичення тексту з чужого літературного чи наукового твору без дозволу автора і без зазначення джерела [Сучасний, 2006, с. 765]. У Літературознавчій Енциклопедії за редакцією Ю. Коваліва плагіат – «це зумисне привласнення авторства чужого твору літератури, малярства, музики, науки або його частини без зазначення джерела» [Літературознавча, 2007, с. 346].

За порушення академічної доброчесності, вияву плагіату в роботах, автор несе відповідальність юридичну – захист і відповідно покарання за порушення, відповідно до Конституції України, Закону України «Про авторське право та суміжні права»; Закону України «Про вищу освіту» та інших нормативних документів. Чинним законодавством України передбачено різні види відповідальності з це порушення.

Рижко О., у монографії «Плагіат як соціальнокомунікаційне явище» наголошує на тому, що «плагіат – це багатоаспектне явище, що має соціальнокомунікаційну природу, проявляється як порушення авторського права та права на творчість зокрема і правовий нігілізм загалом, деструктивна ціннісна трансформація; чинник множення симулякрів, руйнування економіки, девальвації освіти й науки, занепаду морально-етичних норм і саморуйнування індивіда, що може бути виражене в різних видах (формах, типах) за допомогою визначених способів і спеціальних технологій» [Рижко, 2017, с. 181]. У вужчому розумінні, дослідниця зазначає, що «плагіат – це повне або часткове оприлюднення чужого твору або його фрагментів із текстовими фрагментами, що містять описи, які розкривають суть концептів, що не є об'єктами авторського права (ідеї, концепції, авторські методики та ін.) включно, під іменем особи, що не є автором цього твору» [Рижко, 2017, с. 203].

Плагіат тісно пов'язаний із поняттями власності, репутації та відповідальності. Культурні погляди на ці концепції призводять до варіацій у важливості виявлення та переслідування плагіату. Хоча найчастіше поняття плагіату обговорюється в контексті письмового слова, плагіат стосується ідей людини, і незалежно від того, як ці ідеї можуть бути передані в усній чи письмовій формі.

Харитонова О, розглядає плагіат у своїх працях, як серйозне порушення академічної доброчесності та прав інтелектуальної власності. Вона наголошує на тому, «що плагіат – це привласнення результатів чужої інтелектуальної діяльності: ідей, текстів, наукових результатів, чи інших наукових матеріалів без посилання на автора [Харитонова, 2009, с. 53]. Дослідниця вважає плагіат не лише як порушення формальних норм, а й як етичну проблему, яка впливає на якість науки, репутацію науковців та авторитет освітніх і наукових установ.

Стеченко М., вважає, що «академічна доброчесність є основою довіри до результатів наукової діяльності та передумовою розвитку якісної освіти і науки» [Стеченко, 2016, с. 94]. Він зазначав, що важливим аспектом академічної доброчесності є боротьба з плагіатом, оскільки плагіат є порушенням академічної етики, оскільки він полягає в привласненні чужих ідей, текстів або результатів досліджень. Ефективне запобігання плагіату повинно ґрунтуватися не лише на використанні технічних засобів перевірки наукових робіт, а й на формуванні у студентів і викладачів.

Сьогодні в системі вищої освіти особлива увага приділяється дотриманню принципів академічної доброчесності, це зумовлено необхідністю забезпечення якості освіти, достовірності наукових досліджень та формування у студентів і викладачів відповідального ставлення до інтелектуальної праці. Однією з найважливіших проблем у науково-освітньому середовищі є академічний плагіат, тобто використання чужих ідей, текстів чи результатів досліджень без належного посилання на автора. У наукових роботах плагіатом вважають пряме копіювання, перефразування без посилання, чужі ідеї без посилання, самоплагіат.

У сучасному науковому середовищі боротьба з плагіатом набуває комплексного характеру і передбачає поєднання правових, технологічних та педагогічних механізмів. Важливу роль у цьому процесі відіграє формування академічної культури, що базується на принципах чесності, відповідальності та поваги до результатів інтелектуальної праці. Саме усвідомлення історичного досвіду розвитку поняття плагіату та його сучасних проявів сприяє утвердженню високих стандартів академічної доброчесності у сфері освіти і науки. У зв'язку з цим у закладах вищої освіти активно впроваджуються інституційні політики академічної доброчесності, що передбачають комплекс заходів із запобігання плагіату. До таких заходів належать використання спеціалізованих програм перевірки текстових запозичень, удосконалення методики викладання академічного письма, формування інформаційної культури студентів та розвиток критичного мислення. Важливим компонентом цієї діяльності є також просвітницька робота, спрямована на усвідомлення студентами та викладачами цінності інтелектуальної власності.

У Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка цьому питанню також приділяється значна увага. В університеті розроблено та затверджено Вченою радою низку документів, які визначають основні принципи та правила дотримання академічної доброчесності як студентами, так і науково-педагогічними працівниками. Зокрема, важливим документом є «Політика використання штучного інтелекту в Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка». Вона регламентує можливості та межі застосування сучасних технологій штучного інтелекту в освітньому процесі, наголошуючи на необхідності відповідального й етичного використання таких інструментів під час підготовки навчальних і наукових робіт.

Не менш важливим є «Положення про запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових, навчально-методичних, курсових та кваліфікаційних роботах». Цей документ визначає процедури перевірки робіт на наявність текстових запозичень, встановлює допустимі межі цитування та описує механізми реагування у випадку виявлення порушень. Завдяки цьому забезпечується прозорість оцінювання робіт і підвищується відповідальність авторів за оригінальність власних досліджень.

Важливу роль також відіграє «Положення про академічну доброчесність у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка». У ньому визначено основні принципи академічної культури: чесність, довіру, справедливість, відповідальність і повагу до інтелектуальної власності. Документ регулює права й обов'язки учасників освітнього процесу, а також передбачає заходи щодо попередження та розгляду випадків порушення академічної доброчесності.

Впровадження в університеті відповідних нормативних документів сприяє формуванню академічної культури, розвитку самостійного наукового мислення студентів і підвищенню якості освітньої та наукової діяльності. Дотримання принципів академічної доброчесності є важливою складовою професійного становлення майбутніх фахівців та підвищення авторитету закладу вищої освіти.

Висновки. В умовах сьогодення плагіат є найпоширенішим порушенням академічної доброчесності. Плагіат розглядається не просто

як порушення етики, а як великий академічний проступок. Він полягає у використанні чужих концепцій, авторських висновків без належного цитування, таке дослідження втрачає свою наукову цінність. Боротьба з плагіатом, який є загрозою для академічної доброчесності вимагає усвідомлення етичних норм. Сучасна цифровізація освітнього процесу з одного боку полегшує пошук інформації, а з іншого ускладнює дотримання академічної доброчесності учасниками освітнього процесу. Тому для виявлення плагіату у доробках студентів та науково-педагогічних працівників у закладах вищої освіти використовують програми, які допомагають його виявити.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грабовська І. Феномен академічного плагіату в сучасній Україні : причини існування та перспективи подолання. // *Міждисциплінарні дослідження складних систем: Interdisciplinary Studies of Complex Systems* : [збірник наукових праць]. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. № 15. С. 128-144.

2. Закон України «Про освіту» // https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

3. Стифанишин І. М., Юрко Н. А., Проценко У. М. Академічний плагіат: основні різновиди та дискусійні аспекти. ЛОГОС. ОНЛАЙН. 2020. С.1-7 https://doi.org/10.36074/2663-4139.07.03

4. Літературознавча Енциклопедія : у 2 т. К. : ВЦ «Академія», 2007. Т. 2 / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. 624 с.

5. Рижко О. М. Плагіат як соціальнокомунікаційне явище [Текст] : монографія. Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ : Паливода А. В. [вид.], 2017. 387 с

6. Стеченко О. В. Проблема академічної чесності в навчальному процесі та науці: досвід Національного медичного університету імені О. О. Богомольця // *Медична освіта*. 2016. №3. С. 93-98.

7. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві. К. : Рад. шк., 1988. 304 с.

8. Сучасний тлумачний словник української мови: 65 000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Х. : ВД «Школа», 2006. 1008 с.

9. Харитонова О. До визначення поняття права інтелектуальної власності. *Актуальні проблеми держави і права*. 2009. Вип. 51. С. 51-59.

10. Sullivan, M.; Andrew, K.; McLaughlan, P. ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *J. Appl. Learn. Teach.* 2023, *6*, 1–10

11. Glossary – Режим доступу: http://www. plagiarism.org/plagiarism-101/glossary/

12. Raza, M.R.; Hussain, W. Preserving Academic Integrity in Teaching with ChatGPT: Practical Strategies. In Proceedings of the 2023 IEEE International Conference on Web Intelligence and Intelligent Agent Technology (WI-IAT), Venice, Italy, 26–29 October 2023; pp. 158–162.

13. What is Plagiarism? Режим доступу: http://www. plagiarism.org/plagiarism-101/what-is-plagiarism/.

REFERENCES:

1. Hrabovska I. (2019). Fenomen akademichnoho plahiatu v suchasnii Ukraini: prychyny isnuvannia ta perspektyvy podolannia. [The phenomenon of academic plagiarism in modern Ukraine: reasons for its existence and prospects for overcoming it]// Mizhdystsyplinarni doslidzhennia skladnykh system: Interdisciplinary Studies of Complex Systems : [zbirnyk naukovykh prats]. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, № 15. C. 128-144. [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017). [Law of Ukraine «On Education»] // https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

3. Styfanyshyn I. M., Yurko N. A., Protsenko U. M. (2020). Akademichnyi plahiat: osnovni riznovydy ta dyskusiini aspekty. [Academic plagiarism: main varieties and controversial aspects.] LOHOS.ONLAIN. https://doi.org/10.36074/2663-4139.07.03 [in Ukrainian].

4. Literaturoznavcha Entsyklopediia (2007) [Literary Encyclopedia] u 2 t. K.: VTs «Akademiia», T. 2 / avt.-uklad. Yu. I. Kovaliv. 624 s. [in Ukrainian].

5. Ryzhko O. M. (2017). Plahiat yak sotsialnokomunikatsiine yavyshche [Tekst] [Plagiarism as a social communication phenomenon]: monohrafiia. Kyiv. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka. Kyiv : Palyvoda A. V. [vyd.], 387 s. [in Ukrainian].

6. Stechenko O. V. (2016). Problema akademichnoi chesnosti v navchalnomu protsesi ta nautsi: dosvid Natsionalnoho medychnoho universytetu imeni O. O. Bohomoltsia [The problem of academic honesty in the educational process and science: the experience of the O. O. Bogomolets National Medical University] // Medychna osvita. №3. S. 93-98. [in Ukrainian].

7. Sukhomlynskyi V.O. (1988). Sto porad uchytelevi. [One hundred tips for the teacher]. K. : Rad. shk., 304 s. [in Ukrainian].

8. Suchasnyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: 65 000 sliv (2006). [Modern explanatory dictionary of the Ukrainian language: 65,000 words] / za zah. red. V. V. Dubichynskoho. Kh. : VD «Shkola», 1008 s. [in Ukrainian].

9. Kharytonova O. (2009). Do vyznachennia poniattia prava intelektualnoi vlasnosti. [To define the concept of intellectual property rights]/ Aktualni problemy derzhavy i prava. Vyp. 51. S. 51-59. [in Ukrainian].

10. Sullivan, M.; Andrew, K.; McLaughlan, P. ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *J. Appl. Learn. Teach.* 2023, *6*, 1–10 [in English].

11. Glossary – Rezhym dostupu: http://www. plagiarism.org/plagiarism-101/glossary/.[in English].

12. Raza, M.R.; Hussain, W. Preserving Academic Integrity in Teaching with ChatGPT: Practical Strategies. In Proceedings of the 2023 IEEE International Conference on Web Intelligence and Intelligent Agent Technology (WI-IAT), Venice, Italy, 26–29 October 2023; pp. 158–162. [in English].

13. What is Plagiarism? Rezhym dostupu: http://www. plagiarism.org/plagiarism-101/what-is-plagiarism/. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 24.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.3.016:51]:159.953
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.15

Наталія КАЛЮЖКА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, Київська область, Україна, 08401
ORCID: *0000-0001-8404-1923*

Марина ТИМОЩУК
студентка І курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта факультету мистецтва, менеджменту, педагогіки і психології, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, Київська область, Україна, 08401
ORCID: *0009-0005-7779-6507*

Бібліографічний опис статті: Калюжка, Н., Тимощук, М. (2026). Мнемотехніка як інноваційний метод формування математичної компетентності здобувачів початкової освіти. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 2, 108–115, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.15

МНЕМОТЕХНІКА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена обґрунтуванню мнемотехніки як інноваційного методу формування математичної компетентності молодших школярів в умовах Нової української школи. Автори розглядають мнемотехніку не як окремий прийом, а як цілісну педагогічну технологію, що дозволяє ефективно долати типові труднощі початкової математичної освіти: низьку мотивацію, проблеми із запам'ятовуванням абстрактних понять, механічне зубріння та математичну тривожність.

У роботі проаналізовано історичний розвиток мнемотехніки – від античних методів до сучасних підходів. Особливу увагу приділено еволюції мнемотехніки в українській педагогіці, починаючи з другої половини XIX століття.

Розкрито психолого-педагогічні механізми дії мнемотехніки: принцип асоціативності пам'яті, інтеграція зорового, слухового та кінестетичного сприймання, активізація емоційного компонента та міжпівкульної взаємодії мозку. Описано основні мнемотехнічні прийоми, адаптовані до віку 6–10 років: цифрообрази, римовані формули, ритмічні рядки для таблиці множення, акроніми, метод «ланцюжка», графічні асоціації, піктограми, сюжетні моделі та мнемотаблиці. Ці прийоми застосовуються для автоматизації обчислень, засвоєння алгоритмів, запам'ятовування правил, розвитку логіко-математичного мислення та зниження тривожності.

Доведено, що системне використання мнемотехніки сприяє переходу від репродуктивного до продуктивно-когнітивного навчання, підвищує мотивацію, академічну самооцінку, самостійність, креативність та критичне мислення учнів. Технологія відповідає ключовим принципам Нової української школи: компетентнісному, діяльнісному, інтегрованому та здоров'язберігаючому.

Окреслено умови ефективного впровадження: поступовість введення прийомів, ігровий та мультисенсорний характер занять, поєднання з руховими вправами та здоров'язберігаючими технологіями, активне створення учнями власних мнемонік, обов'язкове врахування індивідуальних особливостей, зокрема в інклюзивному навчанні.

Стаття має теоретичне та практичне значення для вчителів початкових класів, методистів, розробників освітніх програм та науковців, які вивчають когнітивні технології в початковій освіті.

Ключові слова: *мнемотехніка; математична компетентність; початкова освіта; Нова українська школа; інноваційні педагогічні технології; урок математики; здобувачі початкової освіти; асоціативне мислення; когнітивний розвиток; інклюзивна освіта.*

Nataliia KALIUZHKA
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Theory and Methods of Primary Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Sukhomlynskyi str., 30, Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine, 08401
ORCID: *0000-0001-8404-1923*

Maryna TYMOSHCHUK
First-year Student of the Second (Master's) Level of Higher Education, Specialty A3 Primary Education, Faculty of Arts, Management, Pedagogy and Psychology, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Sukhomlynskyi str., 30, Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine, 08401
ORCID: *0009-0005-7779-6507*

To cite this article: Kaliuzhka, N., & Tymoshchuk, M. (2026). Mnemotekhnika yak innovatsiinyi metod formuvannia matematychnoi kompetentnosti zdobuvachiv pochatkovoi osvity [Mnemonics as an innovative method of developing mathematical competence of primary education students]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 108–115, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.15

MNEMONICS AS AN INNOVATIVE METHOD OF DEVELOPING MATHEMATICAL COMPETENCE OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS

The article substantiates mnemonics as an innovative method for developing mathematical competence in primary school students within the framework of the New Ukrainian School. The authors view mnemonics not as an isolated technique, but as a comprehensive pedagogical technology that effectively addresses typical challenges of primary mathematics education: low motivation, difficulties in memorizing abstract concepts, mechanical rote learning, and mathematical anxiety.

The study analyzes the historical development of mnemonics – from ancient methods to modern approaches. Particular attention is given to the evolution of mnemonics within Ukrainian pedagogy, starting from the second half of the 19th century.

The psychological and pedagogical mechanisms of mnemonics are revealed: the principle of associative memory, integration of visual, auditory, and kinesthetic perception, activation of the emotional component, and interhemispheric brain interaction. The main mnemonic techniques adapted to the 6–10 age group are described: number-images (digit-symbols), rhymed formulas, rhythmic chants for the multiplication table, acronyms, the «chain» method, graphic associations, pictograms, narrative models, and mnemonic tables. These techniques are used to automate calculations, master algorithms, memorize rules, develop logical-mathematical thinking, and reduce anxiety.

It is demonstrated that systematic application of mnemonics facilitates the transition from reproductive to productive-cognitive learning, enhances motivation, academic self-esteem, independence, creativity, and critical thinking in students. The technology aligns with the core principles of the New Ukrainian School: competence-based, activity-oriented, integrated, and health-preserving.

Conditions for effective implementation are outlined: gradual introduction of techniques, playful and multisensory nature of activities, combination with physical exercises and health-preserving technologies, active creation of personal mnemonics by students, and mandatory consideration of individual characteristics, including in inclusive education settings.

The article holds both theoretical and practical significance for primary school teachers, methodologists, curriculum developers, and researchers studying cognitive technologies in primary education.

Key words: *mnemonics; mathematical competence; primary education; New Ukrainian School; innovative pedagogical technologies; mathematics lesson; primary education students; associative thinking; cognitive development; inclusive education.*

Актуальність проблеми. У сучасних умовах реформування освіти в Україні, зокрема в рамках Концепції Нової української школи, ключовим завданням є формування ключових компетентностей здобувачів освіти, серед яких математична компетентність посідає одне з центральних місць. Математична компетентність передбачає не лише оволодіння базовими знаннями з арифметики, геометрії та логіки, але й розвиток умінь застосовувати ці знання в повсякденному житті, вирішувати проблеми та мислити критично. Однак, традиційні методи викладання математики в початковій школі часто стикаються з викликами, такими як низька мотивація учнів, труднощі з запам'ятовуванням абстрактних понять та недостатній розвиток пам'яті.

Мнемотехніка, як система методів для покращення пам'яті через асоціації, візуалізацію та інші прийоми, виступає інноваційним

інструментом для подолання цих бар'єрів. Її застосування пов'язане з важливими науковими завданнями в педагогіці та психології, зокрема з дослідженнями когнітивних процесів у дітей молодшого шкільного віку, а також з практичними аспектами підвищення ефективності навчання. Це відповідає вимогам Державного стандарту початкової освіти, де акцент робиться на інтеграцію здоров'язбережувальних технологій та розвиток творчого потенціалу дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження мнемотехніки в освіті мають давню історію, але в контексті математичної освіти початкової школи вони набули актуальності в останні десятиліття. Згідно з роботами зарубіжних авторів, мнемоніки ефективно застосовуються для запам'ятовування математичних фактів, таких як таблиця множення, порядок операцій та геометричні формули (Putnam A., 2015). Дослідження демонструють, що мнемотехніка сприяє покращенню довготривалої пам'яті та підвищенню мотивації учнів, зокрема через використання візуальних асоціацій та акронімів, як-от PEMDAS для порядку операцій (Scruggs T., 1990).

В українській науковій літературі проблема розглядається в контексті ейдетики та мнемотехніки. Л. Титаренко аналізує застосування мнемотехніки для розвитку пам'яті та образного мислення, пропонуючи інтеграцію з уроками математики для підвищення мотивації (Tytarenko L., 2019.

Серед сучасних авторів, які вивчали мнемотехніку на уроках математики, варто виділити Г. Чепурного, який розкрив теоретико-методологічні основи застосування методів мнемотехніки в освіті, включаючи її сферу застосування та історію розвитку, з акцентом на поліпшення засвоєння інформації через асоціативні зв'язки (Chepurnyi H., 2015; Chepurnyi H., 2020).

Інший сучасний внесок належить Н. Іщук, яка висвітлює важливість впровадження мнемотехніки як педагогічної технології в початкових класах, зокрема на уроках математики, для ефективного засвоєння інформації та розвитку пізнавальних здібностей (Ishchuk N., 2019).

Підходи до розв'язання проблеми включають використання акронімів, візуальних асоціацій та рими. Однак невирішеними залишаються питання системної інтеграції мнемотехніки в українські програми початкової освіти, оцінка її впливу на довготривалу пам'ять та адаптація для дітей з особливими освітніми потребами.

Науковці активно досліджують різні аспекти проблеми математичної компетентності учнів. Так, у працях М. Богдановича, Н. Будної, Л. Зайцевої, Л. Коваль, Я. Король, О. Корчевської, Є. Краснякова, В. Кушнір, І. Осадчого, С. Ракова, І. Романишин, Р. Романишин, С. Скворцової, Л. Черкаської, Т. Чернецької, В. Швеця та інших учених розглядаються особливості навчання математикив початковій школі, питання ефективності активізації учнів на уроках математики, прикладної спрямованості шкільного курсу математики, формування і розвиток логіко-математичних здібностей тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Серед невирішених аспектів загальної проблеми формування математичної компетентності виділяється недостатнє теоретичне обґрунтування мнемотехніки як інноваційного методу саме для початкової школи в умовах Нової української школи. Більшість досліджень фокусуються на окремих мнемоніках (наприклад, для запам'ятовування таблиць), але бракує комплексного підходу до формування компетентності через мнемотехніку, включаючи емпіричні дані про її вплив на критичне мислення та проблемне вирішення. Крім того, невирішеним є питання адаптації мнемотехніки для інклюзивної освіти, де діти з різними когнітивними особливостями потребують індивідуалізованих стратегій.

Метою статті є обґрунтування мнемотехніки як інноваційного методу формування математичної компетентності здобувачів початкової освіти. Для досягнення мети поставлено такі завдання: проаналізувати теоретичні основи мнемотехніки в математичній освіті; описати практичні прийоми її застосування; обґрунтувати наукові результати на основі аналізу літератури та прикладів; визначити перспективи подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «мнемотехніка» етимологічно походить від давньогрецького слова «mnēmē» (пам'ять) та «technē» (мистецтво), що в сукупності позначає науку про методи запам'ятовування. У контексті педагогіки, мнемотехніка виступає як ефективний інструмент для полегшення процесу запам'ятовування без надмірного психое-

моційного навантаження. Цей підхід базується на створенні асоціативних зв'язків у доступній формі, що сприяє швидкому досягненню освітніх результатів (Biliuk O., 2023, pp. 232–238).

Історично мнемотехніка виникла в Стародавній Греції як частина риторики для запам'ятовування промов. Легендарним засновником вважається Симонід Кеоський (VI–V ст. до н.е.), але перші системні описи з'явилися в працях римських авторів Квінтіліана та Цицерона (86–82 рр. до н.е.). Аристотель (IV ст. до н.е.) розвинув принципи асоціативної пам'яті та метод локусів (метод місць), де інформація прив'язується до уявних просторових об'єктів.

У епоху Відродження та Просвітництва ідеї мнемотехніки розвинув Френсіс Бекон (1561–1626), який підкреслював роль образів та асоціацій для посилення когнітивних здібностей і наукового пізнання.

У XVII–XVIII ст. внесок зробили Конрад Геснер, Ламберт Шенкель, Йоганн Попен та особливо Готфрід Вільгельм Лейбніц (1646–1716), який у «Ars Combinatoria» (1666) інтегрував комбінаторні методи мнемоніки з логікою.

У XVIII–XIX ст. мнемотехніка еволюціонувала від езотеричної практики до наукової дисципліни завдяки теорії асоціативної пам'яті. Популяризації сприяли Еме Паріс, Герман Котен, Йозеф Бем та Карл Отто (Ревентлов) (Chepurnyi H., 2020, pp. 152).

В Україні перша публікація з мнемоніки з'явилася 1859 р. – це праця Олександра Делена, директора Київської 1-ї гімназії, «Kurzgefasste Geschichte und heutiger Standpunkt der Mnemonik» («Стисла історія та сучасний стан мнемоніки»). У 1893 р. в Одесі Н. Слоущ видав збірку «Мнемотехніка», яка мала кілька перевидань (Chepurnyi H., 2020, pp. 152). Сучасні українські дослідники, такі як В. Козаренко, Л. Мар'яненко, Л. Соловйова та Г. Чепурний, інтегрують мнемотехніку в педагогіку, зокрема для розвитку мовленнєвих навичок дошкільників. Т. Бьюзен популяризував ментальні карти як мнемонічний інструмент для візуалізації інформації (Buzan T., 2018). Таким чином, еволюція мнемотехніки від античних риторичних практик до сучасних педагогічних технологій демонструє її універсальність як когнітивного інструменту.

Як свідчать дослідження (Chepurnyi H., 2020), у результаті впровадження мнемотехніки в освітній процес: розширюються творчі можливості дитини, завдяки гармонійній роботі лівої і правої півкулі головного мозку; у формується вміння ефективно і самостійно вчитися; у підвищується самооцінка дитини завдяки результативності у навчанні; у зменшуються стреси від навчання; у збільшується навчальна мотивація, а з нею успіхи; у звільняється час від зазубрювання для продуктивної та творчої роботи; у розвиток образної пам'яті допомагає сприймати навколишній світ у всій красі; у набагато збільшується творчий потенціал; у дитина стає більш самостійною в інтелектуальній та практичній роботі, а це підвищує її адаптацію у соціумі.

Мнемотехніка в сучасному педагогічному дискурсі розглядається як система прийомів і способів організації навчальної інформації, що забезпечують її ефективне кодування, збереження та відтворення шляхом створення асоціативних, образних і логічних зв'язків. У контексті початкової математичної освіти вона набуває особливої значущості, оскільки психічний розвиток дітей 6–10 років характеризується домінуванням наочно-образного мислення, емоційної пам'яті та потребою в ігровій діяльності.

Формування математичної компетентності передбачає не лише засвоєння обчислювальних навичок, а й розвиток логічного мислення, здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати знання в практичних ситуаціях. Однак абстрактність математичних понять (число, вираз, рівняння, алгоритм) часто створює когнітивні труднощі для молодших школярів. Саме тому використання мнемотехніки дозволяє трансформувати абстрактний зміст у конкретно-чуттєві образи, що відповідають віковим особливостям учнів.

Психолого-педагогічний механізм дії мнемотехніки ґрунтується на принципі асоціативності пам'яті та інтеграції різних типів сприймання – зорового, слухового, кінестетичного. Створення яскравих, інколи парадоксальних образів активізує емоційний компонент пам'яті, що значно підвищує міцність запам'ятовування. Водночас залучення логічних операцій під час побудови асоціацій сприяє розвитку аналітичного мислення. Таким чином забезпечується поєднання образного та логічного компонентів, що є основою математичної компетентності.

Системне застосування мнемотехнічного інструментарію на уроках математики в початковій школі дозволяє трансформувати освітній процес із репродуктивного на продуктивно-когнітивний. Згідно з результатами теоретичного аналізу та педагогічних спостережень, вплив мнемотехніки на формування математичної компетентності доцільно класифікувати за ключовими сферами, які представлено у таблиці 1.

Таким чином, таблиця узагальнює наукові результати й демонструє, що мнемотехніка не лише полегшує процес засвоєння математичних знань, а й комплексно впливає на когнітивний, психологічний, академічний та соціальний розвиток молодших школярів.

Узагальнюючи науковий дискурс щодо використання зазначених методів, слід підкреслити, що графічні асоціації та акроніми створюють так званий «когнітивний каркас», який дозволяє учневі оперувати абстрактними категоріями через призму конкретно-чуттєвого досвіду. Це критично важливо для дітей 6–10 років, у яких домінує наочно-образне мислення.

Метод «ланцюжка» та римування активізують слухову та кінестетичну пам'ять, що забезпечує мультисенсорний підхід до вивчення математичних правил. Відтак, мнемотехніка виступає не просто допоміжним засобом, а повноцінною інноваційною технологією, яка безпосередньо впливає на якість формування математичної компетентності через розвиток ментальних ресурсів особистості.

У структурі математичної підготовки молодших школярів доцільно виокремити кілька напрямів застосування мнемотехніки.

1. Формування обчислювальних навичок. Застосування цифрообразів сприяє усвідомленню складу числа та автоматизації табличних випадків множення й ділення. Коли кожна цифра асоціюється з конкретним предметом або персонажем, процес запам'ятовування перетворюється на сюжетно-ігрову діяльність. Наприклад, при вивченні складу числа учні створюють мнемотаблиці або історії, у яких поєднуються відповідні образи. Такий підхід не лише полегшує запам'ятовування, а й формує вміння встановлювати внутрішні числові зв'язки.

Римовані формули та ритмічні структури сприяють швидкій автоматизації таблиці множення. Ритм активізує слухову пам'ять і забезпечує міцніше закріплення результатів у довготривалій пам'яті. Це особливо важливо для зменшення когнітивного навантаження під час розв'язування задач, коли табличні значення мають відтворюватися без додаткових зусиль.

2. Засвоєння алгоритмів та правил. Алгоритмічні дії (письмове додавання, віднімання, множення, ділення) можуть бути представлені через графічні асоціації, піктограми або сюжетні моделі. Візуалізація кожного кроку у вигляді символу чи умовного знака створює «опорний каркас», який допомагає учневі структурувати послідовність дій.

Метод «ланцюжка» дозволяє запам'ятовувати порядок виконання операцій або етапів розв'язання задачі. Кожен наступний елемент пов'язується з попереднім через яскравий образ, що мінімізує ризик пропуску кроків і формує навички послідовного мислення.

Акроніми та ключові фрази доцільно використовувати для засвоєння порядку арифметичних дій. Вони створюють компактну вербальну модель складного правила, спрощуючи його відтворення у практичній діяльності.

Таблиця 1

Результативність впровадження мнемотехніки в математичну підготовку молодших школярів

Сфера впливу	Результат впровадження (наукова інтерпретація)
Когнітивна	Забезпечення міжпівкульної взаємодії головного мозку шляхом інтеграції логічних операцій (ліва півкуля) з процесами візуально-образного та асоціативного мислення (права півкуля). Це сприяє розвитку когнітивної гнучкості.
Психологічна	Елімінація ознак «математичної тривожності», мінімізація психоемоційного напруження під час роботи з абстрактним матеріалом. Формування позитивної внутрішньої мотивації та зростання рівня академічної самоефективності здобувача.
Академічна	Оптимізація процесів інтеріоризації математичних знань: інтенсифікація запам'ятовування табличних випадків множення та ділення, складних алгоритмів та формул без залучення механічного зазубрювання. Перехід знань у довготривалу пам'ять.
Соціальна	Розвиток суб'єктності учня в навчальній діяльності, підвищення рівня інтелектуальної самостійності та адаптивності до складних пізнавальних завдань у мінливому соціокультурному середовищі.

3. Розвиток логіко-математичного мислення. Мнемотехніка не обмежується механічним запам'ятовуванням. У процесі створення власних асоціацій учні здійснюють аналіз, порівняння, узагальнення – тобто виконують операції, що становлять основу логічного мислення. Конструювання образів стимулює креативність, гнучкість мислення та здатність до нестандартного розв'язання проблем.

Особливого значення набуває використання сюжетних моделей під час пояснення властивостей арифметичних дій (переставний, сполучний закони). Персоніфікація чисел і створення міні-історій дозволяє глибше осмислити сутність математичних закономірностей.

4. Психологічний аспект та зниження математичної тривожності. Однією з актуальних проблем початкової математичної освіти є формування так званої «математичної тривожності». Мнемотехніка, завдяки ігровому характеру та позитивному емоційному фону, сприяє зниженню психоемоційного напруження. Учень перестає сприймати математику як складну й абстрактну дисципліну, натомість бачить у ній простір для творчості.

Поступове включення мнемотехнічних прийомів у навчальний процес формує впевненість у власних силах, підвищує академічну самооцінку та мотивацію до навчання. Це безпосередньо впливає на якість формування математичної компетентності.

5. Умови ефективного впровадження. Ефективність мнемотехніки як інноваційного методу формування математичної компетентності в початковій школі значною мірою залежить від системності, послідовності та педагогічної доцільності її використання. Досвід українських педагогів (Ishchuk N., 2019; Tytarenko L., 2019; Chepurnyi H., 2015; Chepurnyi H., 2020) у поєднанні з теоретичними напрацюваннями в галузі проєктного навчання свідчить, що для досягнення максимального результату у формуванні комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти необхідно дотримуватися низки ключових педагогічних умов. Ці умови включають створення автентичного професійного середовища, активізацію групової взаємодії, систематичну рефлексію та фасилітацію викладача, що узгоджується з висновками багатьох українських досліджень щодо ефективності проєктних технологій у педагогічній підготовці.

По-перше, поступове введення мнемотехнічних прийомів відповідно до вікових можливостей та психофізіологічних особливостей молодших школярів. У 1-му класі доцільно починати з найпростіших прийомів – цифрообразів, яскравих піктограм, коротких римованих рядків та простих асоціацій. Наприклад, знайомство з цифрообразами відбувається через казки, малюнки та ігри, поступово переходячи до самостійного створення мнемотаблиць. У 2–4 класах можна ускладнювати завдання: вводити метод «ланцюжка», сюжетні історії, графічні алгоритми та акроніми. Різке навантаження складними техніками (наприклад, методом локусів) може призвести до перевантаження та зниження інтересу.

По-друге, поєднання мнемотехніки з діяльнісними, ігровими та здоров'язберігаючими методами навчання. Мнемоніки найкраще працюють у комплексі з руховими вправами (кінезіологічними паузами), малюванням, фізкультхвилинками, співом, театральними міні-виставами та роботою в парах/групах. Це забезпечує мультисенсорне сприйняття (зорове, слухове, кінестетичне), знижує психоемоційне напруження та відповідає принципам Нової української школи. Наприклад, запам'ятовування таблиці множення через римовані рядки можна поєднувати з плесканням у долоні або стрибками.

По-третє, активне заохочення учнів до створення власних мнемонічних моделей. Коли дитина самостійно вигадує асоціацію, віршик, історію чи малюнок для математичного правила – це значно посилює ефект запам'ятовування завдяки особистісній залученості та емоційному забарвленню. Учитель має створювати ситуації успіху: проводити конкурси «Найсмішніша мнемоніка», «Найяскравіша мнемотаблиця», «Авторський ланцюжок», де діти презентують власні варіанти. Такий підхід розвиває творчість, критичне мислення та самостійність.

По-четверте, врахування індивідуальних особливостей та потреб дітей, зокрема в умовах інклюзивного навчання. Мнемотехніка є гнучкою технологією, яка дозволяє адаптувати матеріал для учнів з різними стилями навчання, а також для дітей з особливими освітніми потребами. Для таких учнів доцільно використовувати більше візуальних та тактильних елемен-

тів (великі малюнки, мнемоквадрати, рухливі ігри), скорочувати обсяг інформації за один раз, надавати більше часу на створення асоціацій. Важливо також проводити діагностику (наприклад, тест на домінуючий тип пам'яті) та диференціювати завдання.

Дотримання цих умов перетворює мнемотехніку з епізодичного прийому на системну педагогічну технологію, яка не лише полегшує запам'ятовування, але й сприяє всебічному розвитку дитини, формуванню математичної компетентності та підвищенню якості освіти в умовах НУШ.

Таким чином, мнемотехніка виступає не окремим допоміжним прийомом, а цілісною педагогічною технологією, що інтегрує когнітивний, емоційний та діяльнісний компоненти навчання. Її застосування сприяє переходу від репродуктивного засвоєння знань до усвідомленого, осмисленого й творчого оперування математичним матеріалом, що відповідає компетентнісній парадигмі Нової української школи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Мнемотехніка є ефективним інноваційним методом формування математичної компетентності молодших школярів у Новій українській школі. Її системне використання значно покращує запам'ятовування та довготривале збереження знань, прискорює автоматизацію обчислень, підвищує засвоєння таблиці множення/ділення, знижує математичну тривожність, посилює мотивацію та академічну самооцінку. Вона активізує міжпівкульну взаємодію мозку, розвиває образне й асоціативне мислення, сприяє переходу від репродуктивного до продуктивно-когнітивного навчання, формуванню самостійності та критичного мислення. Отже, мнемотехніка – не просто допоміжний прийом, а повноцінна педагогічна технологія, що відповідає принципам Нової української школи: компетентнісному, діяльнісному, інтегрованому та здоров'язбережувальному.

Подальші дослідження варто зосередити на створенні комплексних мнемотехнічних програм для всього курсу математики 1–4 класів Нової української школи, проведенні лонгітюдних досліджень (3–4 роки) для оцінки довготривалого ефекту, адаптації методів для дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчанні, порівнянні різних мнемотехнічних систем саме для молодших школярів, вивченні поєднання мнемотехніки з цифровими технологіями (AR, інтерактивні карти, застосунки), розробці інструментів оцінювання мнемотехнічних умінь як частини математичної компетентності та створенні курсів підвищення кваліфікації вчителів. Реалізація цих напрямів дозволить перетворити мнемотехніку на системну технологію сучасної початкової математичної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білюк О. Використання прийомів мнемотехніки у розвитку монологічного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III рівня. Innovations and prospects in modern science : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (15–17 січня 2023 р.). Ужгород, 2023. С. 232–238.

2. Бьюзен Т. Використовуй свою голову : [пер. з англ.]. Київ : Наш формат, 2018. 208 с. URL: https://archive.org/details/mindmapbook00buza/mode/2up (дата звернення: 06.02.2026). (Адаптація оригіналу: Buzan T. Use your head. London : BBC Books, 1974).

3. Іщук Н. В. Прийоми мнемотехніки в роботі вчителя початкових класів. XV Хмурівські читання : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ, 2019. URL: https://timso.oin.in.ua/hmura15/2019/10/19/ischuk-nataliya-volodymyrivna-pryjomy-mnemotehniky-v-roboti-vchytelya-pochatkovyh-klasiv (дата звернення: 06.02.2026).

4. Концепція Нової української школи : рекомендована до затвердження рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 27 жовтня 2016 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 07.02.2026).

5. Путнам А. Л. Мнемоніка в освіті: сучасні дослідження та застосування. Translational Issues in Psychological Science. 2015. Vol. 1, iss. 2. С. 130–139. DOI: https://doi.org/10.1037/tps0000023.

6. Скруггс Т. Е., Мастроп'єрі М. А. Мнемонічне навчання змісту науки. Behavioral Disorders. 1990. Vol. 15, iss. 4. С. 196–205. URL: https://www.jstor.org/stable/23887058 (дата звернення: 06.02.2026).

7. Типові освітні програми для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти (автори: Савченко О. Я., Шияна Р. Б. та ін.). Київ : МОН України, 2021. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-1-4-klasi (дата звернення: 07.02.2026).

8. Титаренко Л. В. Мнемотехніка на уроках математики в початковій школі. Новий Колегіум. 2019. № 1. С. 43–47. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJ

RN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=NovKol_2019_1_11 (дата звернення: 06.02.2026).

9. Чепурний Г. А. Мнемотехніка: технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 152 с.

10. Чепурний Г. А. Освітня мнемотехніка : навчально-методичний посібник. 3-є вид., оновл. зі змінами та доповн. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 152 с.

REFERENCES:

1. Biliuk, O. (2023). Vykorystannia pryiomiv mnemotekhniky u rozvytku monolohichnoho movlennia ditei doshkilnoho viku iz zahalnym nedorozvytkom movlennia III rivnia [Use of mnemonic techniques in the development of monologic speech of preschool children with general speech underdevelopment of level III]. *Innovations and prospects in modern science: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (January 15–17, 2023)* (pp. 232–238). Uzhhorod. Retrieved February 6, 2026.

2. Buzan, T. (2018). *Vykorystovui svoiu holovu* [Use your head] (Trans. from English). Kyiv: Nash format. Retrieved February 6, 2026, from https://archive.org/details/mindmapbook00buza/mode/2up (Original work published 1974, BBC Books, London).

3. Ishchuk, N. V. (2019). Priiomy mnemotekhniky v roboti vchytelia pochatkovykh klasiv [Mnemonic techniques in the work of primary school teachers]. *XV Khmurivski Readings: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*. Kyiv. Retrieved February 6, 2026, from https://timso.oin.in.ua/hmura15/2019/10/19/ischuk-nataliya-volodymyrivna-pryjomy-mnemotehniky-v-roboti-vchytelya-pochatkovyh-klasiv.

4. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016, October 27). *Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly* [Concept of the New Ukrainian School]. Retrieved February 7, 2026, from https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.

5. Putnam, A. L. (2015). Mnemonics in education: Current research and applications. *Translational Issues in Psychological Science, 1*(2), 130–139. https://doi.org/10.1037/tps0000023.

6. Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1990). Mnemonic instruction of science content. *Behavioral Disorders, 15*(4), 196–205. Retrieved February 6, 2026, from https://www.jstor.org/stable/23887058.

7. Savchenko, O. Ya., Shyiana, R. B., et al. (2021). *Typovi osvitni prohramy dlia 1–4 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Typical educational programs for grades 1–4 of general secondary education institutions]. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved February 7, 2026, from https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-1-4-klasi.

8. Tytarenko, L. V. (2019). Mnemotekhnika na urokakh matematyky v pochatkovii shkoli [Mnemonics in mathematics lessons in primary school]. *Novyi Kolehium, 1*, 43–47. Retrieved February 6, 2026, from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=NovKol_2019_1_11.

9. Chepurnyi, H. A. (2015). *Mnemotekhnika: Tekhnolohiia efektyvnoho zasvoiennia informatsii v umovakh suchasnoi osvity* [Mnemonics: Technology of effective information acquisition in modern education]. Ternopil: Mandrivets.

10. Chepurnyi, H. A. (2020). *Osvitnia mnemotekhnika* [Educational mnemonics] (3rd ed., updated and revised). Ternopil: Mandrivets.

Дата першого надходження статті до видання: 19.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378. 016: 811. 161. 2' 342]: 161. 3
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.16

Станіслав КАРАМАН
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови факультету української філології, культури і мистецтва, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: *0000-0003-3186-375x*

Ольга КАРАМАН
кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови факультету української філології, культури і мистецтва, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: *0000-0002-5652-4395*

Ростислав КАРАМАН
науковий співробітник відділу географічної та економічної освіти, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, вул. Січових Стрільців, 52Д, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: *0009-0002-6865-4716*

Бібліографічний опис статті: Караман, С., Караман, О., Караман, Р. (2026). Реалізація лінгводидактичних стратегій формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 2, 116–122, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.16

РЕАЛІЗАЦІЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ СТРАТЕГІЙ ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті зазначено, що мовний імідж сучасного фахівця економічних спеціальностей набуває особливого значення на ринку праці, оскільки виразно віддзеркалює його індивідуальний мовний досвід, ерудицію, емоційний інтелект, інтелектуальні здібності, професійну компетентність. Зроблено спробу виокремити траєкторію еволюціонування змісту й структури спеціальної компетентності, зокрема «мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічної спеціальності», яку в студії потлумачено як багатовекторний особистісний феномен, що охоплює ґрунтовні мовні знання, вільне оперування терміносистемою з фаху державною мовою й міжнародними стандартами термінології, випрацьовану дискурсивну компетентність, а також спектр особистісних якостей (розвинений емоційний інтелект, стійка мотивація до саморозвитку й професійної самореалізації, здатність до рефлексії).

Акцентовано, що сучасні фахівці економічної галузі покликані якісно працювати як у різних сегментах економіки своєї країни, так і в міжнародному глобалізованому просторі, оперуючи стійкими базовими знаннями, професійно зумовленими вміннями й навичками прогностичного характеру, мовнокомунікативною компетентністю як маркером високої особистісної адаптивності працівника. З'ясовано, що в лінгводидактиці вищої школи намітилися тенденції до інноваційних змін у контексті нових вимог формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей. Накопичений освітянський досвід й узагальнені теоретичні здобутки дослідників-лінгводидактів дають підстави констатувати, що сучасні реалії, соціально-політичні й соціально-економічні зміни світового масштабу зумовлюють переорієнтування освітніх стратегій як у змісті, так і в технологічних характеристиках фахової підготовки здобувачів вищої освіти.

Лінгводидактичну стратегію формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічної галузі визначено як проєктування освітнього процесу та розподіленої співдіяльності суб'єктів, що здійснюється як кероване усвідомлене оволодіння мовою з метою реалізації мовлення для задоволення фахових потреб та запитів зрілої особистості, користування мовою як засобом спілкування, вираження та розуміння думок, відображення емоційного стану мовців.

З'ясовано, що проєктування лінгводидактичної стратегії формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей запропоновано здійснювати з урахуванням сучасних соціокультурних умов за наскрізними трикомпонентними блоками багатовекторної ієрархічної структури, зокрема: змістово-мовний блок, прагматично-діяльнісний (процесуальний) блок, особистісно-психологічний блок мовнокомунікативної компетентності майбутніх економістів, які стратегічно взаємопов'язані, взаємозумовлені й до

певної міри віддзеркалюють ієрархічні відношення цілісної багатовекторної структури та відповідають логіці сучасного освітнього процесу.

Ключові слова: *мовнокомунікативна компетентність майбутніх фахівців економічних спеціальностей, українська мова за професійним спрямуванням, система вправ і завдань, змістово-мовний блок, прагматично-діяльнісний (процесуальний) блок, особистісно-психологічний блок лінгводидактичної стратегії.*

Stanislav KARAMAN
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Ukrainian Language, Faculty of Ukrainian Philology, Culture and Art, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053
ORCID: *0000-0003-3186-375*

Olha KARAMAN
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Ukrainian Language, Faculty of Ukrainian Philology, Culture and Art, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053
ORCID: *0000-0002-5652-4395*

Rostyslav KARAMAN
Research Fellow at the Department of Geography and Economics, Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv str., 52D, Kyiv, Ukraine, 04053
ORCID: *0009-0002-6865-4716*

To cite this article: Karaman, S., Karaman, O., Karaman R. (2026). Realizatsiia linhvodydaktychnykh stratehii formuvannia movnokomunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnykh spetsialnostei [Implementation of linguodidactic strategies for the formation of language and communicative competence of future specialists in economic fields]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 116–122, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.16

IMPLEMENTATION OF LINGUODIDACTIC STRATEGIES FOR THE FORMATION OF LANGUAGE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN ECONOMIC FIELDS

The article notes that the linguistic image of a modern specialist in economic fields is gaining particular importance in the labor market, as it clearly reflects their individual language experience, erudition, emotional intelligence, intellectual abilities, and professional competence. An attempt is made to outline the trajectory of the evolution of the content and structure of special competence, in particular "the language and communicative competence of future specialists in economics," which is interpreted in the study as a multidimensional personal phenomenon encompassing solid linguistic knowledge, fluent command of professional terminology in the state language and in accordance with international terminology standards, well-developed discursive competence, as well as a range of personal qualities (developed emotional intelligence, a strong motivation for self-development and professional self-realization, and the capacity for reflection).

It is emphasized that modern specialists in the economic field are expected to perform effectively both in various sectors of their national economy and within the international globalized environment, relying on solid foundational knowledge, professionally conditioned skills and abilities of a prognostic nature, and language and communicative competence as a marker of a high level of personal adaptability. It is established that, in higher education linguodidactics, there are emerging trends toward innovative changes in response to new requirements for the development of language and communicative competence in future specialists of economic disciplines. The accumulated pedagogical experience and the generalized theoretical achievements of linguodidactic researchers provide grounds to assert that contemporary realities, as well as global socio-political and socioeconomic transformations, necessitate a reorientation of educational strategies both in terms of content and in the technological characteristics of professional training for higher education students.

The linguodidactic strategy for developing the language and communicative competence of future specialists in the economic field is defined as the design of the educational process and the distributed interaction of its participants, carried out as a guided and conscious mastery of language aimed at enabling speech activity to meet professional needs and the demands of a mature individual, as well as the use of language as a means of communication, expression and understanding of thoughts, and the reflection of speakers' emotional states.

It has been established that the design of a linguodidactic strategy for developing the language and communicative competence of future specialists in economic fields should be carried out with due regard to contemporary sociocultural

conditions and structured around cross-cutting three-component blocks within a multidimensional hierarchical framework. These include: the content-linguistic block, the pragmatic-activity (procedural) block, and the personal-psychological block of language and communicative competence of future economists. These components are strategically interconnected, mutually conditioned, and to some extent reflect the hierarchical relationships within an integral multidimensional structure, corresponding to the logic of the modern educational process.

Key words: *language and communicative competence of future specialists in economic fields, Ukrainian for professional purposes, system of exercises and tasks, content-linguistic block, pragmatic-activity (procedural) block, personal-psychological block of the linguodidactic strategy.*

Актуальність проблеми. Визначальною ознакою сучасного суспільства є інтенсивна інтелектуалізація і цифровізація праці в усіх сферах життєдіяльності суспільства, а також запит на високу якість людського ресурсу і сфери послуг. Процеси глобалізації, інтернаціоналізації економіки, трудової міграції й непрогнозовані виклики політичного та соціально-економічного характеру зумовлюють переорієнтування суспільства з накопичення матеріальних ресурсів на продуктивний розвиток особистісного потенціалу в контексті знань, інтелектуальних здібностей і практичних навичок. Ринкова економіка об'єктивно актуалізує багатоаспектну проблему змісту вищої економічної освіти, оскільки від рівня професійної компетентності майбутніх фахівців економічної галузі залежить результативність фінансово-господарської діяльності держави. Сучасні фахівці економічної галузі покликані якісно працювати як у різних сегментах економіки своєї країни, так і в міжнародному глобалізованому просторі, оперуючи стійкими базовими знаннями, професійно зумовленими вміннями й навичками прогностичного характеру, мовно-комунікативною компетентністю як маркером високої особистісної адаптивності працівника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі опрацювання, аналізу й синтезу наукової літератури з досліджуваної проблеми зроблено спробу виокремити траєкторію еволюціонування змісту й структури спеціальної компетентності здобувача вищої економічної освіти як ідентифікатора його фаховості, що з належною повнотою висвітлено в дисертаційних роботах, монографічних студіях та окремих публікаціях дослідників педагогічної галузі (З. Берегова, Г. Бондаренко, В. Борисенко, Г. Ганніченко, І. Дроздова, О. Семеног, Н. Тільняк, С. Хоцкіна та ін.), які на різних часових відтинках розробляють ефективні шляхи вдосконалення професійної мовленнєвої підготовки студентів економічних спеціальностей. Майбутнім економістам необхідні уміння обмінюватися повідомленнями (усними, писемними), вести бесіду на професійні теми, що, передусім, вимагає від них не просто знань, а глибокого розуміння мови, реалій сучасного ринку, національної культури (Г. Берегова, 2003; Г. Бондаренко, 2008; В. Борисенко, 2020; І. Дроздова, 2001; О. Семеног, 2013).

Проблема навчання української мови (за професійним спрямуванням) нефілологів у закладах вищої освіти впродовж останнього двадцятиріччя привертала увагу сучасних українських лінгводидактів (Л. Барановська, Н. Безгодова, Г. Бондаренко, Л. Лучкіна, О. Любашенко, В. Михайлюк, В. Момот, Т. Рукас, Н. Тоцька та ін.), які інтерпретували шляхи вдосконалення мовленнєвої підготовки студентів-нефілологів закладів вищої освіти. Аспектам формування мовленнєвої компетентності студентів-нефілологів, професійного функціонального мовлення, українського ділового мовлення, методиці навчання студентів української наукової термінології, правопису ветеринарних, медичних, економічних, юридичних термінів, інформаційним технологіям у процесі реалізації мовних стратегій у вищій школі присвячено роботи А. Богуш, О. Бєляк, Н. Голуб, Ж. Горіної, Т. Гороховської, О. Горошкіної, І. Довженко, С. Карамана, О. Караман, О. Ковтун, О. Копусь, Л. Кравець, М. Криськів, Л. Мацько, О. Павленко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, С. Хоцкіної, В. Шляхової, І. Черних та ін.

Донедавна дослідники розглядали змістовий складник мовної підготовки, структуру й семантичне наповнення термінного поняття «комунікативна компетентність», яку потлумачено як один з основних факторів позитивного іміджу фахівця, що сприяє його успішній самопрезентації й ефективному розв'язанню професійних завдань (О. Семеног, 2013, с. 268). Сучасний етап розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх фахівців різних галузей прикметний прагненням дослідників ціле-

спрямовано розв'язувати актуальні завдання якісної підготовки високопрофесійних фахівців економічних спеціальностей, що відповідає вимогам європейського й світового освітнього простору. Студіювання, аналіз і синтез спеціальних досліджень дає змогу констатувати, що у лінгводидактиці вищої школи простежуються тенденції до інноваційних змін у контексті нових вимог формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми. Накопичений освітянський досвід й узагальнені теоретичні здобутки дослідників-лінгводидактів дають підстави констатувати, що сучасні реалії, соціально-політичні й соціально-економічні зміни світового масштабу зумовлюють переорієнтування освітніх стратегій як у змісті, так і в технологічних характеристиках фахової підготовки здобувачів вищої освіти. Суголосною в цьому контексті вважаємо обґрунтовану свого часу рекомендацію Л. Мацько про необхідність посилення прикладного характеру курсу української мови професійного спрямування в закладах вищої освіти нефілологічного профілю з огляду на обмежену кількість годин (кредитів) на опанування нормативної дисципліни і значний обсяг навчального матеріалу (Л. Мацько, 2007, с. 203). Докорінні зміни у 20-ті роки XXI століття в усіх сферах функціонування українського суспільства, тотальна цифровізація секторів господарювання, економіки зокрема, конкуренція світового рівня об'єктивно викликають потребу в підвищенні якості економічної вищої освіти, одним із надважливих складників якої є мовна підготовка конкурентоздатного фахівця, покликаного ефективно розв'язувати професійні завдання, раціонально забезпечуючи усну й писемну комунікацію з суб'єктами різного статусу.

Мета статті – окреслити шляхи реалізації лінгводидактичної стратегії формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей у нових соціокультурних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вочевидь мовний імідж сучасного фахівця економічних спеціальностей набуває особливого значення на ринку праці, оскільки виразно віддзеркалює його індивідуальний мовний досвід, ерудицію, емоційний інтелект, інтелектуальні здібності, професійну компетентність. Утвердження компетентнісної парадигми в українській освіті, мінливий соціум, приведення у відповідність до потреб сьогодення змісту економічної освіти, а також професійних стандартів у сфері вищої освіти спонукають різногалузеву наукову спільноту до критичного осмислення тенденцій у сучасній економічній галузі, урахування ролі людського ресурсу, маркерів конкурентоздатності економістів у розв'язанні професійних завдань. Відтак виняткової ваги в окресленому контексті набуває проблема формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічної галузі в закладах вищої освіти як одного з пріоритетних складників професійного мовного іміджу, який розглядаємо як особистісно інтегровану характеристику, що віддзеркалює здатність майбутнього фахівця ефективно використовувати накопичені мовні ресурси для успішного розв'язання багатоаспектних професійних завдань у нестандартних умовах, гнучко реалізовувати міжособистісну комунікативну взаємодію, організовувати командну співпрацю, вільно оперувати дипломатичною мовою під час ділових перемовин, а також розробляти зміст фахової документації задля прогнозування перспективних напрямів економічного поступу держави.

В умовах гострих політичних протистоянь і спекуляцій на мовному ґрунті, зумовлених воєнною агресією рф, українська наукова спільнота активізувала зусилля на уніфікацію галузевих терміносистем згідно з чинними нормами сучасної української літературної мови як державної, а відтак й упровадження сучасних норм граматики, слововживання, правопису й стилістики як виразних маркерів українськості в практику фахового мовлення, викладаючи розлогі історичні коментарі до змін у новій редакції Українського правопису й повертаючи із забуття виразні українські відповідники слів задля збереження самобутності української мови як державної. До прикладу, видання К. Городенської «Українське слово у вимірах сьогодення» (К. Городенська, 2019). Тому як об'єктивну закономірність і потребу вважаємо розгляд й уточнення змістового наповнення термінного поняття «комунікативна компетентність» в оновленому тлумаченні – «мовноко-

мунікативна компетентність», яка переконливо підтвкрджує доцільність його оновлення. Зміст поняття «мовнокомунікативна компетентність майбутніх економістів» розглядаємо в статті як багатовекторний особистісний феномен, що охоплює ґрунтовні мовні знання, вільне оперування терміносистемою з фаху державною мовою й міжнародними стандартами термінології, випрацьовану дискурсивну компетентність, а також спектр особистісних якостей (розвинений емоційний інтелект, стійка мотивація до саморозвитку й професійної самореалізації, здатність до рефлексії).

У процесі аналізу й синтезу спеціальної літератури з обраної проблеми з'ясовано, що більшість науковців, які досліджували проблему формування професійної комунікативної компетентності, наголошують на необхідності розроблення спеціальної системи вправ і завдань, зорієнтованих на формування в майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей, економічної зокрема, умінь і навичок послуговуватися мовою як засобом ефективного професійного спілкування.

Продуктивним для нашої студії вважаємо концептуальне положення О. Любашенко про реалізацію лінгводидактичних стратегій у навчанні української мови студентів неспеціальних факультетів закладів вищої освіти, яку, вслід за дослідницею, розглядаємо як проєктування освітнього процесу та розподіленої співдіяльності суб'єктів, що здійснюється як кероване усвідомлене оволодіння мовою з метою реалізації мовлення для задоволення фахових потреб та запитів зрілої особистості, користування мовою як засобом спілкування, вираження та розуміння думок, відображення емоційного стану мовців (О. Любашенко, 2008, с. 123). Водночас проєктування лінгводидактичної стратегії формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей пропонуємо здійснювати з урахуванням сучасних соціокультурних умов за наскрізними трикомпонентними блоками багатовекторної ієрархічної структури.

Перший – змістово-мовний – блок у пропонованій лінгводидактичній стратегії визначено як підгрунтя, що охоплює: 1) мовну компетентцію як визначений стандарт щодо вільного володіння нормами української літературної мови (фонетичні норми, орфоепічні норми професійного мовлення, лексичні норми професійного спілкування, граматичні норми сучасної української літературної мови, правописні норми та ін.); 2) термінну компетенцію (вільне оперування тезаурусом економічних понять, знання міжнародних стандартів темінології); 3) стилістичну компетенцію (майстерне володіння мовними ресурсами офіційно-ділового стилю для якісного розроблення змісту наказів, звітів, контрактів, листів тощо, а також особливостями наукового стилю).

Другий блок – прагматично-діяльнісний (процесуальний) – охоплює: 1) дискурсивну компетенцію, тобто вміння логічно продукувати писемні й усні тексти з урахуванням мети комунікації; 2) діяльнісну компетенцію, що визначає здатність фахівця обирати тактику ведення переговорів, уміння переконувати партнерів, аргументувати раціональні фінансові рішення; 3) соціолінгвістичну компетенцію, тобто вміння адаптувати своє мовлення під конкретну професійну ситуацію (комунікація з керівництвом, колегами або клієнтами), а також знання ділового етикету.

Третій блок – особистісно-психологічний – охоплює діапазон індивідуалізовних якостей, мотиваційний складник, що віддзеркалює прагнення фахівця до постійного вдосконалення культури мовлення; етичний, що полягає в дотриманні корпоративної етики та толерантності у професійній комунікації; рефлексійний – як здатність до аналізу власних комунікативних помилок, комунікативних невдач, а також внесення доцільних корективів у процес фахової комунікації. Зауважимо, що виокремлені блоки мовнокомунікативної компетентності майбутніх економістів стратегічно взаємопов'язані, взаємозумовлені й до певної міри віддзеркалюють ієрархічні відношення цілісної багатовекторної структури та відповідають логіці сучасного освітнього процесу.

Прикладний аспект лінгводидактичної стратегії формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей зреалізовано в навчальному посібнику «Українська мова за професійним спрямуванням» за редакцією С. Карамана, в якому до кожного з 13 розділів нормативного курсу подано мовну теорію, наскрізні рубрики: «Етика ділових паперів»; «Культура мовлення» й систему вправ і завдань з домінуванням

дидактичного матеріалу на текстовій основі (С. Караман, 2013).

Пропонованою лінгводидактичною стратегією передбачено опанування базового термінного фонду майбутніми фахівцями економічних спеціальностей на лексичному, лексико-семантичному, стилістичному й граматичному рівнях, а також систематичну багатоаспектну роботу студентів над текстами фахового спрямування, в яких змодельовано різноманітні сценарії виробничих ситуацій професійного спрямування.

Отже, запропонована лінгводидактична стратегія формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей адаптована до потреб сучасної освітньої практики, яку спроєктовано з урахуванням сучасних соціокультурних умов за наскрізними трикомпонентними блоками, зокрема *змістово-мовного, прагматично-діяльнісного (процесуального*), *особистісно-психологічного*, що ієрархічно взаємопов'язані, взаємозумовлені й сприяють формуванню готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей ефективно використовувати накопичені мовні ресурси для успішного розв'язання багатоаспектних професійних завдань у нестандартних умовах, оперувати напрацьованими поведінковими мовнокомунікативними моделями професійного спрямування в діапазоні ділового етикетику.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берегова Г. Д. Формування культури мовлення студентів аграріїв в умовах нижньонаддніпрянських говірок : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Галина Дмитрівна Берегова. Херсон, 2003. 244 с.

2. Бондаренко Г. П. Методика навчання студентів економічних спеціальностей української наукової термінології в умовах східного регіону України : дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Бондаренко Галина Петрівна. Луганськ, 2008. 260 с.

3. Борисенко В.В. Формування мовленнєвої професійної компетенції майбутніх фахівців економічного профілю : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Валентина Володимирівна Борисенко . Київ : 2010. 21 с.

4. Ганніченко Т. Формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри у процесі мовної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тетяна Анатоліївна Ганніченко. – Херсон, 2009. 260 с.

5. Городенська К. Українське слово у вимірах сьогодення. Видання друге, істотно доповнене. Київ: КММ, 2019. 208 с.

6. Дроздова І. П. Формування мовної компетенції у студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів Східної України (на матеріалі курсу ділової української мови) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. / Дроздова Ірина Петрівна. Київ, 2001. 248 с.

7. Караман, С., & Караман О., Караман Р. (2025) Лінгводидактичні стратегії формування математичної компетентності суб'єктів освітнього процесу процесу під час опрацювання особливостей творення й вимови приголосних звуків української мови. "*Вісник* науки та освіти". Випуск № 10 (40). 2025. Київ. С. 1715-1730. DOI статті: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)

8. Любашенко О.В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Леся Вадимівна Любашенко. Київ, 2008. 474 с.

9. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. Київ : ВЦ "Академія", 2007. 360 с.

10. Семеног О.М. Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів: аксіологічний підхід /О.М.Семеног//Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр., Кривий Ріг, 2013. С. 266-270.

11. Тільняк Н. В. Оптимізація змісту мовнокомунікативної підготовки бакалаврів технічних спеціальностей // Українська мова і література в сучасній школі. 2013. №№7-8. С.78-82.

12. Українська мова за професійним спрямуванням: навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / С. О. Караман, О. А. Копусь, В. І. Тихоша та ін.; за ред С. О. Карамана, О. А. Копусь. Київ : Літера ЛТД, 2013. 544 с.

REFERENCES:

1. Berehova H. D. (2003). Formuvannia kultury movlennia studentiv ahrariiv v umovakh nyzhnonaddniprianskykh hovirok : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.02 / Halyna Dmytrivna Berehova. Kherson, 244 s.

2. Bondarenko H. P. (2008). Metodyka navchannia studentiv ekonomichnykh spetsialnostei ukrainskoi naukovoi terminolohii v umovakh skhidnoho rehionu Ukrainy : dys. … kand. ped. nauk: 13.00.02 / Bondarenko Halyna Petrivna. Luhansk, 260 s.

3. Borysenko V.V. (2010). Formuvannia movlennievoi profesiinoi kompetentsii maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profiliu : avtoref. dys ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Valentyna Volodymyrivna Borysenko . Kyiv. 21 s.

4. Hannichenko T. (2009). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii maibutnikh ekonomistiv zasobamy dydaktychnoi hry u protsesi movnoi osvity : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Tetiana Anatoliivna Hannichenko. Kherson. 260 s.

5. Horodenska K. (2019). Ukrainske slovo u vymirakh sohodennia. Vydannia druhe, istotno dopovnene. Kyiv: KMM. 208 s.

6. Drozdova I. P. (2001). Formuvannia movnoi kompetentsii u studentiv tekhnichnykh spetsialnostei vyshchykh navchalnykh zakladiv Skhidnoi Ukrainy (na materiali kursu dilovoi ukrainskoi movy) : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.02. / Drozdova Iryna Petrivna. Kyiv, 248 s.

7. Karaman, S., & Karaman O., Karaman R. (2025) Linhvodydaktychni stratehii formuvannia matematychnoi kompetentnosti subiektiv osvitnoho protsesu protsesu pid chas opratsiuvannia osoblyvostei tvorennia y vymovy pryholosnykh zvukiv ukrainskoi movy. “Visnyk nauky ta osvity”. Vypusk № 10 (40). 2025. Kyiv. S. 1715-1730. DOI statti: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)

8. Liubashenko O.V. (2008). Linhvodydaktychni stratehii navchannia ukrainskoi movy studentiv nespetsialnykh fakultetiv vyshchykh navchalnykh zakladiv: dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.02 / Lesia Vadymivna Liubashenko. Kyiv. 474 s.

9. Matsko L. I. (2007). Kultura ukrainskoi fakhovoi movy : navch. posib. / L. I. Matsko, L. V. Kravets. Kyiv : VTs "Akademiia". 360 s.

10. Semenoh O.M. (2013). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv: aksiolohichnyi pidkhid /O.M.Semenoh//Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly: zb. nauk. pr., Kryvyi Rih. S.266-270.

11. Tilniak N. V. (2013). Optymizatsiia zmistu movnokomunikatyvnoi pidhotovky bakalavriv tekhnichnykh spetsialnostei // Ukrainska mova i literatura v suchasnii shkoli. №7-8. S.78-82.

12. Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam: navch. posibnyk [dlia stud. vyshch. navch. zakl.] / S. O. Karaman, O. A. Kopus, V. I. Tykhosha ta in.; za red S. O. Karamana, O. A. Kopus. Kyiv : Litera LTD, 2013. 544 s.

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 81’25:81’243:378.147(045)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.17

Володимир КРАМАР
кандидат філологічних наук, доцент кафедри іншомовної освіти та міжкультурної комунікації, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, Україна, 29016
ORCID: *0000-0001-8014-3711*

Людмила СТАНІСЛАВОВА
кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов’янської філології, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, Україна, 29016
ORCID: *0000-0002-6145-890X*

Бібліографічний опис статті: Крамар, В., Станіславова, Л. (2026). Дискусійний аналіз міжмовної асиметрії: на матеріалі англо-українських та польсько-українських паралелей. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 123–130, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.17

ДИСКУСІЙНИЙ АНАЛІЗ МІЖМОВНОЇ АСИМЕТРІЇ: НА МАТЕРІАЛІ АНГЛО-УКРАЇНСЬКИХ ТА ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИХ ПАРАЛЕЛЕЙ

Мета роботи. *Дослідження спрямоване на обґрунтування ефективності методу дискусійного аналізу як інструменту для виявлення та подолання міжмовної асиметрії в процесі підготовки майбутніх перекладачів. Основна увага приділяється формуванню фахової компетенції студентів, які одночасно опановують англо-українську та польсько-українську мовні пари, що дозволяє глибше зрозуміти природу «перекладацьких пасток» через компаративний аналіз германського та слов’янського лінгвістичних векторів. Робота ставить за мету довести, що перехід від репродуктивних методів до інтерактивних стратегій сприяє розвитку критичного мислення та професійної автономії майбутнього фахівця.* ***Методологія.*** *В основу дослідження покладено інтегративний підхід, що поєднує методи контрастивної лінгвістики, когнітивного аналізу та лінгводидактики. Методика організації навчальної дискусії реалізується через чотири послідовні етапи: 1) «провокація» (пред’явлення перекладацької пастки); 2) «мозковий штурм» (генерування варіантів перекладу); 3) «аргументація» (порівняльний аналіз етимології, конотацій та сполучуваності); 4) «синтез» (формулювання перекладацького алгоритму або «золотого правила»). Практична апробація методу здійснена на базі кейс-стаді лексичної та граматичної асиметрії в тріаді мов EN-PL-UA.* ***Наукова новизна.*** *Уперше запропоновано та науково обґрунтовано застосування трилатерального підходу (англійська – польська – українська мови) до аналізу міжмовної асиметрії в межах дискусійного методу. Робота розширює лінгводидактичний інструментарій через використання польської мови як «містка» для розуміння слов’янських граматичних категорій та одночасно як зони потенційної інтерференції (через «фальшивих друзів перекладача») при роботі з англійськими текстами. Уточнено зміст поняття «перекладацька інтуїція» як результату свідомого компаративного аналізу, а не лише інтуїтивного сприйняття.* ***Висновки.*** *Доведено, що метод дискусії трансформує роль студента з пасивного реципієнта в активного дослідника, який несе відповідальність за вибір перекладацької стратегії. Паралельне порівняння двох іноземних мов з рідною (UA) запобігає перекладацькому буквалізму та стимулює розвиток типологічного мислення. Встановлено, що колективний пошук рішень сприяє глибшій інтерналізації знань про «дух мови» порівняно з трансляційним навчанням. Запропонована методика є економічною та ефективною формою викладання універсалій перекладознавства в умовах багатомовності.*

Ключові слова: *міжмовна асиметрія, компаративний аналіз, перекладацька трансформація, інтерактивні методи навчання, лінгводидактика.*

Volodymyr KRAMAR
PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication, Khmelnytskyi National University, Instytutska str., 11, Khmelnytskyi, Ukraine, 29016
ORCID: *0000-0001-8014-3711*

Liudmyla STANISLAVOVA
PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Slavic Philology, Khmelnytskyi National University, Instytutska str., 11, Khmelnytskyi, Ukraine, 29016
ORCID: *0000-0002-6145-890X*

To cite this article: Kramar, V., & Stanislavova, L. (2026). Dyskusiinyi analiz mizhmovnoi asymetrii: na materiali anhlo-ukrainskykh ta polsko-ukrainskykh paralelei [Discussion analysis of cross-linguistic asymmetry: Based on English-Ukrainian and Polish-Ukrainian parallels]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 123–130, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.17

DISCUSSION ANALYSIS OF CROSS-LINGUISTIC ASYMMETRY: BASED ON ENGLISH-UKRAINIAN AND POLISH-UKRAINIAN PARALLELS

Purpose. *The study aims to substantiate the effectiveness of the discussion analysis method as a tool for identifying and overcoming cross-linguistic asymmetry in the process of training future translators. The focus is on developing the professional competence of students who simultaneously study English-Ukrainian and Polish-Ukrainian language pairs, which allows for a deeper understanding of the nature of "translation traps" through a comparative analysis of Germanic and Slavic linguistic vectors. The paper aims to prove that the transition from reproductive methods to interactive strategies promotes the development of critical thinking and professional autonomy in future specialists.* ***Methodology.*** *The research is based on an integrative approach that combines methods of contrastive linguistics, cognitive analysis, and linguodidactics. The methodology of organizing educational discussion is implemented through four consecutive stages: 1) "provocation" (presentation of a translation trap); 2) "brainstorming" (generation of translation options); 3) "argumentation" (comparative analysis of etymology, connotations, and combinability); 4) "synthesis" (formulation of a translation algorithm or "golden rule"). The practical approbation of the method was carried out on the basis of case studies of lexical and grammatical asymmetry in the EN-PL-UA language triad.* ***Scientific novelty.*** *For the first time, a trilateral approach (English – Polish – Ukrainian) to the analysis of cross-linguistic asymmetry within the discussion method is proposed and scientifically substantiated. The work expands the linguodidactic toolkit by using the Polish language as a "bridge" for understanding Slavic grammatical categories and, simultaneously, as a zone of potential interference (due to "false friends of the translator") when working with English texts. The concept of "translational intuition" is refined as a result of conscious comparative analysis rather than mere intuitive perception.* ***Conclusions.*** *It is proved that the discussion method transforms the student's role from a passive recipient into an active researcher responsible for choosing a translation strategy. Parallel comparison of two foreign languages with the native one (UA) prevents translational literalism and stimulates the development of typological thinking. It has been established that collective search for solutions promotes deeper internalization of knowledge about the "spirit of the language" compared to transmissive learning. The proposed methodology is an economical and effective form of teaching translation universals in a multilingual environment.*

Key words: *cross-linguistic asymmetry, comparative analysis, translation transformation, interactive teaching methods, linguodidactics.*

Актуальність проблеми. *Пріоритетом сучасної моделі підготовки перекладачів у вищій школі є заміна репродуктивних методів навчання на інтерактивні стратегії, що стимулюють критичне мислення та когнітивну гнучкість майбутнього фахівця.* Особливої ваги це набуває в контексті вивчення дисципліни «Вступ до перекладознавства», яка закладає теоретичний фундамент професійної діяльності. Унікальні можливості для культурологічного й лінгвістичного компаративного аналізу відкриває робота зі студентами, які одночасно опановують англо-українську та польсько-українську мовні пари. Такий аналіз слугує дієвим інструментом подолання міжмовної асиметрії. Це поняття охоплює невідповідність лексико-семантичних, граматичних та стилістичних систем, що найчастіше є першопричиною перекладацької інтерференції. Метод дискусійного аналізу дозволяє трансформувати вивчення теоретичних аспектів асиметрії з пасивного засвоєння правил в активний пошук перекладацьких рішень. Порівняння германського (англійська мова) та слов'янського

(польська мова) лексичних пластів у зіставленні з українською мовою дає змогу студентам глибше зрозуміти природу «перекладацьких пасток». Дискусія в цьому контексті виступає не лише як засіб комунікації, а й як аналітичний інструмент, що допомагає деконструювати вихідний текст і реконструювати його сенси з урахуванням специфіки цільової мови. **Мета нашого дослідження** – обґрунтувати ефективність методики організації навчальних дискусій, спрямованих на виявлення міжмовних паралелей та розбіжностей, з метою формування фахової компетенції перекладача в багатомовному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальною категорією сучасного перекладознавства є міжмовна асиметрія, яку ми розглядаємо як нерівноцінність або відсутність прямих ізоморфних відповідників між елементами різних мовних систем. У контексті підготовки філологів-перекладачів, що працюють одночасно з англійською та польською мовами, асиметрія постає як багаторівневе явище, що вимагає глибокої когнітивної обробки. Теоретичне підґрунтя для розуміння цього феномену заклали класичні праці з перекладознавства. Зокрема, на думку О. Чередниченка, переклад є не просто заміною одиниць однієї мови одиницями іншої, а складним актом міжкультурної комунікації, де асиметрія виступає головним бар'єром (Чередниченко, 2007, сс. 37–38).

У межах курсу «Вступ до перекладознавства» ми виділяємо три ключові рівні її прояву міжмовної асиметрії, кожен з яких висвітлений у науковій літературі. По-перше, це лексико-семантичні лакуни, найяскравішим прикладом яких є реалії. Професор Р. Зорівчак доводить, що реалії становлять найбільш асиметричний пласт лексики, оскільки вони відображають специфічні культурні коди, які не мають прямих однослівних еквівалентів в інших мовах (Зорівчак, 1989, сс. 5–8). Наприклад, англійське «privacy» чи польське «kombinator» вимагають від студента застосування трансформацій, ще Ю. Найдою описаних у межах теорії динамічної еквівалентності (Nida, 1969, pp. 22–32). До таких трансформацій належать описовий переклад, адаптація, калькування, транскрипція, а також застосування перекладацького коментаря (Панькова, 2025, сс. 184–186). По-друге, це нерівномірність обсягу значень слів. На незбігові лексичних полів акцентує увагу британсько-американська лінгвістична традиція, зокрема праці М. Бейкер (Baker, 2018, pp. 40–45). Так, англійське «fair» покриває широкий спектр значень, які в українській чи у польській мовах диференціюються залежно від контексту («справедливий, білявий, чистий, ярмарок»). По-третє, сюди належить граматична асиметрія. Згідно з теорією перекладацьких «зсувів» (shifts) Дж. Кетфорда (Catford, 1965, pp. 73–82), суттєві розбіжності в морфологічних категоріях є неминучими під час перекладу. Якщо між польською та українською мовами спостерігається відносна ізоморфність, завдяки спільній слов'янській основі (відмінкова система, категорія роду), то англо-українська пара демонструє глибоку асиметрію через відсутність в українській мові артиклів або герундія.

Без усвідомлення цих розбіжностей переклад ризикує перетворитися на механічне підставляння слів, що призводить до денотативних та стилістичних помилок, зумовлених міжмовною інтерференцією. Новий інструментарій для системного аналізу асиметрії пропонують сучасні дослідження (2021–2026). Так, Д. Шпетла пропонує використання семантичних карт для візуалізації ступеня відповідності між мовними елементами (Špetla, 2021, pp. 7–21). На основі корпусних даних здійснює аналіз М. Рімланд, розробляючи метрики для вимірювання синтаксичної інтерференції (Riemland, 2024, pp. 120–150). Поняття «трансферної асиметрії» вводять Х. Біїк та співавтори, демонструючи вплив прагматичних чинників навіть за наявності семантичного перетину між мовами (Biyik et al., 2026, pp. 1–6).

Окрему увагу привертають лінгводидактичні підходи до подолання міжмовної інтерференції, яка є безпосереднім наслідком асиметрії. Комплексну систему методів, технологій і прийомів пропонують науковці, що ґрунтуються на принципах інтегрованого навчання кількох мов. Зокрема, дослідження Кетової Т. та співавторів висвітлює особливості процесу вивчення німецької мови як другої іноземної після англійської, пропонуючи дидактичні підходи, які дозволяють оптимізувати навчальний процес: контрастивний аналіз англійської та німецької мов, інтеграція комунікативних та завданнєвих методик, стратегій навчання

з урахуванням наявних мовних знань учнів, а також використання цифрових і мультимедійних ресурсів (Кетова, 2025, сс. 10-11). На ефективності зіставного методу з використанням контрастних видів робіт, спрямованих на диференціацію мовних явищ, наголошують О. Фідкевич, В. Снєгірьова та співавтори. Свідомо розмежовувати мовні факти, що збігаються або різняться, допомагають вправи на переклад. Мобілізувати механізми свідомого засвоєння мов на основі виявлення схожих елементів (так званих «семи сит») дозволяє рецептивна технологія, що сприяє швидкому подоланню асиметрії в читанні та аудіюванні. На подолання асиметрії через використання мови, якою навчаються, як засобу опанування змісту інших предметів спрямована технологія CLIL (предметно-мовне інтегроване навчання) (Фідкевич, 2023, сс.27,70-84).

Але, попри значний доробок, у лінгводидактиці бракує досліджень, присвячених специфіці подолання асиметрії саме на матеріалі англо-українських та польсько-українських паралелей. Поза увагою науковців залишається потенціал дискусійного методу для виявлення та усвідомлення міжмовних розбіжностей, що й визначає актуальність нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційне навчання перекладу часто базується на прескриптивному підході («правильно – неправильно»). Проте метод дискусії переводить цей процес у когнітивну площину, де колективний пошук рішення стає продуктивнішим за пасивне вивчення правил. Ми виділяємо такі переваги цього методу:

Децентралізація істини. Як стверджує С. Басснетт (Bassnett, 2013, pp.24–49), переклад – це процес постійного вибору. Дискусія вчить студентів оцінювати варіанти за критеріями адекватності та прагматики, формуючи розуміння того, що в перекладі у виняткових випадках існує лише одна «абсолютна» істина.

Активізація фонових знань. Під час дискусії студенти апелюють до власного когнітивного тезаурусу. Наприклад, аргументація розбіжностей між польським *grzeczność* та англійським *politeness* змушує студента задіювати глибинні когнітивні зв'язки та знання про мовний етикет.

Формування стратегічної компетенції. Колективне обговорення дозволяє візуалізувати шлях від деконструкції вихідного тексту до синтезу перекладу. Це розвиває здатність обирати між глобальними стратегіями – форенізацією (збереженням чужості) та доместикацією (адаптацією).

Соціальне навчання. У процесі соціальної взаємодії відбувається глибша інтерналізація знань. Доведено, що відстоювання власної позиції в дискусії сприяє засвоєнню лінгвістичних закономірностей ефективніше, ніж традиційні трансляційні методи навчання. Дискусія на заняттях зі «Вступу до перекладознавства» моделює реальну професійну діяльність, адже перекладач у своїй роботі постійно веде внутрішній діалог, зважуючи альтернативні способи подолання міжмовної асиметрії. Результативність дискусійного методу безпосередньо залежить від послідовної реалізації його основних етапів, які проводять студента від інтуїтивного осягнення тексту до усвідомленого застосування перекладацьких стратегій.

Етап 1: Провокація. На цьому етапі викладач пропонує студентам своєрідну «перекладацьку пастку» – речення або словосполучення, де використання буквальних словникових відповідників призводить до викривлення смислу. Наприклад, для аналізу пропонується тріада *efficiency* (EN) – *wydajność* (PL) – *ефективність/продуктивність* (UA). Завдання полягає у тім, щоби з'ясувати, чому в технічному контексті польське *wydajność* тяжіє до українського *продуктивність*, тоді як в економічному дискурсі англійське *efficiency* потребує розмежування між *ефективністю* (результативністю) та *економічністю*. Такий підхід, за М. Бейкер (Baker, 2018, pp. 20–45), активізує «критичну настороженість» перекладача, запобігаючи автоматичному буквалізмові. **Етап 2:** Мозковий штурм. Тут студентам пропонується представити максимально широкий спектр варіантів перекладу, при тому, що негайного оцінювання цих варіантів від них не вимагають. Важливо спонукати групу до пошуку контекстуальних синонімів у двох мовних парах одночасно. Викладач фіксує усі варіанти на дошці або в спільному цифровому просторі, створюючи «поле можливостей». Цей етап базується на принципах дивергентного мислення, описаних у працях з лінгводидактики. **Етап 3:** Аргументація. Це ключовий етап, де відбувається порівняльний аналіз внутрішньої форми слів та їхніх конотацій. Студенти розділяються на групи

(наприклад, «англо-українська» та «польсько-українська») і обґрунтовують свої варіанти. Предметом їхнього аналізу тут має стати не лише денотативний аспект лексичних одиниць, а й етимологія, стилістичне забарвлення та сполучуваність. **Етап 4:** Синтез. Завершальна стадія, мета якої – дедуктивне виведення перекладацької стратегії чи окремого перекладацького прийому. Замість простого вибору «найкращого» варіанта, студенти формулюють «золоте правило», або алгоритм для аналогічних випадків мовно-культурної асиметрії. Результатом такої роботи має стати створення ментальної карти (mind map) або короткої інструкції (наприклад: «При перекладі абстрактних іменників з EN у UA через PL-посередництво слід враховувати категорію конкретності/абстрактності у слов'янських мовах»). Цей етап роботи відповідає найвищому рівню пізнавальної діяльності за класифікацією американського психолога Бенджаміна Блума – рівню «створення» (Creating). Йдеться про здатність конструювати нове знання або продукт на основі опрацьованої інформації. У контексті перекладу рівень «створення» полягає в тім, що професійність перекладача визначається не просто досконалим володінням мовами, а й умінням синтезувати різнорідні дані: лінгвістичні, культурні, соціальні, історичні тощо. (Басснетт, 2013, pp. 32–45) Саме ця здатність перетворює перекладача на ключового суб'єкта міжкультурної комунікації – активного посередника, який будує смислові мости між різними картинами світу.

Практична реалізація методу дискусії базується на зіставленні структурних та лексико-семантичних розбіжностей у тріаді зазначених мов. Розглянемо методику дискусійного аналізу, спрямованого на подолання граматичної асиметрії, зокрема стосовно часових форм та категорії виду (EN-UA через призму PL). Під час дискусії викладач пропонує проаналізувати речення: *«I have been writing this letter»*. **Проблема:** В англійській мові акцент на процесі та на зв'язку з теперішнім часом (Present Perfect Continuous). В українській мові арсенал обмежений лише минулим часом недоконаного виду (*я писав*). **Дискусійне питання:** Чи допомагає знання польської мови краще зрозуміти цю структуру? Студенти помічають, що польська мова, як і українська, має чітку категорію виду (*pisać* – недоконаний, *napisać* – доконаний), але розвиненішу систему минулих часів, зокрема у художніх текстах. Обговорення фокусується на тому, що для слов'янського перекладача «Perfect» – це передусім питання виду (aspect), а не лише часу. Отже, в українському і польському перекладах, за відсутності ширшого контексту, перекладач відтворює лише недоконаний вид присудка, а часове узгодження між дією та моментом мовлення або компенсує за допомогою лексичних засобів, або просто вилучає.

У цій же площині часто потребує уваги граматична асиметрія у сфері чоловічо-особових форм (męskoosobowy) у польській мові (PL-UA). Польська граматика вимагає розрізнення груп людей за гендерною ознакою у множині (*studenci pisali* vs *studentki pisały*). В українській мові ця категорія відсутня (*студенти/студентки писали*). Як передати особливу пошану або специфіку групи при перекладі з польської на українську, якщо граматика «стирає» це розрізнення? Студенти шукають лексичні компенсатори (додавання слів «жінки», «панянки», «колеги-чоловіки»), обговорюючи межі перекладацької трансформації.

Якщо граматична асиметрія змушує перекладача вдаватися до різних типів граматичних трансформацій та лексичних компенсаторів, то в ширшому мовному контексті (EN-PL-UA) подібну проблему створює вже лексична асиметрія, яка найвиразніше виявляє себе в явищі міжмовних омонімів.

Розглянемо такі міжмовні омоніми: *Actual – Aktualny – Актуальний*. Викладач пропонує студентам ситуацію: переклад фрази *«The actual cost of the project»*. **Етап провокації:** Студенти, що звикли до польської мови, часто пропонують варіант «Актуальна вартість» (під впливом *aktualny* – «той, що триває зараз»). **Дискусія:** 1. Англійське *actual* означає «справжній, фактичний» (*real*). 2. Польське *aktualny* означає «теперішній, чинний» (*current*). 3. Українське «актуальний» – це передусім «важливий, злободенний» (*topical*). **Синтез:** Студенти формулюють висновок про «подвійну дезорієнтацію»: вивчаючи дві іноземні мови, перекладач має перевіряти значення слова не лише щодо рідної мови, а й щодо іншої іноземної, щоб уникнути інтерференції. Саме така дискусія навколо міжмовних омонімів дозволяє студентам само-

стійно дійти висновку про «подвійну дезорієнтацію» та усвідомити необхідність перевірки значень у кількох мовних системах.

Аналіз впровадження методу дискусії у викладання дисципліни «Вступ до перекладознавства» дозволяє констатувати якісні зміни у підготовці майбутніх філологів-перекладачів. Отримані результати охоплюють як суб'єктивну роль студента в освітньому процесі, так і об'єктивну ефективність когнітивного аналізу двох мовних пар. Традиційна лекційна форма часто перетворює студента на пасивного реципієнта готових дефініцій та правил, метод дискусії кардинально змінює цей вектор.

Формується дослідницька позиція, адже, стикаючись із «підступом» у тексті, студент змушений здійснювати мікродослідження: порівнювати словникові значення, аналізувати контекстуальну сполучуваність та етимологію. Як зазначає М. Бейкер (Baker, 2018, pp. 320–340), професійна автономія перекладача починається з моменту, коли він бере на себе відповідальність за вибір між кількома варіантами. Розвивається критична саморефлексія, адже у процесі дискусії студент перестає сприймати переклад як пошук «єдино правильного» слова. Він стає дослідником власного мовлення, вчиться аргументувати, чому певна трансформація є доцільною, що корелює з концепцією когнітивної гнучкості. Також відбувається емоційне залучення – суперечка навколо перекладу «хибних друзів» чи граматичних лакун створює ситуацію успіху або інтелектуального виклику, що значно підвищує рівень інтерналізації знань порівняно з механічним зазубрюванням.

Викладання дисципліни «Вступ до перекладознавства» для польсько-українського та англо-українського перекладів у межах одного курсу створює унікальний ефект лінгвістичного трикутника. Прискорюється виявлення системних розбіжностей: студенти швидше помічають закономірності, коли бачать їх у контрасті. Наприклад, відсутність артикля в українській та у польській мовах змушує їх шукати альтернативні способи передачі визначеності в англійських текстах (через порядок слів або вказівні займенники). Це розвиває навичку типологічного мислення. Порівняння двох іноземних мов (одна з яких є спорідненою – польська, а інша структурно віддаленою – англійська) допомагає студентам краще ідентифікувати зони потенційної помилки. Польська мова часто слугує «містком» для розуміння категорій виду чи відмінка, які є спільними для слов'ян, проте вона ж виступає зоною ризику через лексичну подібність. Замість дублювання теоретичного матеріалу для кожної мови окремо, дискусійний аналіз дозволяє викладати загальні перекладознавчі універсалії (наприклад, теорію еквівалентності Ю. Найди) на живому матеріалі двох різних лінгвокультур одночасно.

Метод дискусії в багатомовному середовищі сприяє формуванню «перекладацького зору» – здатності бачити текст не як послідовність знаків, а як багатошарову структуру, де кожен елемент є результатом усвідомленого вибору. Це відповідає вимогам сучасної перекладацької дидактики щодо підготовки фахівців, здатних до швидкої адаптації в мультилінгвальному просторі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Метод дискусії є ефективним інструментом деконструкції мовних стереотипів, що сприяє цілісному розумінню «духу мови». Використання паралелей EN-PL-UA виступає запобіжником проти буквалізму, примушуючи відмовитися від поверхневих аналогій на користь глибоких трансформацій. Колективний пошук рішень стимулює розвиток перекладацької інтуїції та суб'єктності студента. Наукова новизна дослідження полягає в інтеграції дискусійного методу та трилатеральному підході (EN-PL-UA) до аналізу асиметрії. Перспективи подальших досліджень у межах запропонованої тематики є багатогранними та охоплюють як теоретико-методологічні, так і технологічні аспекти. Щодо розширення лінгвістичного ареалу – адаптація розробленої методики для інших комбінацій мовних пар, що дозволить перевірити універсальність дискусійного аналізу як когнітивного інструменту. Щодо цифровізації навчання – розробка спеціалізованих цифрових платформ та інтерактивних середовищ для проведення асинхронних перекладацьких дискусій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Велика А.М. Порівняльна типологія категорії аспекту в англійській та українській мовах. *Закарпатські філологічні студії*. 2025. Т. 2, № 42. С. 178–181. DOI: 10.32782/tps2663-4880/2025.42.2.31. (дата звернення 08.03.2025)
2. Зорівчак Р.П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози). Львів : Вид-во при Львівському університеті, 1989. 216 с.
3. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця : Нова книга. 2004. 577 с.
4. Кетова Т., Денисенко В., & Ісакова Є. Переваги та виклики при вивченні німецької мови як другої іноземної після англійської. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2025. 23. https://doi.org/10.5281/zenodo.17501924 (дата звернення 08.03.2025)
5. Фідкевич О.Л., Снєгірьова В.В., Бакуліна Н.В., Давидюк Л.В. Науково-методичні засади реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин : методичний посібник. [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2023. 145 с.
6. Панькова А.В. Способи подолання культурної асиметрії в процесі перекладу. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції* : матеріали VII Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 20 лют. 2025 р.). Харків : Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, 2025. С. 183–186.
7. Чередниченко О.І. Про мову і переклад. Київ : Либідь, 2007. 248 с.
8. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. London ; New York : Routledge, 2018. 369 p.
9. Bassnett S. Translation Studies. London : Routledge, 2013. 208 p.
10. Biyik H. C. When Semantic Overlap Is Not Enough: Cross-Lingual Euphemism Transfer Between Turkish and English / H. C. Biyik, L. Barak, J. Peng, A. Feldman. arXiv preprint, 2026. URL: https://doi.org/10.48550/arXiv.2602.16957 (дата звернення: 07.03.2026).
11. Catford J. C. Translation shifts. *A linguistic theory of translation: An essay in applied linguistics*. Oxford University Press, 1965. 103 p.
12. Nida Eugene A. and Charles R. Taber. The Theory and Practice of Translation. Leiden: E.J. Brill, 1969. 220 p.
13. Riemland M. Language power relations and linguistic patterns in translation: A multilingual, corpus-based investigation : PhD thesis. Dublin City University, 2024. 230 p. URL: https://doras.dcu.ie/30140/ (дата звернення: 07.03.2026).
14. Špetla D. Semantic Maps: A Way Out of the Equivalence Conundrum? *Theory and Practice in English Studies*. 2021. Vol. 10, No. 2. P. 7–21.

REFERENCES:

1. Velyka, A. M. (2025). Porivnialna typolohiia katehorii aspektu v anhliiskii ta ukrainskii movakh [Comparative typology of the category of aspect in English and Ukrainian languages]. *Zakarpatski filolohichni studii*, 2(42), 178–181. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.42.2.31 (in Ukrainian).
2. Zorivchak, R. P. (1989). *Realiia i pereklad (na materiali anhlomovnykh perekladiv ukrainskoi prozy)* [Realities and translation: Based on English translations of Ukrainian prose]. Vyd-vo pry Lvivskomu universyteti. (in Ukrainian).
3. Karaban, V. I. (2004). *Pereklad anhliiskoi naukovoi i tekhnichnoi literatury. Hramatychni trudnoshchi, leksychni, terminolohichni ta zhanrovo-stylistychni problemy* [Translation from English into Ukrainian: a textbook-reference guide for students of higher education institutions]. Nova knyha. (in Ukrainian).
4. Ketova, T., Denysenko, V., & Isakova, Ye. (2025). Perevahy ta vyklyky pry vyvchenni nimetskoi movy yak druhoi inozemnoi pislia anhliiskoi [Advantages and challenges in learning German as a second foreign language after English]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (23). https://doi.org/10.5281/zenodo.17501924 (in Ukrainian).
5. Fidkevych, O. L., Sniehiryova, V. V., Bakulina, N. V., & Davydiuk, L. V. (2023). *Naukovo-metodychni zasady realizatsii modeli bahatomovnoi osvity v zakladakh zahalnoi serednoi osvity z navchanniam mov korinnykh narodiv i natsionalnykh menshyn: metoduchnyi posibnyk* [Scientific and methodological foundations for implementing a multilingual education model in general secondary education institutions with instruction in the languages of indigenous peoples and national minorities: a methodological guide]. Pedahohichna dumka. (in Ukrainian).
6. Pankova, A. V. (2025). Sposoby podolannia kulturnoi asymetrii v protsesi perekladu [Ways of overcoming cultural asymmetry in the process of translation]. *Movna osvita fakhivtsia: suchasni vyklyky ta tendentsii: materialy VII Vseukr. nauk.-prakt. konf.*, 183–186. (in Ukrainian).
7. Cherednychenko, O. I. (2007). *Pro movu i pereklad* [On language and translation]. Lybid. (in Ukrainian).
8. Baker, M. (2018). *In Other Words: A Coursebook on Translation*. Routledge.
9. Bassnett, S. (2013). *Translation Studies*. Routledge.
10. Biyik, H. C., Barak, L., Peng, J., & Feldman, A. (2026). When semantic overlap is not enough: Cross-lingual euphemism transfer between Turkish and English. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2602.16957

11. Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation: An essay in applied linguistics*. Oxford University Press.
12. Nida, E. A., & Taber, C. R. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. E.J. Brill.
13. Riemland, M. (2024). *Language power relations and linguistic patterns in translation: A multilingual, corpus-based investigation* (PhD thesis). Dublin City University. https://doras.dcu.ie/30140/
14. Špetla, D. (2021). Semantic Maps: A Way Out of the Equivalence Conundrum? *Theory and Practice in English Studies*, 10(2), 7–21.

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 373.3:37.091.33:004
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.18

Інна ЛІПЧЕВСЬКА
доктор філософії в галузі знань «Освіта / Педагогіка», старший науковий співробітник відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, вул. Січових Стрільців, 52Д, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: *0000-0002-6901-5863*

Бібліографічний опис статті: Ліпчевська, І. (2026). Дидактичний потенціал цифрових технологій щодо формування й розвитку дослідницької компетентності учнів початкової школи. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 131–137, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.18

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЩОДО ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено проблемі теоретичного обґрунтування дидактичного потенціалу цифрових технологій щодо розвитку складників дослідницької компетентності учнів початкової школи з урахуванням вікових психологічних особливостей їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Методологія дослідження ґрунтується на концептуально-аналітичному підході, що поєднує узагальнення положень сучасних науково-педагогічних праць із рефлексійним осмисленням власного професійно-педагогічного досвіду автора. Проаналізовано результати систематичних оглядів щодо використання цифрових технологій у початковій освіті, що дало змогу виявити розрив між потенційними можливостями цифрових засобів і реальною педагогічною практикою. Установлено, що за педагогічно виваженого використання цифрові технології забезпечують комплексний вплив на розвиток дослідницької компетентності молодших школярів, сприяючи переходу від ситуативного інтересу й інтуїтивних дій до усвідомленого, структурованого та рефлексійного пізнання. ***Обґрунтовано доцільність розгляду цифрових технологій як складової дидактичного середовища, у межах якого вибудовується логіка дослідницько орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності учнів.*** *Деталізовано вплив дидактично й методично виваженого використання цифрових інструментів на мотиваційний, процесуально-діяльнісний і рефлексійний компоненти дослідницької компетентності, зокрема через застосування інтерактивних візуалізацій, цифрових підказок, чеклістів, маршрутів дослідження та візуальних схем. Дидактична цінність цифрових засобів навчання визначається узгодженістю навчального дизайну з логікою дослідницької діяльності та віковими психологічними особливостями учнів. Визначено напрями подальших досліджень: емпірична перевірка запропонованих положень у різних моделях організації освітнього процесу початкової школи та розроблення методичних інструментів оцінювання сформованості складників дослідницької компетентності за використання цифрових технологій.*

Ключові слова: *дослідницька компетентність; цифрові технології в початковій освіті; дослідницько орієнтоване навчання; дидактичний потенціал; навчально-пізнавальна діяльність молодших школярів; цифрове освітнє середовище.*

Inna LIPCHEVSKA
PhD in Education (Field of Knowledge "Education / Pedagogy"), Senior Research Fellow at the O. Ya. Savchenko Department of Primary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv str., 52D, Kyiv, ***Ukraine, 04053***
ORCID: *0000-0002-6901-5863*

To cite this article: Lipchevska, I. (2026). Dydaktychnyi potentsial tsyfrovykh tekhnolohii shchodo formuvannia y rozvytku doslidnytskoi kompetentnosti uchniv pochatkovoi shkoly [The didactic potential of digital technologies for the formation and development of primary school students' research competence]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 131–137, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.18

THE DIDACTIC POTENTIAL OF DIGITAL TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE

The article addresses the theoretical substantiation of the didactic potential of digital technologies for the development of the components of primary school students' research competence, taking into account the age-related psychological

characteristics of their learning and cognitive activity. The research methodology is based on a conceptual and analytical approach that combines the synthesis of findings from contemporary educational research with reflective analysis of the author's own professional pedagogical experience. The results of systematic reviews on the use of digital technologies in primary education were analyzed, making it possible to identify a gap between the potential capabilities of digital means and their actual pedagogical implementation. It has been established that, if used in a pedagogically sound manner, digital technologies provide a comprehensive impact on the development of younger learners' research competence, facilitating a transition from situational interest and intuitive actions to conscious, structured, and reflective cognition. The study substantiates the appropriateness of considering digital technologies as an integral component of the didactic environment within which the logic of inquiry-oriented learning and students' learning and cognitive activity is constructed. The influence of didactically and methodologically balanced use of digital means on the motivational, procedural-activity, and reflective components of research competence is examined in detail, particularly through the application of interactive visualizations, digital prompts, checklists, research pathways, and visual schemes. The didactic value of digital learning means is determined by the alignment of instructional design with the logic of research activity and learners' age-related psychological characteristics. Directions for further research are identified, including empirical validation of the proposed theoretical provisions in various models of primary school educational practice and the development of methodological tools for assessing the formation of research competence components in digital learning environments.

Key words: *research competence; digital technologies in primary education; inquiry-oriented learning; didactic potential; learning and cognitive activity of primary school students; digital educational environment.*

Актуальність проблеми. Згідно сучасних освітніх трендів формування та розвиток дослідницької компетентності учнів початкової школи розглядається як один із пріоритетних напрямів оновлення змісту й технологій початкової освіти. У науково-педагогічних дослідженнях обґрунтовано, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування пізнавальної активності, допитливості, здатності ставити запитання, здійснювати спостереження й порівняння, висувати припущення та робити елементарні висновки, які в подальшому трансформуються у більш складні форми дослідницької (навчально-дослідницької) діяльності (Савченко, 2015; Мієр, 2017; Бібік та ін., 2024).

Вікові психологічні особливості молодших школярів зумовлюють логіку формування та розвитку їхньої дослідницької компетентності. Для дітей віком 6(7)–9(10) років характерними є домінування наочно-образного мислення над абстрактно-логічним, наявні потреба в безпосередній взаємодії з об'єктами пізнання, емоційна включеність у навчальний процес, а також підвищена чутливість до візуальних і ігрових стимулів (Ліпчевська, 2025). За таких умов учні початкової школи мають виступати активними суб'єктами пізнання, а дослідницька діяльність повинна набувати для них характеру зрозумілої, доступної й особистісно значущої навчально-пізнавальної практики.

Зміст і структура дослідницько орієнтованої діяльності на цьому віковому етапі передбачають постановку запитань, висування припущень, організацію спостережень, виконання елементарних дослідів, фіксацію результатів та їх обговорення в спільній діяльності з учителем й однолітками. Формування зазначених дій має відбуватися поступово, в умовах системного педагогічного супроводу, з урахуванням можливостей учнів і закономірностей розвитку їхніх емоційно-вольових якостей.

Реалізація потенціалу дослідницько орієнтованого навчання значною мірою залежить від наявного освітнього середовища та педагогічно виваженого використання сучасних засобів навчання (O. Topuzov та ін., 2025).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цифрові технології розглядаються як важливий ресурс розширення можливостей для активної пізнавальної діяльності учнів за умови їх дидактично й методично обґрунтованої інтеграції в логіку навчального процесу (Heindl, 2018; Hinostroza, Armstrong-Gallegos, Villafaena, 2024; Premthaisong, Srisawasdi, 2024). Застосування візуалізацій, інтерактивних симуляцій і мультимедійних платформ сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів і формуванню їхнього позитивного ставлення до навчання (Heindl, 2018; OECD, 2023; Premthaisong, Srisawasdi, 2024; O. Topuzov та ін., 2024).

Узагальнення результатів систематичних оглядів свідчить, що цифрові засоби здебільшого використовуються для організації спостереження та збору інформації, тоді як для підтримки постановки проблем, формулювання гіпотез і аналізу даних їхній потенціал реалізується недостатньо (Hinostroza, Armstrong-Gallegos, Villafaena, 2024; Yun, Crippen, 2023). Це вказує на те, що глибина пізнавальної діяль-

ності учнів у цифровому середовищі значною мірою визначається не стільки характеристиками інструментів, скільки педагогічною логікою їх використання.

Також дослідники наголошують на доцільності поєднання цифрових і традиційних форм навчальної діяльності; на необхідності врахування вікових особливостей учнів у процесі інтеграції цифрових технологій в освітню практику (Бібік, Онопрієнко, Павлова, 2024; Ліпчевська 2025).

Окрему увагу в сучасних дослідженнях приділено інклюзивності цифрового навчального середовища. Цифрові технології мають потенціал для забезпечення персоналізації навчання, адаптації завдань і використання альтернативних форм подання інформації, однак за відсутності цілісної політики цифрової рівності їх упровадження може призводити до посилення освітньої нерівності (OECD, 2023; Ranzato, Holloway, Bandukda, 2025).

Мета дослідження: обґрунтувати дидактичний потенціал цифрових технологій щодо розвитку складників дослідницької компетентності учнів початкової школи з урахуванням вікової специфіки їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті початкової освіти дослідницьку компетентність доцільно розглядати як інтегровану характеристику особистості учня, що виявляється у сформованості мотивації до пізнання, наявності початкових уявлень про способи пізнавальної діяльності, сформованості елементарних дослідницьких умінь і здатності до усвідомлення й словесного пояснення результатів власних дій. Вона має навчально-пізнавальний характер і реалізується у формі доступних для віку дитини пошукових і дослідницько орієнтованих дій (Сущенко, 2022; Шелестова, 2025). З огляду на це доцільним є аналіз дидактичного потенціалу цифрових технологій щодо розвитку окремих структурних складників дослідницької компетентності (мотивації до пізнання, уявлень про способи пізнавальної діяльності та дослідницьких умінь, здатності до усвідомлення й словесного пояснення результатів власних дій) в учнів початкової школи.

Запропонований у статті підхід до аналізу дидактичного потенціалу цифрових технологій ґрунтується на узагальненні положень сучасних науково-педагогічних досліджень і результатах осмислення власного професійно-педагогічного досвіду автора. Викладені положення відображають авторське бачення можливостей інтеграції цифрових технологій у дослідницько орієнтоване навчання в початковій школі та мають концептуально-аналітичний характер.

Дидактичний потенціал цифрових технологій щодо розвитку мотивації до пізнання учнів початкової школи.

Мотивація до пізнання є вихідною умовою залучення молодших школярів до дослідницько орієнтованої діяльності, оскільки визначає їхню готовність ставити запитання, приймати пізнавальний виклик і включатися в пізнавальний пошук. У початковій школі мотиваційна підтримка має спиратися на наочність, емоційну включеність та ігровий характер діяльності, що зумовлює специфічні вимоги до навчального дизайну.

Дидактичний потенціал цифрових технологій щодо розвитку мотивації реалізується насамперед через створення ситуацій пізнавального інтересу й «пізнавального здивування» на початковому етапі дослідження. Інтерактивні візуалізації, мультимедійні матеріали, навчальні симуляції, а також елементи доповненої чи віртуальної реальності (за наявності) дають змогу зробити навчальні об’єкти наочними й доступними для спостереження та первинного осмислення, що стимулює інтерес і бажання дитини перейти до подальшого пізнавального пошуку.

Важливим мотиваційним чинником є забезпечення суб’єктної позиції учня. Цифрові інструменти створюють умови для вибору завдань, варіативності рівнів складності й індивідуального темпу роботи, що сприяє усвідомленню власної пізнавальної спроможності й формуванню позитивного ставлення до дослідницької діяльності як особистісно значущої.

Значний потенціал мають ігрові та гейміфіковані компоненти цифрового освітнього середовища, які трансформують навчальне завдання у цілеспрямовану діяльність із чітко окресленою метою та видимим результатом. Віртуальні лабораторії й симуляції створюють умови для безпечного експериментування та перевірки припущень, підтримуючи позитивний емоційний фон і знижуючи страх помилки.

Окремою умовою підтримки мотивації є соціальна взаємодія. Цифрові платформи спільної роботи забезпечують можливість презентації результатів і їх обговорення з однолітками, що підсилює відчуття значущості виконаної діяльності та стимулює подальший пізнавальний інтерес.

Дидактичний потенціал цифрових технологій щодо розвитку початкових уявлень про способи пізнавальної діяльності й елементарних дослідницьких умінь.

Дидактичний потенціал цифрових технологій у розвитку початкових уявлень про способи пізнавальної діяльності й елементарних дослідницьких умінь молодших школярів полягає у створенні орієнтувальної основи для здійснення пошукових і дослідницьких дій. Це дає змогу учням усвідомлювати не лише результат навчальної діяльності, а й її процесуальну структуру. Цифрові засоби виступають інструментом опанування способів пізнання.

Ключовим аспектом є підтримка формування процесуального базису пізнавальної діяльності. Цифрові технології забезпечують поетапне структурування навчальних дій, сприяючи засвоєнню логіки дослідницького циклу – від постановки запитання й висування припущень до аналізу отриманих результатів. Використання педагогічної підтримки у вигляді інтерактивних підказок, чеклістів, маршрутів дослідження або покрокових інструкцій допомагає учням переходити від виконання дій за зразком до усвідомленого планування власної пізнавальної діяльності, формуючи уявлення про алгоритмічність і впорядкованість пізнання.

Важливу роль у цьому процесі відіграє візуалізація способів мисленнєвої діяльності. Цифрові інструменти допомагають зробити внутрішні інтелектуальні процеси – аналіз, порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків – наочними та доступними для усвідомлення. Графічні організатори, концептуальні схеми, інтерактивні моделі та симуляції дають змогу учням бачити взаємозв'язки між елементами навчального матеріалу й усвідомлювати пізнання як цілісний і логічно впорядкований процес.

Дидактичний потенціал цифрових технологій реалізується також через урізноманітнення способів учіння та взаємодії. Цифрове освітнє середовище створює умови для поєднання індивідуального, парного й групового пізнавального пошуку, розширюючи уявлення учнів про різні форми здобуття знань. Залучення сервісів спільної роботи та елементів взаємонавчання сприяє усвідомленню комунікативних способів пізнання, у межах яких знання формуються в процесі взаємодії й обміну смислами.

Окремого значення набуває інтеграція емпіричних і теоретичних способів пізнання. Використання цифрових інструментів для фіксації результатів спостережень, збору первинних даних і їх подальшої обробки дає змогу поєднати безпосередній досвід дитини з елементарними прийомами аналізу й узагальнення, створюючи підґрунтя для формування базових дослідницьких умінь.

Дидактичний потенціал цифрових технологій щодо розвитку здатності до усвідомлення й словесного пояснення результатів власних дій.

Дидактичний потенціал цифрових технологій у розвитку здатності молодших школярів до усвідомлення й словесного пояснення результатів власних дій полягає у створенні умов для переходу від практичного виконання пізнавальних дій до їх інтелектуального осмислення та вербалізації. У структурі дослідницької компетентності цей аспект пов'язаний із формуванням рефлексійного компонента, що забезпечує розуміння учнем логіки власних дій і співвідношення їх із поставленою метою та отриманим результатом.

Цифрові технології дають змогу організувати рефлексійну діяльність на різних етапах дослідницького процесу – до початку виконання завдання, у ході його реалізації та після завершення. Використання цифрових щоденників спостережень, інтерактивних форм фіксації результатів і автоматизованого зворотного зв'язку стимулює зіставлення очікуваного й фактичного результатів, аналіз доцільності обраних дій і формулювання пояснень причин успіху або помилки.

Важливим дидактичним ресурсом цифрових технологій є підтримка процесів вербалізації результатів дослідження. Для молодших школярів словесне пояснення часто ускладнюється недостатньою сформованістю абстрактного мислення, тому цифрові мультимедійні засоби створюють проміжну опору між практичним

досвідом і мовленнєвим оформленням висновків. Фото-, аудіо– та відеофіксація результатів, а також цифрове анотування дають змогу поєднати зорові образи з короткими словесними коментарями, поступово формуючи вміння пояснювати хід і результати власних дій.

Розвиток здатності до усвідомленого пояснення результатів посилюється в умовах цифрової комунікативної взаємодії. Онлайн-дошки, спільні платформи та інші цифрові середовища для презентації результатів створюють ситуації аргументованого висловлювання, у яких учень має пояснювати отримані результати, відповідати на запитання й уточнювати власну позицію, що сприяє формуванню елементарних навичок аргументації та логічного мовленнєвого оформлення результатів пізнавальної діяльності.

Висновки. Отже, дидактичний потенціал цифрових технологій у початковій школі доцільно розглядати в контексті їх здатності підтримувати цілісну логіку дослідницько орієнтованого навчання, а не як окремий набір інструментів або технічних засобів. Педагогічна цінність цифрових технологій полягає в можливості проєктування навчального середовища, у якому пізнавальна активність учнів поступово трансформується в дослідницьку діяльність, а навчальні дії набувають усвідомленого, структурованого й рефлексійного характеру. Саме така трансформація створює підґрунтя для розвитку дослідницької компетентності молодших школярів.

Узагальнення результатів дослідження дає підстави стверджувати, що за педагогічно виваженого використання цифрові технології забезпечують комплексний вплив на формування й розвиток дослідницької компетентності молодших школярів. Вони сприяють мотиваційному залученню учнів, опануванню ними способів пізнавальної діяльності та рефлексійних умінь, що створює умови для переходу від ситуативного інтересу й інтуїтивних дій до усвідомленого, структурованого й рефлексійного пізнання.

Результативність інтеграції цифрових технологій у початкову освіту визначається узгодженістю навчального дизайну з віковими особливостями учнів і логікою формування (розвитку) дослідницької діяльності. За відсутності такої узгодженості цифрові засоби не реалізують свого дидактичного потенціалу повною мірою.

Перспективи подальших досліджень убачаються в емпіричній перевірці запропонованих положень у різних моделях організації освітнього процесу початкової школи, а також у розробленні методичних інструментів оцінювання сформованості складників дослідницької компетентності в умовах використання цифрових технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бібік Н. М., Онопрієнко О. В., Павлова Т. С. Методичні акценти в роботі вчителя початкових класів: безпекові реалії сьогодення. *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови*. Київ, 2022. С. 7–10. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742491.

2. Ліпчевська І. Розвиток умінь візуалізації навчальної інформації вчителів початкової школи : дис. … д-ра філософії в галузі педагогіки : 011. Київ, 2024. 463 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/739908/.

3. Ліпчевська І. Управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів під час читання цифрових текстів: психолого-педагогічний аспект. *Проблеми сучасного підручника*. 2025. № 34. С. 172–185. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-172-185.

4. Мієр Т. І. Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.09. Київ, 2017. 34 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/341120979_AVTOREFERAT_DIDAKTICNI_ZASADI_ORGANIZACII_NAVCALNO-DOSLIDNICKOI_DIALNOSTI_MOLODSIH_SKOLARIV.

5. Особливості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів : метод. рек. / Н. Бібік та ін. Київ : Вид. дім «Освіта», 2024. URL: https://undip.org.ua/library/osoblyvosti-navchalno-piznavalnoi-diialnosti-molodshykh-shkoliariv.

6. Савченко О. Я. Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації уміння вчитися. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 85–98. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/44.

7. Сущенко Л. О. Дидактичні засади формування дослідницької компетентності здобувачів початкової освіти у процесі навчання: результати дослідження. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 2. С. 42–49. URL: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.7.

8. Шелестова Л. Розвиток дослідницької та читацької компетентностей як необхідна умова задоволення освітніх запитів молодшої школи. *Adaptive Management Theory and Practice Pedagogics*. 2025. Т. 20, № 39. URL: https://doi.org/10.33296/2707-0255-20(39)-24.

9. Digital equity and inclusion in education. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD), 2023. URL: https://doi.org/10.1787/7cb15030-en.

10. Effectiveness of learning formats under unstable conditions: educational process in primary school / O. Topuzov et al. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. Vol. 107, no. 3. P. 1–19. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.6112.

11. Heindl M. Inquiry-based learning and its possibilities for primary schools with fewer digital resources – A qualitative study. *Pedagogical research*. 2018. Vol. 3, no. 3. URL: https://doi.org/10.20897/pr/3932.

12. Hinostroza J. E., Armstrong-Gallegos S., Villafaena M. Roles of digital technologies in the implementation of inquiry-based learning (IBL): a systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*. 2024. Vol. 9. P. 100874. URL: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100874.

13. Premthaisong S., Srisawasdi N. An effect of technology-infused active inquiry learning in primary school science on students' conceptions of learning science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2024. Vol. 20, no. 6. P. em2463. URL: https://doi.org/10.29333/ejmste/14662.

14. Ranzato E., Holloway C., Bandukda M. The use of educational technology in inclusive primary education: Protocol for a systematic review (Preprint). *JMIR Research Protocols*. 2024. No. 14. URL: https://doi.org/10.2196/65045.

15. Shaping digital education: enabling factors for quality, equity and efficiency. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD), 2023. URL: https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en.

16. Visualizing educational information: primary school teachers' views / O. Topuzov et al. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2024. Vol. 1. P. 573–584. URL: https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7885.

17. Yun M., Crippen K. J. The use of educational technology in inquiry-based elementary science education: a systematic review. *International Journal of Science Education*. 2023. P. 1–24. URL: https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2284689 .

REFERENCES:

1. Bibik N. M., Onopriienko O. V., Pavlova T. S. Metodychni aktsenty v roboti vchytelia pochatkovykh klasiv: bezpekovi realii sohodennia [Methodological emphases in the work of primary school teachers: contemporary safety realities]. *Zahalna serednia osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu ta vidbudovy.* Kyiv, 2022. P. 7–10. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742491. (in Ukrainian)

2. Lipchevska, I. (2024). Rozvytok umin vizualizatsii navchalnoi informatsii vchyteliv pochatkovoi shkoly [Primary school teachers' visualizing educational information skills developmen] [Dys. d-ra filosofii v haluzi pedahohiky, Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy]. https://lib.iitta.gov.ua/739908/. (in Ukrainian)

3. Lipchevska, I. (2025). Upravlinnia navchalno-piznavalnoiu diialnistiu molodshykh shkoliariv pid chas chytannia tsyfrovykh tekstiv: Psykholoho-pedahohichnyi aspekt [Management of primary school pupils' learning and cognitive activity while reading digital texts: a psychological and pedagogical perspective]. Problemy suchasnoho pidruchnyka, (34), 172–185. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-172-185. (in Ukrainian)

4. Miier, T. I. (2017). Dydaktychni zasady orhanizatsii navchalno-doslidnytskoi diialnosti molodshykh shkoliariv [Didactic principles of organizing learning and research activities of primary school pupils] [Dys. d-ra ped. nauk, Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy]. https://www.researchgate.net/publication/341120979_AVTOREFERAT_DIDAKTICNI_ZASADI_ORGANIZACII_NAVCALNO-DOSLIDNICKOI_DIALNOSTI_MOLODSIH_SKOLARIV. (in Ukrainian)

5. Osoblyvosti navchalno-piznavalnoi diialnosti molodshykh shkoliariv : metod. rek. [Peculiarities of Primary School Students' Learning and Cognitive Activity: Methodological Recommendations] / N. Bibik ta in. Kyiv : Vyd. dim «Osvita», 2024. URL: https://undip.org.ua/library/osoblyvosti-navchalno-piznavalnoi-diialnosti-molodshykh-shkoliariv. (in Ukrainian)

6. Savchenko, O. Ya. (2015). Diahnostyka i dydaktychni umovy formuvannia u molodshykh shkoliariv motyvatsii uminnia vchytysia [Diagnostics and didactic conditions for forming primary school pupils' motivation to learn and learning-to-learn skills]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal, (1), 85–98. https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/44. (in Ukrainian)

7. Sushchenko, L. O. (2022). Dydaktychni zasady formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti zdobuvachiv pochatkovoi osvity u protsesi navchannia: Rezultaty doslidzhennia [Didactic foundations for developing the research competence of primary education learners in the learning process: research findings]. Akademichni studii. Seriia «Pedahohika», (2), 42–49. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.7. (in Ukrainian)

8. Shelestova, L. (2025). Rozvytok doslidnytskoi ta chytatskoi kompetentnostei yak neobkhidna umova zadovolennia osvitnikh zapytiv molodshoi shkoly [Development of research and reading competences as a necessary condition for meeting the educational needs of primary school]. *Adaptive Management Theory and Practice Pedagogics*, *20*(39). https://doi.org/10.33296/2707-0255-20(39)-24. (in Ukrainian)

9. *Digital equity and inclusion in education*. (2023). Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). https://doi.org/10.1787/7cb15030-en (in English)

10. Heindl, M. (2018). Inquiry-based learning and its possibilities for primary schools with fewer digital resources – A qualitative study. *Pedagogical Research*, *3*(3). https://doi.org/10.20897/pr/3932 (in English)

11. Hinostroza, J. E., Armstrong-Gallegos, S., & Villafaena, M. (2024). Roles of digital technologies in the implementation of inquiry-based learning (IBL): A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, *9*, 100874. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100874 (in English)

12. Premthaisong, S., & Srisawasdi, N. (2024). An effect of technology-infused active inquiry learning in primary school science on students' conceptions of learning science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *20*(6), Стаття em2463. https://doi.org/10.29333/ejmste/14662 (in English)

13. Ranzato, E., Holloway, C., & Bandukda, M. (2024). The use of educational technology in inclusive primary education: Protocol for a systematic review (Preprint). *JMIR Research Protocols*, (14). https://doi.org/10.2196/65045 (in English)

14. *Shaping digital education: Enabling factors for quality, equity and efficiency*. (2023). Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en (in English)

15. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Zahorulko, M., & Lipchevska, I. (2024). Visualizing educational information: Primary school teachers' views. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, *1*, 573–584. https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7885 (in English)

16. Topuzov, O., Onopriienko, O., Petruk, O., Lipchevska, I., & Pavlova, T. (2025). Effectiveness of learning formats under unstable conditions: Educational process in primary school. *Information Technologies and Learning Tools*, *107*(3), 1–19. https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.6112 (in English)

17. Yun, M., & Crippen, K. J. (2023). The use of educational technology in inquiry-based elementary science education: A systematic review. *International Journal of Science Education*, 1–24. https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2284689 (in English)

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378.016:[37.013.77:373.3]
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.19

Людмила ЛЮБЧАК
кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри початкової освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, Україна, 21001
ORCID: *0000-0002-2330-2998*

Катерина КОЛЕСНІК
докторка філософії (PhD), доцентка, доцентка кафедри дошкільної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, Україна, 21001
ORCID: *0000-0001-8928-4377*

Бібліографічний опис статті: Любчак, Л., Колеснік, К. (2026). Реалізація принципів травма-інформованого навчання у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 2, 138–147, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.19

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ТРАВМА-ІНФОРМОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано проблему травма-інформованого навчання майбутніх учителів початкової школи в умовах закладу вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена відсутністю цілісної програми створення травма-інформованого середовища для збереження ментального здоров'я здобувачів вищої освіти, їх підготовки до надання необхідної підтримки учням в закладах загальної середньої освіти.

Стаття має на меті дослідити вплив травмівних подій і пов'язаних із ними стресових ситуацій на рівень успішності здобувачів вищої освіти та вивчити можливості педагогічних дисциплін у розвитку їх стресостійкості, підвищення ефективності підготовки до створення травма-інформуючого середовища початкової школи.

У статті представлено динаміку зростання кількості студентів пільгових категорій за чотири роки повномасштабного вторгнення, які потребують різного рівня підтримки. Продемонстровано дані, як змінювалась успішність студентів протягом останніх чотирьох років за результатами заліково-екзаменаційних сесій. Аналіз щорічних звітів щодо якості навчання студентів та рівня їх успішності дозволив пересвідчитись у тому, що війна і пов'язані з нею травмівні події, які переживають здобувачі вищої освіти, негативно впливають на показники успішності. Зроблено висновок про те, що потреби в реалізації травма-інформованого підходу потребують усі без виключення студенти.

Вивчення українського та зарубіжного досвіду впровадження травма-інформованого підходу, реалізації принципів травма-інформованого навчання дозволили виокремити систему заходів, реалізація яких в умовах закладу вищої освіти сприятиме збереженню ментального здоров'я здобувачів освіти та підвищенню рівня їх успішності, набуттю навичок створення емоційного та психологічно безпечного середовища закладу загальної середньої освіти, серед яких: упровадження спеціальних модулів у програми професійної підготовки здобувачів вищої освіти, включення окремих тем до педагогічних дисциплін, використання технології тренінгу у формуванні стресостійкості здобувачів вищої освіти та їх підготовки до реалізації принципів травма-інформованого навчання в ЗЗСО.

Ключові слова: *заклад вищої освіти, майбутні педагоги, травма-інформоване навчання, стресовтійкість, педагогічні дисципліни, тренінгові заняття.*

Liudmyla LIUBCHAK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at Department of Primary Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozkogo str., 32, Vinnytsia, Ukraine, 21001
ORCID: *0000-0002-2330-2998*

Kateryna KOLESNIK
Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor at the Department of Preschool Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozkogo str., 32, Vinnytsia, Ukraine, 21001
ORCID: *0000-0001-8928-4377*

To cite this article: Liubchak, L., Kolesnik, K. (2026). Realizatsiia pryntsypiv travma-informovanoho navchannia u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Implementation of the principles of trauma-informed learning in the process of training future primary school teachers]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 138–147, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.19

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF TRAUMA-INFORMED LEARNING IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article analyzes the problem of trauma-informed training of future primary school teachers in a higher education institution. The relevance of the study is due to the lack of a comprehensive program for creating a trauma-informed environment to preserve the mental health of higher education students, their preparation for providing the necessary support to students in secondary education institutions.

The article aims to investigate the impact of traumatic events and related stressful situations on the level of success of higher education students and to study the possibilities of psychological and pedagogical disciplines in developing their stress resistance, increasing the effectiveness of training for creating a trauma-informed environment in primary schools.

The article presents the dynamics of the growth of the number of students from privileged categories over the four years of the full-scale invasion, who require different levels of support. The data demonstrate how student success has changed over the past four years based on the results of the assessment and examination sessions. An analysis of annual reports on the quality of student education and their level of success has made it possible to verify that the war and the traumatic events associated with it, experienced by higher education students, negatively affect success rates. It is concluded that the needs for the implementation of a trauma-informed approach are needed by all students without exception.

The study of Ukrainian and foreign experience in implementing a trauma-informed approach and implementing the principles of trauma-informed learning allowed us to identify a system of measures, the implementation of which in a higher education institution will contribute to preserving the mental health of students and increasing their level of success, acquiring skills to create an emotionally and psychologically safe environment in a general secondary education institution, including: introducing special modules into the professional training programs of higher education students, including individual topics in psychological and pedagogical disciplines, using training technology in forming stress resistance of higher education students and preparing them for the implementation of the principles of trauma-informed learning in ZZSO.

Key words: *higher education institution, future teachers, trauma-informed learning, stress resistance, psychological and pedagogical disciplines, training classes.*

Актуальність проблеми. В умовах постійного впливу стресових ситуацій та подій, які викликають травматичні реакції, пов'язані з війною, стан емоційного і психічного здоров'я здобувачів вищої освіти потребує належної уваги і створення безпечного та підтримуючого середовища. Важливим підходом, який дозволяє адаптувати освітній процес закладу вищої освіти до викликів війни, є травма-інформоване навчання, яке має на меті враховувати особисті потреби кожного студента та допомагати долати наслідки травмівних подій.

Результати тривалих спостережень, рефлексії емоційного стану учасників тренінгових занять, аналіз успішності здобувачів вищої освіти засвідчують, що їм важко думати про математику, іноземну мову чи іншу навчальну дисципліну, коли під час тривоги переривається заняття і вони змушені спускатися в бомбосховище, або ж перебувати в ньому пів ночі, а зранку йти на заняття (виходити на онлайн-конференцію при дистанційній формі навчання). Біль утрати близької людини, очікування звістки з лінії розмежування від рідних та друзів, вимушене переміщення та адаптація до нових умов життя, тривала відсутність світла та неможливість вчасно виконати завдання – все

це та багато інших стресових ситуацій є травмуючими для студентів і негативно позначаються на їх психічному здоров'ї і, відповідно, й успіхах у навчанні. Ефективність освітнього процесу в цілому та якість засвоєння знань, формування ключових та фахових компетентностей здобувачів освіти в умовах постійної загрози, переміщення та руйнувань інфраструктури знижується, а традиційна дидактична функція освіти частково поступається місцем функції створення безпечного середовища та психосоціальної підтримки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки ряд зарубіжних та вітчизняних науковців розглядають різні аспекти створення безпечного середовища закладу освіти та травма-інформованого підходу до організації процесу навчання. Зокрема, D. Klaus презентує досвід створення безпечного середовища класу, аналізує чинники фізичної та психологічної безпеки учнів (Klaus, 2022). D. Ellison, J. Walton-Fisette досліджують проблеми встановлення довірливих стосунків у процесі групової роботи, ефективність використання прийомів роботи в колі, розвиток емоційної саморегуляції у процесі спілкування і як наслідок формування навичок резилієнтності учнів (Ellison & Walton-Fisette, 2022). З метою створення сприятливого мікроклімату для роботи в групі, H. Forbes, D. Maki вважають за необхідне формувати традиції, визначати групові цінності, що сприятиме згуртуванню колективу (Forbes & Maki, 2020). P. Gerbarg, R. Brown пропонують застосовувати техніки Дихання-Тіло-Розум (Breath-Body-Mind) для самостійного регулювання власних емоцій, збалансування системи реагування на стрес, покращення уваги та навчання, підвищення здатності до спілкування та співпраці (Gerbarg & Brown, 2016, 2024).

На думку О. Матвієнко, для майбутніх педагогів необхідно впроваджувати спеціальні модулі в програмі професійної підготовки, у процесі вивчення яких здобувачі освіти навчаться розпізнавати ознаки травми та набудуть навичок надання необхідної підтримки учасникам освітнього процесу, оволодіють методами роботи в складних умовах і будуть готові створювати безпечне та підтримуюче середовище для своїх учнів (Матвієнко, 2024, с. 130). Ми повністю розділяємо думки автора, однак уважаємо, що перед тим, як майбутні педагоги оволодіють ефективними стратегіями з підтримки психічного благополуччя на основі травма-інформованого підходу, набудуть навичок використання технік стресостійкості в роботі з учнями, їм варто навчитися розуміти свої емоції, дбати про збереження власного ресурсу, підвищення рівня життєстійкості (резилієнтності), оволодіти практиками подолання стресу та уникнення професійного вигорання. Адже педагоги, які самі переживають стрес, часто демонструють емоційне вигорання та зниження здатності до емпатії і психосоціальної підтримки учнів.

Н. Вовкула тлумачить травма-інформований підхід, який все частіше використовується в українській освітній практиці, як «модель, що сформувалася на перетині нейронауки, педагогіки та психотерапії і довела свою ефективність у США, Великій Британії, Німеччині та Ізраїлі» (Вовкула, 2025). Як експертка курсу «Основи психопідтримки: як працювати з дітьми, які пережили травматичні події», вона дає визначення поняттю «травма-інформоване навчання» як освітнього підходу, який враховує пережитий учнями та ученицями травматичний досвід і організовує навчальне середовище так, щоб воно підтримувало їхній емоційний та психологічний стан, що допомагає дітям не лише здобувати знання, а й відновлювати внутрішню стійкість» (Вовкула, 2025). До основних принципів його організації консультантка освітніх проєктів відносить: безпеку, довіру та розуміння, право голосу та можливість обирати, партнерство й підтримку, чутливість до різноманіття.

Хочемо зауважити, що з початком повномасштабного вторгнення росії до України ряд зарубіжних громадських організацій надають допомогу освітянам у вироблені ефективних стратегій підтримки психічного благополуччя на основі травма-інформованого підходу. Так, за підтримки фінської міжнародної неурядової організації Finn Church Aid (FCA), освітньою фундацією «ГО ГЛОБАЛ» були розроблені освітні програми, навчальні курси і тренінги: «Коли світ на межі змін: стратегії адаптації» (2022 рік); «Коли світ на межі змін: школа, чутлива до психічного здоров'я (2023 рік). Узагальнивши досвід роботи у сфері підтримки психічного здоров'я, фундацією було видано посібник «Коли світ на межі змін: впрова-

дження моделі школи, чутливої до психічного здоров'я» (2024 рік).

Розроблена концепція школи, чутливої до психічного здоров'я, проведені тренінги та видані посібники для освітян є важливим ресурсом у створенні емоційного та психологічно безпечного середовища закладу освіти. Така школа визнає вплив психічного здоров'я на академічні досягнення, соціальну адаптацію та загальний розвиток школярів. Упровадження травма-інформованого підходу передбачає відповідну підготовку вчителів до розуміння того, як травматичні події впливають на розвиток дитини, її поведінку та освіту. «Сюди відносяться уміння виявляти ознаки травми та надавати першу психологічну допомогу, а також розуміння важливості створення стабільного, безпечного та підтримуючого середовища в школі» [Арцимєєва, Терентьєва, Гавриш, Падій, 2024, с. 10].

У контексті підтримки та впровадження заходів моніторингу, оцінки, досліджень та навчання (MERL) визначається шість основних принципів травма-інформованого підходу: безпека; довіра та прозорість; підтримка за моделлю «рівний – рівному»; співробітництво та участь; вибір і контроль; культурні, історичні та гендерні аспекти. Усі ці шість принципів є цілісними, вони взаємопов'язані й усі однаково важливі.

В українській практиці здійснюється опора на травмо-інформований підхід (TIC/TIA) – концепцію, розроблену переважно у США (SAMHSA – Substance Abuse and Mental Health Services Administration), яка вимагає, щоб усі етапи були реалізовані з розумінням впливу травми: безпека, довіра, взаємодопомога, співпраця, повага правова/юридична, культурна компетентність (Сєргєєнкова, 2025, с. 2447). У своїх дослідженнях О. Сергєєнкова тлумачить принцип травмо-інформованого підходу як визнання поширеності травми та розуміння її впливу на розвиток, функціонування та поведінку людини. Дотримання даного принципу передбачає:

– розуміння поведінки як реакції: розгляд деструктивної або неадекватної поведінки (агресія, ізоляція, гіперактивність, проблеми з концентрацією) не як особистої провини чи «поганого характеру», а як захисної або адаптивної реакції на пережитий стрес чи травму;

– створення безпечного простору: вчителі та психологи мають бути навчені ідентифікувати ознаки травми і реагувати на них спокійно, емпатично та без осуду. Замість покарання чи критики – підтримка та пошук причини поведінки;

– уникнення тригерів: свідоме уникнення або мінімізація ситуацій, які можуть спровокувати паніку або рефлекс «бий-біжи-завмри» (наприклад, гучні раптові звуки, різка зміна освітлення) (Сєргєєнкова, 2025, с. 2449).

Вивчення зарубіжного досвіду впровадження травма-інформованого підходу, адаптація його до сучасних українських реалій, підвищення кваліфікації педагогічних працівників у межах Національної програми психічного здоров'я та ряд інших просвітницьких заходів сприятимуть, на думку Т. Головатенко, створенню комплексної екосистеми травма-інформованого середовища у критичній кількості закладів освіти, що у свою чергу дозволить знизити вплив травмівних подій на всіх учасників освітнього процесу (Головатенко, 2023). На основі аналізу наукових джерел дослідниця виокремлює «принципи організації травма-інформованого середовища (Trauma-Informed Approach): створення безпечного середовища; встановлення довірливих ділових стосунків; взаємодопомога; співпраця та взаємоповага; розширення можливостей учасників освітнього процесу; соціальна справедливість» (Головатенко, 2023, с. 70).

Мета дослідження. З'ясувати вплив травмівних подій і пов'язаних із ними стресових ситуацій на рівень успішності здобувачів вищої освіти та вивчити можливості педагогічних дисциплін у розвитку їх стресостійкості, підвищенні ефективності підготовки майбутніх педагогів до створення травма-інформуючого середовища закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Упровадження в сучасному закладі загальної середньої освіти принципів підтримки психічного благополуччя всіх учасників освітнього процесу потребує підготовки відповідних фахівців уже в умовах закладу вищої педагогічної освіти. Зауважимо, що здобувачі вищої освіти, не менше ніж учні, відчувають потребу у створенні психологічного та емоційно безпечного середовища в закладі вищої освіти. Тому, уведення спеціальних модулів до програм про-

фесійної підготовки майбутніх педагогів, створення травма-інформуючого середовища, на нашу думку, є виправданим кроком.

На основі аналізу соціального паспорту академічних груп та наданих здобувачами освіти щорічних офіційних довідок про їх приналежність до тієї чи іншої пільгової категорії, ми змогли простежити кількість студентів, які офіційно потребують різного рівня підтримки та допомоги з боку адміністрації факультету/університету. Постежимо динаміку зростання потреби в реалізації травма-інформованого підходу на прикладі аналізу соціального паспорту академічних груп студентів ступеня вищої освіти «бакалавр» протягом їх навчання в закладі вищої освіти (2022–2026 рр.) на одному з факультетів педагогічного університету. Для аналізу було взято лише документацію студентів денної форми здобуття освіти.

З діаграми можемо бачити, як з початком повномасштабного вторгнення зростала кількість студентів окремих пільгових категорій. Це, у першу чергу, стосується здобувачів освіти, батьки яких є учасниками бойових дій та вимушено переміщених осіб. На жаль, з'явилася нова категорія студентів, батьки яких загинули на війні. Варто зауважити, що у 2022–2023 навчальному році загальна кількість студентів, які навчалися на факультеті становила 611 осіб, 135 з яких відносились до пільгових категорій, що становить 22,1%, у 2023-2024 н. р. з 578 студентів – 170 (29,4%), у 2024-2025 н. р. з 580 студентів – 184 (31,7%), у 2025-2026 н. р. з 554 студентів – 185 (33,4%). Можемо спостерігати збільшення кількості здобувачів освіти з 22,1% до 33,4%, які офіційно відносяться до пільгових категорій та відповідно потребують різного рівня підтримки. Хочемо засвідчити, що не лише студентів пільгових категорій, а й усіх без винятку, тією чи іншою мірою зачепила війна і кожен по-своєму переживає її наслідки, тому здобувачі вищої освіти потребують створення комплексної системи травма-інформованого середовища.

Простежимо, як змінювалась успішність студентів протягом останніх чотирьох років за результатами заліково-екзаменаційних сесій.

Аналіз щорічних звітів щодо якості навчання студентів та рівня їх успішності дозволив пересвідчитись у тому, що війна і пов'язані

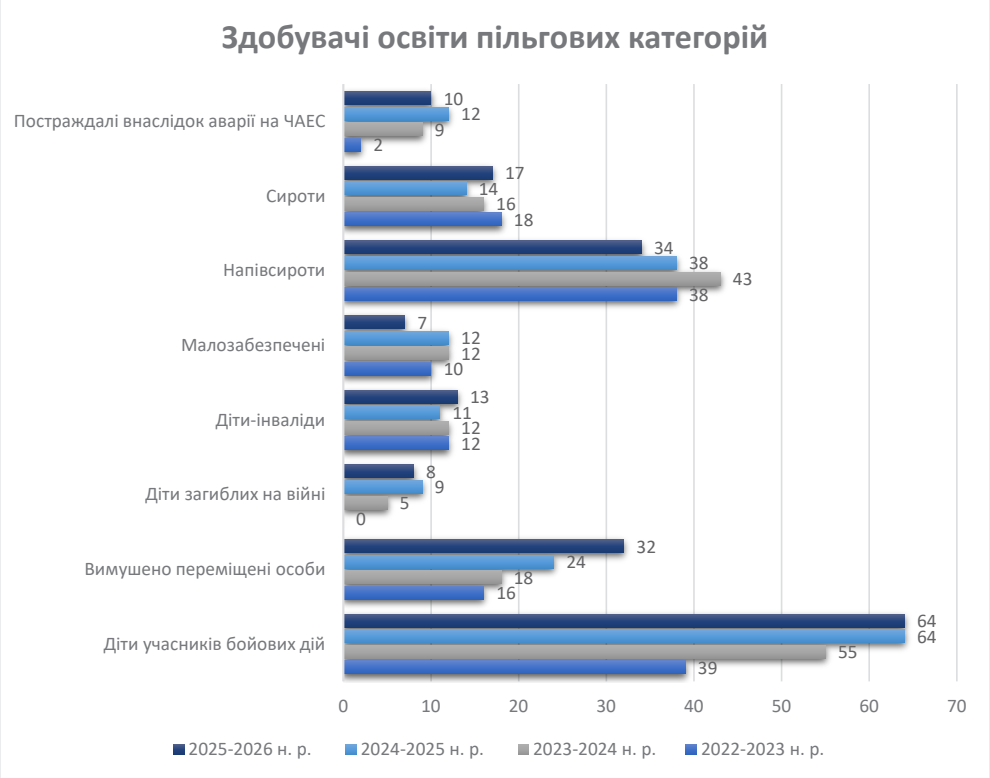


Рис. 1. Кількість студентів пільгових категорій у 2022–2026 навчальних роках (денна форма здобуття освіти)

з нею травмівні події, які переживають здобувачі вищої освіти, негативно впливають на показники успішності. З діаграми бачимо, що з 46,20% у 2022–2023 рр. успішність знизилася до 41,99% у 2025–2026 р. (успішність за 1 семестр).

Опираючись на основні принципи травма-інформованого підходу та принципи організації травма-інформованого середовища, можна запропонувати систему заходів, реалізація яких в умовах закладу вищої освіти сприятиме збереженню ментального здоров'я здобувачів освіти та підвищенню рівня їх успішності, набуттю навичок створення емоційного та психологічно безпечного середовища закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО):

– створення соціального паспорту груп, визначення найбільш вразливих категорій студентів, організація, за потреби, професійної психологічної допомоги на етапі адаптації до умов навчання в ЗВО;

– упровадження спеціальних модулів у програми професійної підготовки здобувачів вищої освіти;

– розроблення та презентація достатньої кількості вибіркових навчальних дисциплін корекційно-розвивального характеру, надання можливості їх вільного вибору;

– організація роботи на факультеті та в університеті наукових і творчих гуртків, студій, спортивних секцій та широке залучення студентів до наукової, виховної, волонтерської роботи;

– проведення семінарів, вебінарів, тренінгів з метою підвищення кваліфікації викладачів у межах Національної програми психічного здоров'я та ознайомлення з принципами травма-інформованого навчання.

Зупинимося детальніше на можливостях використання окремих педагогічних дисциплін для цілеспрямованого розвитку навичок стресостійкості у здобувачів вищої освіти та здатності формувати відповідну компетентність в учнів молодшого шкільного віку.

Сприятливими для реалізації травма-інформованого підходу в закладі вищої освіти і розроблення відповідних модулів є не лише дисципліни психологічного циклу, а й педагогічні дисципліни. Зрозуміло, що в контексті викладання дисциплін психологічного циклу уведення відповідних модулів є логічним та практично спрямованим кроком. Однак, ми хочемо засвідчити й можливості педагогічних дисциплін у формуванні компетентності створення емоційного та психологічно безпечного середовища закладу освіти. Прослідкуємо можливість уведення відповідних тем до окремих педагогічних дисциплін, які входять до навчальних планів спеціальності А3 Початкова освіта.

Мінімізувати вплив стресових ситуацій на ментальне здоров'я здобувачів вищої освіти та розвивати їх стресостійкість найкраще у процесі проведення тренінгових занять. Адже саме у малій групі є можливість створити лабораторні умови для дослідження особливос-

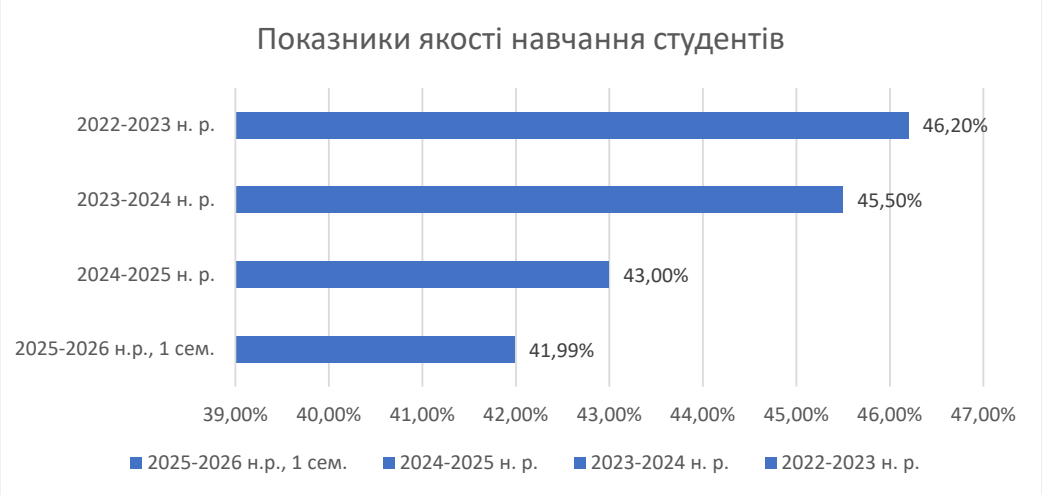


Рис. 2. Показники якості навчання студентів у 2022–2026 (1 семестр) навчальних роках (денна форма здобуття освіти)

тей спілкування між її членами, продукувати характер їхньої взаємодії. Тут є змога цілісно вивчати психіку в її реальних проявах у стосунках з іншими, коригувати особистісні та професійно значущі якості, розвивати рефлексивні вміння, оволодіти навичками самоаналізу тощо.

Простежимо можливості вибіркової навчальної дисципліни «Тренінг особистісного зростання» у формуванні стресостійкості здобувачів вищої освіти та їх підготовки до реалізації принципів травма-інформованого навчання в ЗЗСО. Переконані, що дану навчальну дисципліну варто пропонувати студентам перших курсів для кращої їх адаптації до нових умов навчання та розвитку навичок стресостійкості.

Відзначимо, що вдале поєднання тренінгових оф-лайн та он-лайн занять має свої переваги. По-перше, студенти у процесі знайомства та прийняття правил роботи тренінгової групи не завжди виражають власні емоції, почуття та щиро висловлюються, адже розуміють, що існує ризик саморозкриття і в подальшому вони можуть пересікатися з учасниками тренінгової групи під час навчально-виховної взаємодії. Тому, коли студент під час живого спілкування в колі пропускає виконання окремої вправи,

Таблиця 1

Реалізація травма-інформованого підходу у змісті педагогічних дисциплін

Навчальна дисципліна/СВО	Тема змістового модуля	Мета
Педагогіка партнерства, СВО «бакалавр»	Тема. Нові ролі сучасного педагога Тема. Умови побудови успішних шкільних систем Тема. Дитиноцентризм. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі початкової школи. Тема. Методика створення партнерських угод	Оволодіння прийомами навчально-виховної взаємодії згідно сучасних ролей педагога в освітньому процесі початкової школи. Менторство. Ознайомлення з дослідженнями організації PISA, відмінностями успішних шкільних систем, умовами побудови освітньої системи 21-го століття. Опанування знаннями і навичками створення особистісно орієнтованої моделі навчання і виховання молодших школярів у контексті ідей дитиноцентризму; організації безпечного середовища класу (школи) як засобу забезпечення морально-психологічного комфорту дитини. Ознайомлення з Меморандумом про співпрацю між батьками, вчителями, адміністрацією й учнями; формування навичок створення партнерських угод між учасниками освітнього процесу для організації довірливої та прозорої комунікації.
Педагогіка. Теорія і методика виховання в початковій школі, СВО «бакалавр»	Тема. Нова філософія виховання Тема. Специфіка виховання дітей з особливими освітніми потребами Тема. Виховний потенціал ранкових зустрічей в НУШ	Визначення «виховання» як головної педагогічної категорії у контексті авторитарної та гуманістичної парадигм; розуміння суті принципу гуманізації виховання; формування навичок втілення гуманістичних ідеалів у виховний процес; розвиток компетентності діалогічного спілкування у процесі виховання людини, здатної до безконфліктного спілкування. Узагальнення й розширення знань про різні категорії дітей як особистостей з особливими освітніми потребами (ООП); з'ясування особливостей організації виховної роботи з різними категорія дітей з ООП; формування навичок створення толерантно чутливого освітнього середовища в інклюзивних класах. Ознайомлення з особливостями організації та проведення ранкових зустрічей; формування навичок проведення ранкових зустрічей з метою розвитку в учнів соціальних та інтелектуальних умінь, емоційного інтелекту.
Педагогіка. Педагогічна майстерність, СВО «бакалавр»	Тема. Педагогічна техніка вчителя. Професійне вигорання. Тема. Майстерність вирішення конфліктів та профілактики булінгу Тема. Майстерність контактної взаємодії Тема. Професійне самовиховання вчителя	Ознайомлення з сутністю, ознаками, причинами, стадіями, профілактикою, шляхами подолання професійного вигорання; проведення тренінгу «Емоційне вигорання: профілактика та відновлення» Розширення знань щодо сутності педагогічного конфлікту, причин виникнення, класифікацій, стратегій поведінки педагога в конфліктних ситуаціях; набуття навичок профілактики булінгу в учнівському колективі, організації заходів протидії булінгу. Ознайомлення із технологією контактної взаємодії, чинниками, що сприяють або протидіють оптимальній взаємодії; набуття навичок формулювання Я-висловлювань. Визначення пріоритетних напрямків самовдосконалення, самоосвіти та саморозвитку особистості педагога; розуміння методів самовиховання, набуття досвіду використання методів саморегуляції для реалізації свого потенціалу.

йому надається можливість прикріпити результати своєї роботи до гугл-класу і висловитися письмово та отримати від тренера відповідний зворотній зв'язок. По-друге, технічні характеристики он-лайн платформ Zoom чи Meet для проведення практичних занять у вигляді конференцій дозволяють об'єднувати студентів для групової роботи в пари, трійки, четвірки і це сприяє продуктивній тренінговій роботі. По-третє, інколи здобувачу освіти, за згодою групи, на он-лайн конференції дозволяється не вмикати камеру і це полегшує можливість висловитися. Існує й ряд недоліків проведення тренінгових занять он-лайн, найсуттєвішими з яких, на нашу думку, є відсутність емоційної підтримки тренером учасників групи, неспроможність зчитування невербальних сигналів, неможливість дотримання принципу конфіденційності тощо.

Проведення заняття з теми «Стресостійкість» у контексті навчальної дисципліни «Тренінг особистісного зростання» має за мету розвиток емоційного самоусвідомлення, оволодіння техніками емоційної саморегуляції, управління власними емоціями у складних життєвих ситуаціях, розвиток емоційного інтелекту та стресостійкості. Заняття з даної теми за робочою програмою навчальної дисципліни, як правило, проводяться в кінці семестру, тому студенти ознайомлені з принципами, правилами і структурою такого виду занять, розуміють динаміку групових процесів, довіряють тренеру та мають досвід безоцінкового прийняття один одного. З даних позицій варто виходити, розробляючи структуру і зміст практичних занять з означеної теми. За основу для розроблення занять можна взяти наявний матеріал [Радіонова, 2019], однак тренеру варто орієнтуватися на індивідуальні особливості учасників тренінгової групи.

Про результативність проведених тренінгових занять з розвитку у студентів стресостійкості може свідчити рефлексія здобувачів вищої освіти на останньому практичному занятті. Часто студенти, які переживають травмівні події, про свої особисті досягнення воліють не висловлюватися перед учасниками тренінгового кола, аби не демонструвати власні емоції та ще раз не переживати повторне травмування, тому їм легше написати рефлексію у вигляді листа тренеру (*Юлія П. «У листі я можу розповісти все, оскільки в реальному житті мені не вистачає сміливості …*») і надіслати до гугл-класу та отримати зворотній зв'язок. Інколи вони можуть через рік, а то й два написати в особисті повідомлення привітання зі святами та поінформувати про свої успіхи. Наведемо приклади студентських висловлювань щодо своїх особистісних та професійних досягнень за результатами роботи під час тренінгу: Юлія П. «*На наших заняттях я відчула себе хоч трішечки справжньою; … в один із найважчих для мене часів ви були моєю єдиною підтримкою; … переконана, що після занять стану впевненішою і буду думати не тільки про інших, а й дбати про себе*». Катя Д. *«Хоч наші заняття завершилися вже давно, але завдяки їм цей рік для мене став роком роботи над собою… Цього року я наполегливо вчилася берегти свій ресурс».*

Участь у різного виду тренінгових заняттях дозволяє студентам відпрацювати певні особисті проблеми, краще пізнати себе та прийняти інших, етично взаємодіяти з учасниками групи, набути досвіду конструктивного вирішення конфліктів, розвинути стресостійкість тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати дослідження свідчать, що за часи повномасштабного вторгнення значно збільшилась кількість студентів пільгових категорій, які потребують психологічної підтримки. Простежується чіткий зв'язок впливу травмівних подій і пов'язаних із ними стресових ситуацій на рівень успішності здобувачів вищої освіти. З метою мінімізації впливу стресових ситуацій на ментальне здоров'я та успішність студентів необхідно створювати безпечне середовище для всіх учасників освітнього процесу.

Серед запропонованих заходів, реалізація яких в умовах закладу вищої освіти сприятиме збереженню ментального здоров'я студентів, підвищенню їх стресостійкості, набуттю навичок створення емоційного та психологічно безпечного середовища закладу загальної середньої освіти, ефективними є: упровадження спеціальних модулів у програми професійної підготовки здобувачів вищої освіти, включення окремих тем до педагогічних дисциплін, використання технології тренінгу у процесі вивчення вибіркових навчальних дисциплін. Добровільна участь студентів у різного виду тренінгах дає змогу цілісно вивчати психіку в її реальних проявах

у стосунках з іншими, коригувати особистісні та професійно значущі якості, розвивати рефлексивні вміння, оволодіти навичками самоаналізу та саморегуляції.

Перспективою подальшого дослідження є створення цілісної моделі травма-інформованого середовища закладу вищої педагогічної освіти з метою розвитку навичок стресостійкості студентів та викладачів, підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до створення травма-інформуючого середовища закладу загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вовкула Н. Як війна травмує дітей та чому це виклик для навчального процесу. URL: https://osvitoria.media/experience/shho-take-travma-informovane-navchannya-pryntsypy-ta-porady/ (дата звернення: 16.01.2026).

2. Волкова В. С. Травмо-інформований підхід як методологічна основа діяльності практичного психолога в умовах війни. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2022. № 68. 35-46.

3. Головатенко, Т. Освітологічний вимір концепту «травма-інформований підхід» у системі професійної підготовки вчителів початкових класів. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 8(26). 65-77. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-65-77 (Дата звернення: 23.12.2025).

4. Застосування травма-інформованого підходу у заходах моніторингу, оцінки, досліджень та навчання. URL: https://makingcents.com/wp-content/uploads/2023/12/UKR-UNITY-Trauma-Informed-MERL-Learning-Brief.pdf (дата звернення: 25.01.2026).

5. Матвієнко О. Особливості адаптації студентів до навчання в умовах воєнного стану: застосування травма-інформованого підходу в сучасному освітньому процесі. *Контексти наукових досліджень Володимира Бондаря. Адаптивне навчання студентів в умовах воєнного стану та відновлення України* : матеріали І Всеукраїнських педагогічних читань пам'яті Володимира Бондаря (3 жовтня 2024 року): збірник тез / ред. кол: В.П. Андрущенко (голова) [та ін.]. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. 2024. 128-131.

6. Коли світ на межі змін: впровадження моделі школи, чутливої до психічного здоров'я / Упорядники: Д. Арцимєєва, Г. Терентьєва, З. Гавриш, О. Падій, заг. ред. Л. Залюбовська. URL: file:///C:/Users/Home/Downloads/964%20(1).pdf (дата звернення: 24.12.2025).

7. Радіонова М. С. Тренінг особистісного зростання здобувачів вищої освіти : навчально-методичний посібник. URL : https://old.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/09/Радионова-М.С._Тренинг-личностного-роста.pdf (дата звернення: 25.12.2025).

8. Сергєєнкова О. П. Методологічий алгоритм психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)* № 11(57) 2025. С. 2443-2453.

9. Ellison D. W., Walton-Fisette J. «It's more about building trust»: Physical education teachers' experiences with trauma-informed practices. European Physical Education Review. 2022. № 28(4). P. 906-922. URL : https://doi.org/10.1177/1356336x221096603 (eng).

10. Forbes H., Maki D. Classroom180: A Framework for Creating, Sustaining, and Assessing the Trauma Informed Classroom. Boulder : Beyond Consequences Institute, 2020. 339 p.

11. Gerbarg PL, Brown RP. Neurobiology and neurophysiology of breath practices in psychiatric care. Psychiatric Times. 33(11):22-25, 2016.

12. Gerbarg PL, Brown RP. Mind-Body Treatments for Global Mental Health: War and Other Mass Disasters. Academia Mental Health Well-Being. 2024. 1. URL: https://www.academia.edu/2997-9196/1/1/10.20935/MHealthWellB6198

13. Klaus, D. Implementing a Trauma-Informed Compassionate Classroom to Increase Student Engagement and Academic Achievement. ProQuest Dissertations & Theses Global, 2022. 115 p. URL: https://www.proquest.com/docview/2660058115/fulltextPDF/1F426C91ADBB461DPQ/1?accountid=14586 (дата звернення: 26.01.2026).

REFERENCES:

1. Vovkula, N. Yak viina travmuie ditei ta chomu tse vyklyk dlia navchalnoho protsesu. Retrieved from https://osvitoria.media/experience/shho-take-travma-informovane-navchannya-pryntsypy-ta-porady/ [in Ukrainian].

2. Volkova, V. S. (2022). Travmo-informovanyi pidkhid yak metodolohichna osnova diialnosti praktychnoho psykholoha v umovakh viiny. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia,* 68, 35-46 [in Ukrainian].

3. Holovatenko, T. (2023). Osvitolohichnyi vymir kontseptu «travma-informovanyi pidkhid» u systemi profesiinoi pidhotovky vchyteliv pochatkovykh klasiv. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 8(26), 65-77. URL : https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-65-77 [in Ukrainian].

4. Zastosuvannia travma-informovanoho pidkhodu u zakhodakh monitorynhu, otsinky, doslidzhen ta navchannia. Retrieved from https://makingcents.com/wp-content/uploads/2023/12/UKR-UNITY-Trauma-Informed-MERL-Learning-Brief.pdf [in Ukrainian].

5. Matviienko, O. (2024). Osoblyvosti adaptatsii studentiv do navchannia v umovakh voiennoho stanu: zastosuvannia travma-informovanoho pidkhodu v suchasnomu osvitnomu protsesi. *Konteksty naukovykh doslidzhen Volodymyra Bondaria. Adaptyvne navchannia studentiv v umovakh voiennoho stanu ta vidnovlennia Ukrainy : materialy I Vseukrainskykh pedahohichnykh chytan pamiati Volodymyra Bondaria (3 zhovtnia 2024 roku):* zbirnyk tez / red. kol: V.P. Andrushchenko (holova) [ta in.]. Kyiv: Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova, 128-131 [in Ukrainian].

6. Koly svit na mezhi zmin: vprovadzhennia modeli shkoly, chutlyvoi do psykhichnoho zdorovia / Uporiadnyky: D. Artsymieieva, H. Terentieva, Z. Havrysh, O. Padii, zah. red. L. Zaliubovska. Retrieved from file:///C:/Users/Home/Downloads/964%20(1).pdf [in Ukrainian].

7. Radionova, M. S. Treninh osobystisnoho zrostannia zdobuvachiv vyshchoi osvity : navchalno-metodychnyi posibnyk. Retrieved from https://old.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/09/Radyonova-M.S._Trenynh-lychnostnoho-rosta.pdf [in Ukrainian].

8. Serhieienkova, O. P. (2025). Metodolohichyi alhorytm psykholohichnoho suprovodu uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh viiny. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»)*, 11(57), 2443-2453.

9. Ellison, D., Walton-Fisette, J. (2022). "It's more about building trust": Physical education teachers' experiences with trauma-informed practices. *European Physical Education Review,* 28(4), 906-922. Retrieved from https://doi.org/10.1177/1356336x221096603 [in English].

10. Forbes, H., Maki, D. (2020). Classroom180: A Framework for Creating, Sustaining, and Assessing the Trauma Informed Classroom. Boulder: Beyond Consequences Institute, 339 p.

11. Gerbarg, P., Brown, R. (2016). Neurobiology and neurophysiology of breath practices in psychiatric care. *Psychiatric Times,* 33(11):22-25 [in English].

12. Gerbarg, P., Brown, R. (2024). Mind-Body Treatments for Global Mental Health: War and Other Mass Disasters. *Academia Mental Health Well-Being,* 1. Retrieved from https://www.academia.edu/2997-9196/1/1/10.20935/MHealthWellB6198 25 [in English].

13. Klaus, D. (2022). Implementing a Trauma-Informed Compassionate Classroom to Increase Student Engagement and Academic Achievement. ProQuest Dissertations & Theses Global, 115 p. Retrieved from https://www.proquest.com/docview/2660058115/fulltextPDF/1F426C91ADBB461DPQ/1?accountid=14586 25 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.014:005.1:316.46(477)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.20

Станіслав НІКОЛАЄНКО
доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України та Національної академії аграрних наук України, професор кафедри педагогіки, президент, Національний університет біоресурсів і природокористування України, вул. Героїв Оборони, 15, м. Київ, Україна, 03041
ORCID: *0000-0003-2924-6496*

Ірина ШУМІЛОВА
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри управління та освітніх технологій, Національний університет біоресурсів і природокористування України, вул. Героїв Оборони, 15, м. Київ, Україна, 03041
ORCID: *0000-0001-6132-5771*

Сергій МИХНЮК
доктор філософії (PhD), доцент кафедри управління та освітніх технологій, Національний університет біоресурсів і природокористування України, вул. Героїв Оборони, 15, м. Київ, Україна, 03041
ORCID: *0000-0001-5694-2396*

Бібліографічний опис статті: Ніколаєнко, С., Шумілова, І., Михнюк, С. (2026). Керівник закладу освіти у процесі відбудови України: стратегічне провідництво, інноваційна трансформація та розвиток людського капіталу. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 2, 148–159, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.20

КЕРІВНИК ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВІДБУДОВИ УКРАЇНИ: СТРАТЕГІЧНЕ ПРОВІДНИЦТВО, ІННОВАЦІЙНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ТА РОЗВИТОК ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ

У статті розкрито концептуальні засади трансформації ролі керівника закладу освіти в умовах відбудови України, цифровізації та становлення парадигми Освіти 5.0. Обґрунтовано багатовимірність його професійної діяльності як стратегічного суб'єкта розвитку людського капіталу, координатора взаємодії освіти, економіки та суспільства, а також носія ціннісно орієнтованого управління, інноваційності та цифрової трансформації освітнього середовища. Окреслено функції керівника у забезпеченні якості освіти, ефективності використання ресурсів, розвитку партнерських взаємодій і формуванні безпечного, інклюзивного та психологічно стійкого освітнього середовища. Акцентовано значення його діяльності у процесах соціальної згуртованості, національної єдності та післявоєнного відновлення держави. Метою статті є теоретичне обґрунтування та концептуалізація ролі керівника закладу освіти як стратегічного провідника змін у процесі відбудови України в умовах цифрової трансформації та розвитку Освіти 5.0. Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний, синергетичний та інституційний підходи, а також положення теорій освітнього лідерства, мережевого управління та концепції Освіти 5.0. Використано положення сучасних досліджень у сфері управління освітою, цифрової трансформації та розвитку людського капіталу. Наукова новизна полягає у концептуалізації керівника закладу освіти як інтегрованого суб'єкта стратегічного провідництва, який поєднує функції управління змінами, цифрової трансформації, розвитку людського капіталу та забезпечення соціальної згуртованості. Розширено розуміння його ролі як координатора взаємодії освіти, економіки та суспільства в умовах післявоєнної відбудови. Висновки свідчать, що керівник закладу освіти в умовах відбудови України виступає багатовимірним суб'єктом управління, діяльність якого визначає якість освітніх процесів, ефективність розвитку людського потенціалу та темпи суспільно-економічного відновлення. Його роль виходить за межі адміністративного управління та набуває характеру стратегічного провідництва, орієнтованого на інноваційність, ціннісну консолідацію та сталий розвиток освіти.

Ключові слова: *керівник закладу освіти; Освіта 5.0; стратегічне провідництво; людський капітал; цифрова трансформація; освітнє лідерство; післявоєнна відбудова; інноваційний розвиток освіти; освітня екосистема.*

Stanislav NIKOLAIENKO
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine and the National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine, Professor at the Department of Pedagogy, President, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Heroiv Oborony str., 15, Kyiv, Ukraine, 03041
ORCID: *0000-0003-2924-6496*

Iryna SHUMILOVA
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Management and Educational Technologies, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Heroiv Oborony str., 15, Kyiv, Ukraine, 03041
ORCID: *0000-0001-6132-5771*

Serhii MYKHNIUK
PhD, Associate Professor at the Department of Management and Educational Technologies, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Heroiv Oborony str., 15, Kyiv, Ukraine, 03041
ORCID: *0000-0001-5694-2396*

To cite this article: Nikolaienko, S., Shumilova, I., Mykhniuk, S. (2026). Kerivnyk zakladu osvity u protsesi vidbudovy Ukrainy: stratehichne providnytstvo, innovatsiina transformatsiia ta rozvytok liudskoho kapitalu [Head of educational institution in the process of Ukraine's reconstruction: strategic leadership, innovative transformation, and human capital development]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 148–159, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.20

HEAD OF EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE PROCESS OF UKRAINE'S RECONSTRUCTION: STRATEGIC LEADERSHIP, INNOVATIVE TRANSFORMATION, AND HUMAN CAPITAL DEVELOPMENT

The article reveals conceptual foundations of transforming the role of an educational institution head in the context of Ukraine's reconstruction, digitalization, and the emergence of the Education 5.0 paradigm. It substantiates the multidimensionality of their professional activity as a strategic agent of human capital development, a coordinator of interaction between education, economy, and society, and a bearer of value-oriented management, innovation, and digital transformation of the educational environment. The functions of the head in ensuring the quality of education, efficient resource utilization, development of partnerships, and the formation of a safe, inclusive, and psychologically resilient educational environment are outlined. The significance of their activity in the processes of social cohesion, national unity, and the post-war recovery of the state is emphasized.

The aim of the article is theoretical substantiation and conceptualization of the role of the educational institution head as a strategic leader of change in the process of Ukraine's reconstruction amidst digital transformation and the development of Education 5.0.

The methodological basis of the research consists of systemic, competency-based, synergistic, and institutional approaches, as well as the provisions of educational leadership theories, network management, and the Education 5.0 concept. The study utilizes findings from contemporary research in educational management, digital transformation, and human capital development.

The scientific novelty lies in the conceptualization of the educational institution head as an integrated subject of strategic leadership, combining the functions of change management, digital transformation, human capital development, and ensuring social cohesion. The understanding of their role as a coordinator of interaction between education, economy, and society in the context of post-war reconstruction was expanded.

The findings demonstrate that the head of educational institution in the conditions of Ukraine's reconstruction acts as a multidimensional subject of management whose activity determines the quality of educational processes, the effectiveness of human potential development, and the pace of socio-economic recovery. Their role transcends administrative management and takes on the character of strategic leadership focused on innovation, value consolidation, and the sustainable development of education.

Key words: *head of educational institution; Education 5.0; strategic leadership; human capital; digital transformation; educational leadership; post-war reconstruction; innovative development of education; educational ecosystem.*

Актуальність проблеми зумовлена глибинними трансформаційними процесами, що відбуваються у глобальному освітньому просторі та визначають перехід від індустріально-бюрократичної моделі управління освітою до мережевої, людиноцентричної та технологічно інтегрованої парадигми розвитку освіти.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується становленням концепції Освіти 5.0, яка синтезує цифрові технології, штучний інтелект, аналітику даних і персоналізовані траєкторії навчання з пріоритетом розвитку людського потенціалу, емоційного інтелекту, креативності та соціальної відповідальності. У цих умовах заклад освіти перестає бути ієрархічною інституцією трансляції знань і трансформується у відкриту інноваційну екосистему, що функціонує на засадах взаємодії, співтворення та мережевої координації.

Такі зміни принципово переосмислюють управлінську роль керівника закладу освіти. Традиційна модель адміністративного менеджера, орієнтованого на контроль і виконання регламентів, виявляється недостатньо ефективною в умовах високої невизначеності, цифрової динаміки та розширення автономії освітніх установ. Натомість формується новий тип керівника – стратегічного лідера, координатора мережевої взаємодії та провідника смислів, який забезпечує узгодження інтересів усіх учасників освітнього процесу.

Зростання ролі цифровізації та штучного інтелекту ускладнює управлінське середовище, актуалізуючи потребу в нових компетентностях керівника: цифровому лідерстві, роботі з освітніми даними, управлінні знаннями, етичному використанні технологій, розвитку інноваційної організаційної культури та забезпеченні кібербезпеки. Водночас посилюється значення соціально-комунікативних і гуманістичних компетентностей, зокрема емпатії, емоційного інтелекту, фасилітаційних навичок та здатності до формування довіри в колективі.

Особливої ваги набуває концепція мережевого та резонансного управління, у межах якої керівник розглядається як елемент взаємопов'язаної освітньої екосистеми, що координує горизонтальні зв'язки між педагогами, здобувачами освіти, батьками, громадою та стейкхолдерами. Це вимагає переходу від директивного стилю управління до партнерської взаємодії, заснованої на спільному смислотворенні, довірі та колективній відповідальності.

Водночас у науковому дискурсі зберігається певна фрагментарність у розумінні трансформації управлінських ролей керівника закладу освіти в умовах Освіти 5.0. Існуючі дослідження переважно розглядають окремі аспекти – цифрове лідерство, інклюзію, інноваційність або управління змінами – однак недостатньо інтегрують їх у цілісну концептуальну модель нової управлінської парадигми.

Таким чином, актуальність дослідження визначається необхідністю системного переосмислення ролі керівника закладу освіти як багатовимірного суб'єкта управління, який поєднує функції стратегічного лідера, провідника смислів, організатора мережевої взаємодії та гуманістичного інтегратора технологій і людського потенціалу. Формування такої моделі є ключовою умовою ефективного функціонування освіти в умовах Освіти 5.0, її адаптивності, інноваційності та сталого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування нових ролей і професійних компетентностей керівника закладу освіти в умовах трансформації освітнього середовища є предметом активного наукового опрацювання. У межах зарубіжних і вітчизняних досліджень останніх років посилюється увага до питань цифрового лідерства, трансформаційного та інклюзивного управління, розвитку компетентнісної моделі керівника, а також формування цифрової зрілості освітніх організацій. Зокрема, M. Fullan (2011) обґрунтовує роль освітнього лідера як агента системних змін у складних, динамічних і мережевих освітніх системах. Учений підкреслює, що ефективне освітнє лідерство ґрунтується на розвитку колективного професійного капіталу, формуванні культури співпраці, а також здатності керівника ініціювати та підтримувати стійкі трансформаційні процеси в освітніх організаціях. У свою чергу, M. Castells (2010) розглядає сучасні організації як мережеві структури, в яких управління здійснюється через координацію інформаційних потоків і взаємодію акторів у децентралізованому середовищі.

У вітчизняній науковій площині проблематика управлінської компетентності керівників закладів освіти активно досліджується низкою

авторів. Так, П. Олешко (2018) акцентує увагу на формуванні професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах інноваційного освітнього середовища, визначаючи її як ключовий чинник забезпечення якості освітньої діяльності.

І. Жорова та В. Кузьменко (2021) аналізують професійні компетентності керівників у контексті глобалізаційних процесів в освіті, підкреслюючи необхідність узгодження локальних управлінських рішень із національною та міжнародною освітньою політикою, а також посилення ролі керівника як учасника формування освітніх стратегій.

Н. Шевченко (2024) у своїх дослідженнях розглядає професійний розвиток керівників закладів освіти з позицій системного підходу, обґрунтовуючи інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти як умову формування сучасних управлінських компетентностей.

К. Тамбовська (2025) систематизує структуру управлінської компетентності керівника, виокремлюючи стратегічне мислення, комунікативну майстерність, організаційні здібності, психологічну стійкість та інноваційну спрямованість як її ключові компоненти.

Окремий блок досліджень присвячено питанням освітнього лідерства та управління змінами. Так, P. Northouse (2022) концептуалізує освітнє лідерство як процес впливу, спрямований на досягнення спільних цілей через взаємодію та комунікацію в організації. D. Goleman (2023) наголошує на значенні емоційного інтелекту керівника як визначального чинника ефективності управлінських команд. K. Leithwood і J. Sun (2022) доводять, що лідерські практики, орієнтовані на розвиток педагогів, безпосередньо впливають на підвищення якості навчальних результатів.

У контексті інноваційного розвитку освіти значну увагу приділено цифровій трансформації. Дослідники Barbieri et al. (2025) підкреслюють, що сучасні освітні системи інтегрують конструктивістські, проєктно-орієнтовані та досвідні підходи до навчання, що потребує від керівників здатності стратегічно управляти інноваційними педагогічними практиками.

У межах концепції мережевих і відкритих освітніх екосистем Hossain et al. (2019) та Favaloro et al. (2019) обґрунтовують модель «живих лабораторій» (living labs), у яких освіта інтегрується з реальними соціальними та економічними процесами, що актуалізує нові вимоги до управлінських компетентностей керівника.

Водночас у наукових дослідженнях E. Sørensen та J. Torfing (2021) акцентується, що мережеве управління (network governance) вимагає від керівників нових фасилітаційних та координаційних ролей, орієнтованих на побудову довіри та партнерських взаємодій.

Разом із тим, незважаючи на значний науковий доробок, аналіз літератури засвідчує наявність низки концептуальних і методологічних прогалин. Зокрема, недостатньо розробленими залишаються питання системної інтеграції цифрових, управлінських, інноваційних та соціально-комунікативних компетентностей керівника в єдину модель професійної діяльності, що відповідала б викликам парадигми Освіти 5.0.

Таким чином, сучасний стан наукової розробки проблеми свідчить про перехід від фрагментарного розуміння ролі керівника закладу освіти до комплексного бачення його як стратегічного освітнього лідера, здатного забезпечувати інноваційний розвиток, цифрову трансформацію та підвищення якості освіти в умовах глобальних змін.

Мета дослідження. Метою статті є теоретичне обґрунтування та концептуалізація ролі керівника закладу освіти як стратегічного провідника змін у процесі відбудови України в умовах цифрової трансформації та розвитку Освіти 5.0.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція Освіти 5.0 репрезентує якісно новий етап розвитку освітніх систем, що характеризується переходом від переважно технологічно детермінованої моделі цифровізації, властивої парадигмі Освіти 4.0, до людиноцентрованого, персоналізованого та сталого освітнього середовища. Така трансформація ґрунтується на інтеграції передових цифрових технологій – зокрема штучного інтелекту, технологій віртуальної та доповненої реальності, а також аналітики великих даних – у поєднанні з пріоритетом розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу та соціальної відповідальності. У межах цієї парадигми освітній процес набуває ознак адаптивності, відкритості, варіативності та спрямованості на цілісний розвиток

людського потенціалу, що відповідає викликам постіндустріального суспільства та економіки знань.

За таких умов відбувається суттєва трансформація управлінської ролі керівника закладу освіти. Він поступово відходить від функцій адміністративного менеджера, орієнтованого переважно на контроль і регламентацію, та постає як інтегратор людино-технологічної взаємодії (human–tech інтегратор), здатний забезпечити системну узгодженість між цифровими інноваціями та гуманістичними засадами освіти. У контексті провідництва в освіті така роль набуває особливого значення, оскільки керівник виступає не лише організатором процесів, а фасилітатором розвитку, координатором взаємодії та носієм смислотворення в освітньому середовищі.

Управлінська діяльність керівника спрямовується на гармонійне поєднання технологічних рішень із розвитком ключових компетентностей XXI століття – креативності, критичного мислення, емоційного інтелекту, здатності до співпраці та відповідального прийняття рішень. Водночас керівник забезпечує формування освітнього простору, в якому технології не підміняють людину, а підсилюють її потенціал, сприяють персоналізації навчання та розширенню можливостей самореалізації здобувачів освіти. По суті, ефективний лідер Освіти 5.0 перетворює заклад на динамічну, етичну та «пов'язану» екосистему, яка ставиться до навчання вчителів та роботі з учнями як до стратегічних інвестицій, а не як до витрат (Hannon & Mackay, 2021).

Концептуалізація зазначеної ролі передбачає не лише інституціоналізацію цифрових інновацій, а й формування етично виваженої моделі їх використання, що ґрунтується на принципах гуманізму, інклюзивності та соціальної відповідальності. У межах цієї парадигми керівник закладу освіти виступає агентом гармонізації взаємодії між технологічними ресурсами та учасниками освітнього процесу, забезпечуючи баланс між інноваційним розвитком і збереженням людського виміру освіти.

У цьому контексті особливого значення набуває управлінська діяльність керівника закладу освіти, спрямована на врахування психологічних, соціокультурних і когнітивних детермінант взаємодії здобувачів освіти та педагогічних працівників із цифровими технологіями. Саме керівник виступає суб'єктом, який забезпечує концептуалізацію та практичну реалізацію умов формування безпечного, інклюзивного й психологічно стійкого освітнього середовища, що в межах парадигми Освіти 5.0 розглядається як один із ключових індикаторів якості управлінських рішень та ефективності освітньої організації.

Крім цього, як теоретичного, так і практичного значення набуває концептуалізація ролі керівника закладу освіти як трансформаційного лідера, здатного ініціювати, інституціоналізувати та супроводжувати системні стратегічні зміни в освітній організації. У межах теорії трансформаційного лідерства, запропонованої B. M. Bass та B. J. Avolio, така управлінська позиція передбачає вихід за межі транзакційного підходу до управління та орієнтацію на глибинну трансформацію організаційної культури, цінностей і поведінкових моделей учасників освітнього процесу.

Згідно з підходом Bass & Avolio, трансформаційне лідерство ґрунтується на чотирьох ключових компонентах: ідеалізованому впливі (idealized influence), надихаючій мотивації (inspirational motivation), інтелектуальній стимуляції (intellectual stimulation) та індивідуалізованій підтримці (individualized consideration). У контексті закладу освіти це означає формування керівником ціннісно-орієнтованого бачення розвитку, здатного консолідувати педагогічний колектив навколо спільних стратегічних цілей, стимулювати інноваційне мислення та підтримувати професійне зростання кожного працівника.

Трансформаційне лідерство характеризується здатністю керівника до мобілізації інтелектуального та професійного потенціалу педагогічного колективу, стимулювання інноваційної активності та формування культури безперервного професійного розвитку і рефлексивної практики. У цьому контексті керівник виступає не лише адміністративним суб'єктом управління, а й системним каталізатором інноваційних процесів, що забезпечує перехід освітньої організації до більш гнучких, адаптивних та людиноцентричних моделей управління і навчання. Таким чином, трансформаційне лідерство, відповідно до концепції Bass & Avolio, може бути розглянуте як меха-

нізм стратегічної модернізації закладу освіти, спрямований на підвищення його інституційної спроможності в умовах динамічних соціокультурних і технологічних змін.

Не менш вагомого теоретико-методологічного значення набуває концептуалізація ролі керівника закладу освіти як інклюзивного лідера, що забезпечує реалізацію принципів рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів освіти незалежно від їхніх індивідуальних, соціальних, культурних чи психофізичних особливостей. Теоретико-нормативною основою інклюзивного підходу виступає Саламанська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (UNESCO, 1994), яка заклала фундаментальний принцип «освіти для всіх у межах звичайних шкіл» як базовий орієнтир освітньої політики.

Подальший розвиток концепції інклюзії відображено у глобальних стратегічних документах UNESCO, зокрема у Education 2030 Framework for Action (UNESCO, 2015) в межах Цілі сталого розвитку 4 (SDG 4), що визначає необхідність забезпечення «інклюзивної та справедливої якісної освіти і можливостей навчання впродовж життя для всіх» як ключовий пріоритет світової освітньої політики. У цьому ж контексті A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education (UNESCO, 2017) концептуалізує інклюзію як системну трансформацію освітніх систем, спрямовану на усунення бар'єрів доступу, участі та досягнень усіх здобувачів освіти незалежно від їхніх відмінностей. У межах сучасного етапу розвитку освітніх систем, відображеного також у аналітичних матеріалах UNESCO щодо інклюзії, підкреслюється перехід від вузького розуміння інклюзивної освіти як роботи з окремими групами до її трактування як базового принципу реформування всієї освітньої системи, орієнтованої на рівність, участь і недискримінацію всіх учасників освітнього процесу.

У цьому контексті інклюзивне лідерство керівника закладу освіти набуває характеру системної управлінської практики, спрямованої на інституційне забезпечення рівного доступу до освіти, персоналізацію освітніх траєкторій та формування безпечного, психологічно комфортного й недискримінаційного освітнього середовища. Інклюзія, таким чином, постає не лише як соціально-освітня вимога, а як стратегічний принцип сталого розвитку освіти та підвищення її якості в умовах глобальної багатоманітності та соціальних трансформацій.

Особливого теоретичного та прикладного значення в умовах трансформації освітніх систем набуває компетентність управління взаємодією зі стейкхолдерами (stakeholder relationship management), яка концептуально ґрунтується на теорії зацікавлених сторін (stakeholder theory), запропонованій R. Edward Freeman (1984). У межах цього підходу організація розглядається як система взаємозалежних відносин між різними групами стейкхолдерів, інтереси яких мають бути інтегровані в процес прийняття управлінських рішень, а не обмежені виключно логікою економічної ефективності.

Згідно з підходом Freeman (2010), ефективне управління передбачає балансування інтересів усіх зацікавлених сторін, що у контексті закладу освіти трансформується у необхідність системної взаємодії з педагогічними працівниками, здобувачами освіти, батьками, представниками місцевої громади, бізнес-середовища та органів державного і місцевого самоврядування. У цьому контексті керівник закладу освіти постає як інтеграційний суб'єкт мережевого управління, який координує багатовимірні взаємозв'язки між стейкхолдерами та забезпечує узгодження їхніх інтересів у межах стратегічних цілей розвитку закладу.

Така модель управління сприяє формуванню відкритої освітньої екосистеми, що характеризується високим рівнем адаптивності до змін соціально-економічного середовища, запитів ринку праці та потреб місцевих громад. Стейкхолдерський підхід в управлінні взаємодією із зацікавленими сторонами набуває характеру стратегічного інструменту забезпечення інституційної стійкості, легітимності та соціальної релевантності закладу освіти.

У межах парадигми Освіти 5.0 управлінська діяльність керівника трансформується у площину стратегічного провідництва, що передбачає здатність до системного бачення розвитку закладу освіти, управління змінами, формування культури інновацій та підтримки середовища довіри й співпраці. Керівник виступає як суб'єкт, який не лише реагує на зовнішні виклики, а й проактивно формує траєкторії розвитку освітньої організації, забезпечуючи її стійкість, конкурентоспроможність та соці-

альну значущість. Таким чином, нові ролі та ключові професійні компетентності керівника закладу освіти в умовах Освіти 5.0 доцільно розглядати як цілісну модель сучасного освітнього провідника, що інтегрує стратегічне мислення, цифрову грамотність, інноваційність, емоційну компетентність і здатність до мережевої взаємодії та координації багатосуб'єктних освітніх процесів.

Представляємо комплексний аналітичний виклад ролі керівника закладу освіти у процесі відбудови України, сформований на основі ідей С. М. Ніколаєнка щодо реформування та розвитку освіти в умовах війни, післявоєнної відбудови та модернізації освітньої системи.

Керівник як стратегічний суб'єкт людського капіталу

У сучасному науковому дискурсі послідовно обґрунтовується положення про те, що ефективна відбудова України є неможливою без системного відновлення та розвитку освітньої сфери як ключового інституту формування людського капіталу, професійних компетентностей і громадянської зрілості суспільства. Освіта в цьому контексті розглядається не лише як соціальна підсистема, а як стратегічний ресурс національної безпеки, економічної стійкості та інноваційного розвитку держави Ніколаєнко С. М. (2024).

У межах зазначеної логіки керівник закладу освіти постає не як традиційний адміністратор, а як *провідник освітнього розвитку та агент національного відновлення*, діяльність якого виходить за межі внутрішньоорганізаційного управління та набуває системного суспільного значення. Його управлінська позиція інтегрує стратегічне бачення, ціннісно-орієнтоване лідерство та відповідальність за довгострокові результати розвитку людського потенціалу.

У практичному вимірі це передбачає, що керівник закладу освіти: забезпечує *безперервність і стійкість освітнього процесу* в умовах воєнних і післявоєнних викликів, виступає гарантом стабільності освітнього середовища та його адаптивності до кризових умов; виконує функцію *провідника формування людського капіталу*, спрямовує освітню діяльність на підготовку фахівців, здатних забезпечувати відновлення економіки, інфраструктури та соціальної сфери держави; реалізує *стратегічне узгодження освітнього процесу з потребами держави та суспільства*, зокрема через розвиток практико-орієнтованого навчання, партнерських моделей взаємодії з економічним сектором та інтеграцію освіти у процеси післявоєнної реконструкції. У цьому контексті керівник виступає як ключовий суб'єкт провідництва, який не лише організовує освітній процес, але й формує його смислові та ціннісні орієнтири, забезпечуючи перетворення закладу освіти на активний інститут суспільного відновлення.

Керівник як реформатор і провідник змін

У сучасних умовах розвитку освітньої системи України особливого значення набуває теза про необхідність переходу від декларативного характеру реформ до їх реального змістовного втілення, що передбачає орієнтацію на якість освітніх послуг, ефективність управлінських рішень та персональну відповідальність суб'єктів освітньої політики. Такий підхід актуалізує переосмислення ролі керівника закладу освіти в контексті його участі у процесах суспільної трансформації та післявоєнної відбудови держави. У цій парадигмі керівник закладу освіти постає як *реформатор і провідник змін*, який не обмежується функцією формального виконання управлінських рішень, а виступає активним суб'єктом їх осмислення, адаптації та практичної реалізації в умовах конкретного освітнього середовища Ніколаєнко С. М. (2024).

Його професійна позиція передбачає: *ініціювання реальних освітніх трансформацій*, що спрямовані на підвищення якості освіти, розвиток інноваційності та забезпечення стійкості освітньої організації, а не лише формальне впровадження нормативно визначених змін; *інтеграцію державної освітньої політики з реальними потребами закладу освіти*, що передбачає критичне осмислення управлінських рішень, їх адаптацію до соціокультурного контексту та ресурсних можливостей інституції; *виконання ролі координатора змін*, який забезпечує баланс між нормативно-правовими вимогами та інноваційними підходами до організації освітнього процесу, сприяє гармонійному поєднанню стабільності та розвитку. Таким чином, керівник закладу освіти у сучасних умовах виступає не лише адміністративним управлінцем, а провідником системних змін, який забезпечує практичну реалізацію реформ

через формування внутрішньої культури розвитку, відповідальності та інноваційної активності педагогічного колективу.

Керівник як координатор освіти, економіки і суспільства

У сучасних умовах трансформації освітньої системи України особливого значення набуває положення про необхідність посилення взаємодії між закладами освіти, бізнес-середовищем, територіальними громадами та економічним сектором як ключової передумови підвищення якості підготовки фахівців, їхньої конкурентоспроможності та адаптивності до потреб ринку праці. Така взаємодія визначає перехід до моделі відкритої освітньої екосистеми, у якій освіта функціонує як інтегрована складова соціально-економічного розвитку.

У цій логіці керівник закладу освіти постає як *провідник інтеграційних процесів між освітою, економікою і суспільством*, який забезпечує не лише внутрішню ефективність освітньої організації, а й її зовнішню взаємодію з ключовими стейкхолдерами регіонального, національного рівнів Ніколаєнко С. М. (2024). У контексті відбудови України така управлінська роль конкретизується через низку стратегічних функцій: *формування та розвиток партнерств у форматі «освіта – бізнес – громада»*, що забезпечує узгодження освітніх програм із соціально-економічними потребами територіальних громад та галузей економіки; *забезпечення практико-орієнтованого характеру освітнього процесу*, який передбачає поєднання теоретичної підготовки з реальними професійними практиками, стажуваннями та проєктною діяльністю; *адаптація освітніх програм до запитів ринку праці та стратегічних пріоритетів регіонального розвитку*, що підвищує релевантність підготовки здобувачів освіти та їхню професійну мобільність; *інтеграція закладу освіти у процеси економічної реконструкції країни*, де освіта виступає не лише інструментом підготовки кадрів, а й активним учасником відновлення людського капіталу та інноваційного потенціалу держави. Таким чином, керівник закладу освіти у сучасних умовах виконує роль системного координатора, який забезпечує узгодження освітніх, економічних і соціальних процесів, формуючи передумови для сталого розвитку як окремого закладу освіти, так і суспільства в цілому.

Керівник як управлінець якості освіти та ефективності ресурсів.

У наукових дослідженнях підкреслюється, що неефективність управлінських практик і фрагментарність системи моніторингу якості освіти залишаються суттєвими викликами для розвитку освітньої сфери, що потребує переосмислення ролі керівника закладу освіти як ключового суб'єкта внутрішнього забезпечення якості. У цій площині керівник закладу освіти постає як *провідник управлінської ефективності та якості освіти*, який забезпечує системну узгодженість між ресурсним потенціалом закладу та результатами його освітньої діяльності Ніколаєнко С. М. (2024).

Його професійна роль конкретизується через такі ключові функції: *менеджер ефективності освітньої організації*, який забезпечує стратегічне планування, оптимізацію управлінських процесів та підвищення результативності освітньої діяльності на основі системного підходу; *гарант раціонального використання фінансових, матеріально-технічних і кадрових ресурсів*, що передбачає їх цільове, прозоре та ефективне залучення відповідно до стратегічних пріоритетів розвитку закладу освіти; *суб'єкт системного моніторингу якості освіти*, який здійснює регулярний аналіз освітніх результатів, процесів і умов навчання з метою прийняття обґрунтованих управлінських рішень; *координатор внутрішньої системи забезпечення якості освіти*, що інтегрує механізми самооцінювання, професійної рефлексії педагогічного колективу та безперервного вдосконалення освітньої діяльності. Таким чином, у сучасній парадигмі управління освітою керівник виступає не лише адміністратором ресурсів, а провідником якості, який забезпечує ефективне функціонування закладу освіти як відкритої, результативної та відповідальної освітньої системи, орієнтованої на сталий розвиток і суспільні потреби.

Керівник як носій інноваційної та цифрової трансформації

У контексті сучасних реформ системи освіти України особливого значення набуває процес цифровізації освітнього середовища, запровадження індивідуальних освітніх траєкторій та модернізація управлінських практик на засадах інноваційності, відкритості та ефективності. Ці трансформації зумовлюють якісне переосмис-

лення ролі керівника закладу освіти як ключового суб'єкта впровадження змін, що визначає стратегічний напрям розвитку освітньої організації Ніколаєнко С. М. (2024).

У цьому контексті керівник закладу освіти постає як *провідник інноваційної та цифрової трансформації освіти*, який забезпечує інтеграцію сучасних технологій в управлінські, педагогічні та організаційні процеси, сприяючи формуванню адаптивного та технологічно розвиненого освітнього середовища. Його професійна діяльність охоплює такі ключові напрями: *впровадження цифрових технологій в управління та освітній процес*, що передбачає використання сучасних інформаційно-комунікаційних систем, платформ дистанційного навчання та цифрових інструментів управління закладом освіти; *розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників*, який включає системну організацію професійного навчання, підвищення кваліфікації та формування готовності до використання цифрових технологій у педагогічній діяльності; *використання аналітики даних для прийняття управлінських рішень*, що забезпечує підвищення обґрунтованості, ефективності та прозорості управління освітньою організацією; *забезпечення інноваційності освітнього середовища*, яке передбачає створення умов для впровадження нових педагогічних підходів, технологій навчання та організаційних моделей, орієнтованих на розвиток творчості, критичного мислення та самостійності здобувачів освіти. Таким чином, у сучасній освітній парадигмі керівник виступає не лише управлінцем, а й провідником цифрових та інноваційних змін, який формує стратегічну спроможність закладу освіти до розвитку, адаптації та функціонування в умовах цифрової трансформації суспільства.

Керівник як гарант соціальної стабільності та національної єдності

У контексті воєнних викликів та масштабної післявоєнної відбудови України освіта набуває розширеного функціонального значення, виходячи за межі суто професійної підготовки та виконуючи ключову соціально-інтеграційну, стабілізаційну й ціннісно-консолідаційну роль. У цьому вимірі заклад освіти виступає не лише інституцією трансляції знань, а й простором формування суспільної згуртованості, громадянської відповідальності та національної ідентичності Ніколаєнко С. М. (2024).

У цьому контексті керівник виконує низку взаємопов'язаних функцій: *носій цінностей громадянської стійкості*, який через управлінські рішення та організаційну культуру закладу освіти підтримує орієнтацію на відповідальність, взаємодопомогу та суспільну солідарність; *організатор безпечного та стабільного освітнього середовища*, що передбачає забезпечення фізичної, психологічної та соціальної безпеки всіх учасників освітнього процесу в умовах кризових викликів; *є носієм і транслятором цінностей громадянської та патріотичної ідентичності*, який сприяє вихованню усвідомленої належності до української держави, поваги до її історії, культури та цінностей демократичного суспільства; *є організатором системи психологічної підтримки учасників освітнього процесу*, що передбачає розвиток системи емоційної підтримки, педагогічної турботи та створення умов для подолання стресових і травматичних переживань.

Керівник як реформатор професійної освіти та підготовки кадрів

У контексті післявоєнної відбудови України професійна освіта набуває статусу одного з ключових механізмів відновлення економічного потенціалу держави, забезпечення ринку праці кваліфікованими кадрами та формування стійкої моделі соціально-економічного розвитку. У наукових працях С. М. Ніколаєнка (2026) послідовно підкреслюється, що саме розвиток системи професійної освіти є стратегічною передумовою модернізації національної економіки, її інноваційної спроможності та конкурентоспроможності в умовах глобальних трансформацій.

У межах цього підходу керівник закладу освіти професійного спрямування постає як провідник освітньо-економічних змін, який забезпечує інтеграцію освітнього процесу з реальними потребами виробничого сектору та стратегічними пріоритетами відновлення держави. Його діяльність виходить за межі адміністративного управління та набуває характеру системного реформаторського впливу на розвиток людського капіталу.

У цьому контексті керівник виконує такі ключові функції: *розвиток дуальної освіти*, що передбачає інтеграцію теоретичного навчання в закладі освіти з практичною підготовкою на підприємствах, забезпечуючи безпосеред-

ній зв'язок між освітою та реальним сектором економіки; *формування прикладних компетентностей здобувачів освіти*, орієнтованих на практичну готовність до професійної діяльності, адаптивність до змін ринку праці та здатність до інноваційного мислення; *забезпечення стійкого зв'язку освіти з виробництвом*, що реалізується через партнерство з підприємствами, галузевими структурами, роботодавцями та професійними об'єднаннями; *підготовка фахівців для відбудови інфраструктури, промисловості та соціальної сфери*, що передбачає стратегічне планування освітніх програм відповідно до пріоритетів відновлення економіки та регіонального розвитку. Таким чином, у парадигмі провідництва освіти керівник закладу професійної освіти виступає як системний реформатор і координатор відновлення людського капіталу, який забезпечує узгодження освітньої політики з потребами економіки та виступає ключовою ланкою у формуванні кадрового потенціалу повоєнної України.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи результати теоретичного аналізу в логіці наукових підходів С. М. Ніколаєнка, слід констатувати, що керівник закладу освіти у процесі відбудови України постає як багатовимірний суб'єкт стратегічного провідництва, діяльність якого виходить за межі традиційного адміністративного управління та набуває системного державотворчого значення.

Його професійна роль інтегрує декілька взаємопов'язаних вимірів: стратегічне управління розвитком освітньої системи, ініціювання та реалізацію змін в освітньому середовищі, забезпечення інтеграції освіти з економікою та ринком праці, гарантування якості освітнього процесу та ефективності використання ресурсів, а також управління процесами цифрової трансформації освіти. Водночас керівник виступає носієм соціальної згуртованості, ціннісної консолідації суспільства та гуманітарної безпеки освітнього середовища.

У контексті післявоєнної відбудови України така багатовимірність управлінської ролі набуває особливої значущості, оскільки освіта розглядається як ключовий інститут формування та відтворення людського капіталу, інноваційного потенціалу та соціальної згуртованості суспільства. Відповідно, ефективність діяльності керівника закладу освіти безпосередньо визначає темпи та якість відновлювальних процесів у державі, її економічну стійкість і здатність до сталого розвитку.

Отже, керівник закладу освіти постає як центральна фігура освітнього провідництва, який забезпечує перетворення освіти на стратегічний ресурс національного відновлення, поєднуючи управлінську ефективність, інноваційність, соціальну відповідальність і ціннісну орієнтованість у єдину цілісну модель професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Жорова І. Я., Кузьменко В. В. Професійна компетентність керівника закладу освіти у вимірі сучасних освітніх трансформацій. Педагогічний альманах. 2021. № 50. С. 155–161. DOI: https://doi.org/10.37915/pa.vi50.318

2. Ніколаєнко С. М. Про шляхи майбутнього розвитку вищої освіти України: від слів до діла. *Вісник* Національної академії педагогічних наук України. 2024. Том 6, № 2. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6201

3. Ніколаєнко С. М. Деякі погляди на сучасне реформування вищої освіти в Україні. *Вісник* Національної академії педагогічних наук України. 2024. Том 6, № 1. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6114

4. Ніколаєнко С.М. До питання щодо розвитку професійної освіти: аналіз, досвід, пропозиції. *Вісник* Національної академії педагогічних наук України. 2026. Том 8, № 1. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8112

5. Олешко П. Професійна компетентність керівника закладу освіти як чинник забезпечення якості освіти в умовах інноваційного освітнього середовища. Педагогічні науки. 2018. Т. LXXXIV(2). С. 140–146. URL: http://www.ps.stateuniversity.ks.ua/eng/file/issue_84/part_2/27.pdf (дата звернення: 21.04.2026)

6. Олійник В. Роль керівника закладу освіти до управління якістю освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2025. № 99. С. 41–44. DOI: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.5

7. Тамбовська К. Управлінська компетентність керівника закладу освіти як чинник забезпечення якості освітнього процесу в умовах трансформаційних змін. Теорія і методика управління освітою. 2025. Т. 85(1). С. 191–194. DOI: https://doi.org/10.32782/ip/85.1.38

8. Шевченко Н. Професійний розвиток керівників закладів загальної середньої освіти із забезпечення якості освіти: системний підхід. PrOsvita. 2024. № 1. С. 9–17. DOI: https://doi.org/10.36074/PrOsvita.issue1.001

9. Barbieri G., Zapata F., Roa De La Torre J. D. Transforming Learning Environments: Asset Management, Social Innovation and Design Thinking for Educational Facilities 5.0. Education Sciences. 2025. Vol. 15(8). Art. 967. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15080967

10. Castells, M. The information age: Economy, society and culture. Vol. 1–3. 2010. Wiley-Blackwell. URL: https://deterritorialinvestigations.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/manuel_castells_the_rise_of_the_network_societybookfi-org.pdf

11. European Commission, Joint Research Centre. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. 2017. https://doi.org/10.2760/159770

12. Favaloro T., Ball T., Lipschutz R. D. Mind the gap! Developing the campus as a living lab for student experiential learning in sustainability. In: Sustainability on university campuses: Learning, skills building and best practices. Cham: Springer, 2019. P. 1–113. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-15864-4_7

13. Freeman R. E. Strategic management: A stakeholder approach (Reissue ed.). Cambridge University Press. 2010. 292 p.

14. Fullan, M. Change leader: Learning to do what matters most. Jossey-Bass. 2011. URL: https://www.amazon.com/Change-Leader-Learning-What-Matters/dp/0470582138

15. Hannon V., Mackay A. The future of educational leadership: Five signposts. CSE Leading Educational Services. 2021. August 04. URL: https://www.learningcreates.org.au/wp-content/uploads/2024/11/2021_04_The-Future-of-Educational-Leadership-Five-Signposts.pdf (date of access: 21.04.2026)

16. Hossain M., Leminen S., Westerlund M. A systematic review of living lab literature. Journal of Cleaner Production. 2019. Vol. 213. P. 976–988. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.12.257

17. Kamala K., Kamalakar G. EDUCATION 5.0 transforming the educational landscape. Hyderabad: The Lawgical Junction; MJS Publishing House, 2024. 276 p.

18. UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. 1994. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

19. UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. 2015. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

REFERENCES:

1. Zhorova I. Ya., & Kuzmenko V. V. (2021). Profesiina kompetentnist kerivnyka zakladu osvity u vymiri suchasnykh osvitnikh transformatsii. *Pedahohichnyi Almanakh, 50,* 155–161. https://doi.org/10.37915/pa.vi50.318

2. Nikolaienko, S. M. (2024). Pro shliakhy maibutnoho rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy: vid sliv do dila [On the ways of future development of higher education in Ukraine: from words to deeds]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 6(2). DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6201

3. Nikolaienko, S. M. (2024). Deiaki pohliady na suchasne reformuvannia vyshchoi osvity v Ukraini [Some views on the modern reform of higher education in Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 6(1). DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6114

4. Nikolaienko, S. M. (2026). Do pytannia shchodo rozvytku profesiinoi osvity: analiz, dosvid, propozytsii [On the issue of vocational education development: analysis, experience, proposals]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 8(1). DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8112

5. Oleshko P. (2018). Profesiina kompetentnist kerivnyka zakladu osvity yak chynnyk zabezpechennia yakosti osvity v umovakh innovatsiinoho osvitnoho seredovyshcha. *Pedahohichni Nauky, LXXXIV*(2), 140–146. http://www.ps.stateuniversity.ks.ua/eng/file/issue_84/part_2/27.pdf

6. Oliinyk V. (2025). Rol kerivnyka zakladu osvity do upravlinnia yakistiu osvity. Pedahohika *Formuvannia Tvorchoi Osobystosti u Vyshchii i Zahalnoosvitnii Shkolakh, 99*, 41–44. https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.5

7. Tambovska K. (2025). Upravlinska kompetentnist kerivnyka zakladu osvity yak chynnyk zabezpechennia yakosti osvitnoho protsesu v umovakh transformatsiinykh zmin. *Teoriia i Metodyka Upravlinnia Osvitoiu, 85*(1), 191–194. https://doi.org/10.32782/ip/85.1.38

8. Shevchenko N. (2024). Profesiinyi rozvytok kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity iz zabezpechennia yakosti osvity: systemnyi pidkhid. *PrOsvita, 1*, 9–17. https://doi.org/10.36074/PrOsvita.issue1.001

9. Barbieri, G., Zapata, F., & Roa De La Torre, J. D. (2025). Transforming Learning Environments: Asset Management, Social Innovation and Design Thinking for Educational Facilities 5.0. *Education Sciences, 15*(8), 967. https://doi.org/10.3390/educsci15080967

10. Castells, M. (2010). The information age: Economy, society and culture, (1–3). Wiley-Blackwell. https://deterritorialinvestigations.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/manuel_castells_the_rise_of_the_network_societybookfi-org.pdf

11. European Commission, Joint Research Centre (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

12. Favaloro, T., Ball, T., & Lipschutz, R. D. (2019). Mind the gap! Developing the campus as a living lab for student experiential learning in sustainability. In: *Sustainability on university campuses: Learning, skills building and best practices* (pp. 1–113). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15864-4_7

13. Freeman, R. E. (2010). *Strategic management: A stakeholder approach* (Reissue ed.). Cambridge University Press.

14. Fullan, M. (2011). Change leader: Learning to do what matters most. Jossey-Bass. https://www.amazon.com/Change-Leader-Learning-What-Matters/dp/0470582138

15. Hannon, V., & Mackay, A. (2021). *The future of educational leadership: Five signposts.* CSE Leading Educational Services, August, 04. https://www.learningcreates.org.au/wp-content/uploads/2024/11/2021_04_The-Future-of-Educational-Leadership-Five-Signposts.pdf

16. Hossain, M., Leminen, S., & Westerlund, M. (2019). A systematic review of living lab literature. *Journal of Cleaner Production, 213*, 976–988. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.12.257

17. Kamala, K., & Kamalakar, G. (2024). *EDUCATION 5.0 transforming the educational landscape.* The Lawgical Junction and MJS Publishing House.

18. UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

19. UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

Дата першого надходження статті до видання: 25.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378:811
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.21

Олена ОСАДЧА
старший викладач кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, просп. Науки, 72, м. Дніпро, Україна, 49000
ORCID: *0000-0003-1414-6345*

Бібліографічний опис статті: Осадча, О. (2026). Цифрові технології як засіб розвитку навичок говоріння англійською мовою здобувачів вищої освіти природничих спеціальностей. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 160–165, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.21

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто можливості застосування цифрових технологій як засобу розвитку навичок говоріння англійською мовою здобувачів вищої освіти природничих спеціальностей. Актуальність теми зумовлена значною інтеграцією цифрових технологій у процес викладання іноземних мов, а також протиріччями між великою кількістю наявних цифрових технологій і платформ для навчання та недостатньою методичною базою для їх застосування.

Мета статті полягає у дослідженні можливостей використання цифрових технологій у процесі формування навичок говоріння іноземною мовою студентів природничих спеціальностей. Для досягнення цієї мети проаналізовано сутність навичок говоріння як складової іншомовної компетенції, схарактеризовані основні цифрові технології для розвитку навичок говоріння, визначені переваги та можливі труднощі використання цифрових інструментів у навчанні іноземної мови.

Спираючись на аналіз наукових досліджень вітчизняних та закордонних науковців у сфері педагогіки, методики викладання іноземних мов, інформаційно-комунікативних технологій, доведено, що використання цифрових технологій зумовило перехід освіти на новий рівень. Обґрунтовано доцільність використання цифрових технологій у процесі підготовки фахівців природничого напрямку у відповідності до вимог освітніх програм .

Визначено поняття цифрових технологій, схарактеризовано їх основні типи. Досліджено інноваційний практичний досвід застосування цифрових технологій: імерсійні технології, використання штучного інтелекту, метод аудіо-візуального перекладу. Можна зробити висновок про необхідність подальшого поглибленого вивчення можливостей використання цифрових технологій у гармонійному поєднанні з педагогічними прийомами і методами викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: *цифрові технології, навички говоріння, педагогічні прийоми, штучний інтелект*

Olena OSADCHA
Senior Lecturer at the Department of English for Non-Philological Specialities, Oles Honchar Dnipro National University, Nauky Ave, 72, Dnipro, Ukraine, 49000
ORCID: *0000-0003-1414-6345*

To cite this article: Osadcha, O. (2026). Tsyfrovi tekhnolohii yak zasib rozvytku navychok hovorinnia anhliiskoiu movoiu zdobuvachiv vyshchoi osvity pryrodnychykh spetsialnostei [Digital technologies as means of developing English speaking skills of students majoring in natural sciences]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 160–165, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.21

DIGITAL TECHNOLOGIES AS MEANS OF DEVELOPING ENGLISH SPEAKING SKILLS OF STUDENTS MAJORING IN NATURAL SCIENCES

The article considers the possibilities of using digital technologies as a means of developing English speaking skills of students majoring in natural sciences. The relevance of the topic is due to the significant integration of digital technologies into the process of teaching foreign languages, as well as the contradictions between a variety of available digital technologies and learning platforms and insufficient methodological base for their application.

The purpose of the article is to study the possibilities of using digital technologies in the process of forming foreign language speaking skills of students of natural sciences. To achieve this goal, the essence of speaking skills as a component of foreign language competence has been analyzed. The main digital technologies for the development of speaking skills

have been characterized, the advantages and challenges of using digital tools in teaching a foreign language have been determined.

Based on analysis of scientific research by national and foreign scientists in the fields of pedagogy, methods of teaching foreign languages, information and communication technologies, it is proved that the use of digital technologies has led to the transition of education to a new level. The expediency of using digital technologies in the process of training specialists in natural sciences in accordance with the requirements of the relevant educational programs has been substantiated.

The concept of digital technologies has been defined; their main types have been characterized. Innovative practical experience in the use of digital technologies has been studied. It can be concluded that there is a need for further in-depth study of the possibilities of using digital technologies in a harmonious combination with pedagogical techniques and methods of teaching foreign languages in a higher educational institution.

Key words: *digital technologies, speaking skills, pedagogical techniques, artificial intelligence*

Актуальність проблеми. Питання використання цифрових технологій набуває все більшої актуальності у системі вищої освіти на сучасному етапі. Через реалії сьогодення змінюються зміст, підходи до організації освітнього процесу, характер спілкування викладачів і здобувачів вищої освіти. Безперечно, за останні п'ять років відбулося стрімке зростання кількості форм і методів використання цифрових технологій, рівень володіння ними та ефективного використання на заняттях з різних дисциплін. Можна зробити висновок про те, що освіта вступила у цифрову епоху, коли ефективність використання цифрових інструментів буде тільки зростати. Однак, разом з цим спостерігається протиріччя між досить великою кількістю розроблених цифрових технологій і платформ для навчання та недостатньою методичною базою для їх застосування, адже ефективність технологій залежить від педагогічної майстерності викладача і поєднання їх з добре відпрацьованими педагогічними прийомами. Фахівці зазначають, що цифрові технології не можуть існувати окремо від педагогічних принципів і підходів до навчання, хоча вони успішно інтегруються у процес оволодіння іноземною мовою у вищому навчальному закладі, покращуючи навички іншомовної комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання цифрових технологій для формування навичок говоріння іноземною мовою знаходиться у центрі уваги багатьох українських дослідників у галузі методики викладання іноземної мови, педагогіки, інформаційно-комунікаційних технологій. Вони звертаються до різних аспектів цієї проблеми. Амеліна С. М. та Тарасенко Р. О. досліджують використання цифрових технологій, таких як доповнена реальність (AR) у навчання іноземних мов та у перекладацькій діяльності. Вони виділяють декілька типів імерсійних технологій: технології об'єктивної реальності, доповненої реальності, віртуальної реальності, змішаної реальності й розширеної реальності, та прогнозують, що вони можуть стати основним засобом навчання (Амеліна, Тарасенко, 2023, с. 184-185). Доводиться, що технології можуть сприяти розвитку комунікативних навичок та покращувати засвоєння лексики.

Яриновська К. М., Башманівський О. Л. пропонують інструменти, методи й прийоми формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти при вивченні іноземних мов. Для реалізації таких завдань доцільно застосовувати методи діагностики, прогнозування, управління опору, методи організації інноваційного процесу, методи стимуляції і корекції інноваційної діяльності та методи контролю (Яриновська, Башманівський, 2023, с. 97). І. Жукевич та О. Спірічева розглядають штучний інтелект як інструмент розвитку мовленнєвих навичок студентів, який призвів до трансформації вивчення мов. Дослідники вважають, що «використовуючи автентичні матеріали, студенти можуть навчитися говорити більш природнім і ефективним способом, тоді як інтерактивні вправи забезпечують цікавий та інтерактивний спосіб практикувати свої мовні навички» (Жукевич, Спірічева, 2024, с. 45-55). Морська Л. І. розглядає структуру готовності майбутніх вчителів іноземних мов до застосування ІТ у професійній діяльності як сукупність чотирьох взаємопов'язаних компонентів, наповнених якісними характеристиками та показниками: «1) мотиваційного компоненту; 2) змістового компоненту, що поєднує сукупність знань вчителя про психолого-педагогічні та дидактичні особливості ІТ та специфіки їх застосування у формуванні іншомовних комунікативних умінь; 3) операційного компоненту, що базується на комплексі вмінь та навичок використання ІТ; 4) рефлексивного компоненту» (Морська. 2011).

Значний внесок у розроблення методики навчання іноземних мов зробили такі українські дослідники, як С. Ніколаєва, О. Бігич, Л. Морська, Т. Коваль та інші. У їхніх роботах розглядаються теоретичні та практичні аспекти формування мовленнєвих навичок, зокрема говоріння, у процесі навчання іноземних мов. Науковці підкреслюють, що сучасні цифрові інструменти можуть сприяти активізації мовленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти та розвитку їхніх комунікативних умінь. Попри значну кількість досліджень, питання ефективного використання цифрових технологій для розвитку саме навичок говоріння потребує подальшого наукового аналізу та практичного впровадження.

Мета статті полягає у дослідженні можливостей використання цифрових технологій у процесі формування навичок говоріння іноземною мовою студентів природничих спеціальностей. Для досягнення цієї мети поставлено такі завдання: проаналізувати сутність навичок говоріння як складової іншомовної компетенції; схарактеризувати основні цифрові технології, що можуть використовуватися для розвитку навичок говоріння; визначити переваги та можливі труднощі використання цифрових інструментів у навчанні іноземній мові.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному освітньому середовищі навички говоріння стали ключовою складовою ефективної комунікації. Володіння усним мовленням дозволяє не лише чітко висловлювати ідеї, а й сприяє впевненості та активній участі у професійному, соціальному та академічному контексті. Зростання цифрових технологій пропонує перспективне рішення. Цифрові інструменти, такі як платформи відеоконференцій та мовні додатки з використанням штучного інтелекту пропонують здобувачам вищої освіти можливості для практики, зворотного зв'язку та інтерактивної комунікації. Освітні програми підготовки фахівців природничого напрямку, таких як екологів, ландшафтних дизайнерів, біотехнологів, мікробіологів, гідробіологів, передбачають формування певних компетенцій з професійного спілкування іноземною мовою, здатності працювати з фаховою літературою, розуміючи мову оригіналу, представляти результати досліджень на конференціях, брати участь в обговореннях, дебатах. Тож, у контексті диджиталізації вищої освіти викладачі мають вирішувати низку питань, основним з яких є пошук шляхів переходу від екрану монітору до монологічного та діалогічного мовлення. У цій статті розглядається, як цифрові інструменти сприяють формуванню навичок мовлення, спираючись на аналіз як теоретичних підходів, так і досвіду практичного застосування.

Говоріння є одним із основних видів мовленнєвої діяльності, що забезпечує усне спілкування між людьми. У методиці навчання іноземних мов говоріння розглядається як складний психолінгвістичний процес, що передбачає використання мовних знань, умінь і навичок для створення усних висловлювань відповідно до комунікативної ситуації. Говоріння як складова професійного спілкування студентів природничих спеціальностей виконує низку завдань, головними з яких є встановлення контакту і певних відносин; координація спільної діяльності; обмін інформацією, ідеями, знаннями; вплив на інших, спонукання до потрібних дій та переконання. Види говоріння включають діалог, монолог та полілог. Спочатку виникає мотив висловлювання, комунікативний намір того, хто говорить. Внутрішнє мовлення, яке є еліптичним і побудовано за принципом конспекту, випереджає зовнішнє (звукове) мовлення. Процес породження усного мовлення супроводжується слуховим контролем. Ніколаєва С. Ю. виділяє такі психофізологічні механізми говоріння: 1) механізм прийому і видачі повідомлення; 2) механізм осмислення; 3) механізм випереджуючого синтезу; 4) механізм відтворення; 5) механізм вибору; 6) механізм конструювання; 7) механізм прогнозування; 8) механізм дискурсивності (Ніколаєва, 2002, с. 144-145). Все це свідчить про те, що говоріння є складним процесом, який є неможливим без залучення усіх сфер особистості студента.

Рівень сформованості умінь усного мовлення залежить від рівня оволодіння фонетичними навичками. Н. Саєнко пропонує використовувати метод аудіовізуального перекладу (АВП), який передбачає передачу вербальної мови в аудіовізуальних медіа і, як правило, використовується як загальний термін для позначення «екранного перекладу», «мультимедійного перекладу», «мультимодального перекладу» або «перекладу фільмів» (Саєнко, 2023, с. 307).

Дослідження ефективності застосування цифрових інструментів для формування навичок усного мовлення свідчать про їх позитивний вплив, який виражається у покращенні плавності мовлення, збільшення впевненості, що зумовлено участю здобувачів у регулярних онлайн-дискусіях. Спостерігається також точність вимови, на яку впливає зворотній зв'язок від ШІ та інструментів запису, а також можливість самостійно коригувати та відстежувати прогрес. Не менш важливим позитивним фактором є підвищення мотивації оволодіння іноземною мовою завдяки підвищенню залученості та зниженню відчуття тривожності перед мовленням. Ключовими факторами успішного використання цифрових технологій є також їх гнучкість та інтерактивність у порівнянні з традиційними методами навчання.

До інструментів, що полегшують усну комунікацію, належать синхронні платформи (відеодзвінки, онлайн-кімнати для обговорень), асинхронні інструменти (голосові записи, AI-додатки для вимови) та інтерактивні платформи (рольові симуляції, додатки для гейміфікованих мов).

Цифрова технологія – це сукупність методів, процесів і технічних засобів, що використовуються для створення, обробки, зберігання та передавання інформації у цифровій (дискретній) форм. Цифрові технології характеризуються цифровим поданням інформації, автоматизованою обробкою інформації, швидкою передачею даних, можливостю зберігання великих обсягів інформації на цифрових носіях.

Аналіз наукових досліджень і практичного досвіду дозволив виділити такі типи цифрових технологій, що використовуються у процесі формування навичок говоріння іноземною мовою. 1. Технології мобільного навчання, що забезпечують гнучкість та доступність навчання (Duolingo, BBC Learning English), спрямовані на формування лексичних та фонетичних навичок. 2. Технології комп'ютерного навчання, спрямовані на забезпечення мовної практики та самоконтролю (Rosetta Stone, Grammarly, English Central). 3. Технології змішаного та перевернутого навчання, що поєднують цифрові платформи Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams) з традиційними методами навчання. 4) Технології штучного інтелекту, прикладом якого є ChatGPT. 5) Технології гейміфікації, такі як Kahoot, Quizizz, які забезпечують організацію командного обговорення та швидких відповідей.

Використовуючи інструменти цифрових технологій, доцільно дотримуватися таких стратегій:

– поєднання цифрових та традиційних методів;

– надання структурованих завдань та постановка чітких та досяжних цілей;

– залучення циклів зворотного зв'язку, рецензій, відгуків;

– поєднання синхронних і асинхронних інструментів;

– розвиток мотивації та залученості, застосування ігрових елементів.

Під час мовленнєвої підготовки студентів природничих спеціальностей вважаємо доцільним застосування цілого комплексу технологій. Використання онлайн-платформ Elsa Speak або BBC Learning English для автоматизації професійної лексики, тренування вимови та відпрацювання термінології. Особливу роль відіграють відеоконференції та онлайн-дискусії для виступів з презентаціями досліджень, дебатів на наукові теми, рольових ігор, таких як «наукова конференція». Такі види роботи розвивають не тільки навички академічного мовлення, а й навички аргументації, здатності логічно викладати матеріал.

Віртуальні симуляції та STEM-контент з використанням платформ PhET Interactive Simulations дають здобувачам змогу описувати експеримент англійською мовою, описувати та пояснювати результати. Це ефективне поєднання мовного змісту та мовної практики (CLIL-підхід). Треба окремо відмітити можливості запису і аналізу власного мовлення за допомогою Voice Recorder або перегляд відеоматеріалів з навчальних форматів YouTube, які супроводжуються виконанням завдань пояснити наукове явище, записати міні-лекцію, зробити «lab report».

Штучний інтелект і чат-боти надають можливості будувати діалоги на професійні теми, імітувати співбесіди, виправляти помилки у мовленні. Така робота є основою реалізації принципу індивідуалізації навчання. Використання наукового каналу National Geographic дає ідеї для створення власного подкасту, обговорення теми у діалозі. У такий спосіб

одночасно розвиваються навички говоріння та аудіювання. Платформи Discord and Reddit відкривають шляхи для міжнародної комунікації, обговорення наукових тем з носіями мови, участі у міжнародних проєктах. Підсумовуючи, можна окреслити такі переваги використання цифрових технологій для студентів природничих спеціальностей: інтеграція іноземної мови з фахом (CLIL); підготовка до міжнародної наукової діяльності; розвиток критичного мислення; індивідуалізація навчання; підвищення мотивації до навчання.

Хоча використання цифрових технологій забезпечує безліч можливостей для вдосконалення навичок усного мовлення, слід також зазначити їх недоліки. Серед них технічні обмеження, нерівний доступ до ресурсів, недостатній рівень компетентності викладачів, а також методична неготовність до інтеграції нових інструментів у навчальний процес. Виникають також етичні питання, пов'язані з плагіатом та академічною недоброчесністю (Черненко, 2025). Викладач відіграє провідну роль у подоланні цих недоліків, виконуючи виховну, організаційну та контролюючу функції.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Спираючись на аналіз результатів наукових досліджень та практичний досвід, можна зробити висновок про значний потенціал використання цифрових технологій у процесі формування навичок говоріння для підвищення ефективності навчання. Цифрові інструменти створюють сприятливі умови для активної мовленнєвої практики та розширюють можливості професійної комунікації здобувачів вищої освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створення методичної бази для їх більшої інтеграції у сучасне освітнє середовище.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амеліна С. М., Тарасенко Р. О. Використання технологій віртуальної та доповненої реальності у професійній діяльності вчителя інформатики. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 55. т 2. С. 183-186.

2. Жукевич І., Спірічева О. Трансформація вивчення мов: штучний інтелект як інструмент розвитку мовленнєвих навичок студентів. *International Science Journal of Education & Linguistics.* Vol. 3. No. 3. 2024. С. 45-55.

3. Коберник Г. Технологія гейміфікації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Перспективи та інновації науки*. 2021. № 5. С. 397–405.

4. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов. Тернопіль: Астон. 2011. 256 с.

5. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. К.:Ленвіт. 2002. 328 с.

6. Саєнко Н. Використання цифрових технологій у процесі навчання фонетики студентів вишів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 64. 2023. С. 305 – 310.

7. Черненко А.В. Інтеграція цифрових інструментів у процес викладання іноземних мов к умовах дистанційного навчання. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія Педагогіка та психологія.* 2025. № 8.

8. Яриновська К., Башманівський О. Формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти при вивченні іноземних мов: інструменти, методи й прийоми. *Українська полоністика.* 2023. Випуск 21. *Педагогічні дослідження.* С.93-102.

9. Reinhardt J. Gameful second and foreign language teaching and learning: Theory, research, and practice. Cham : Palgrave Macmillan, 2020.

REFERENCES:

1. Amelina S.M., Tarasenko R.O. (2023). Vykorystannia tekhnolohii virtualnoi ta dopovnenoi realnosti u profesiinii diialnosti vchytelia informatyky [Using technologies of virtual and augmented reality in professional activity of a teacher of informatics]. Issue 55. Vol. 2. P.183-186 (in Ukrainian).

2. Zhukevych I., Spiricheva O. (2024). Transformatsiia vyvchennia mov: shtuchnyi intelekt yak instrument rozvytku movlennievykh navychok studentiv [Transformation of studying languages: artificial intelligent as an instrument for developing students' speaking skills]. *International Science Journal of Education & Linguistics.* Vol. 3. No. 3. P. 45-55 (in Ukrainian).

3. Kobernyk H. (2021). Tekhnolohiia heimifikatsii u profesiino-pedahohichnii pighotovtsi maibutnioho vchytelia [Gamification technology in professional pedagogical training of a would-be teacher]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky.* № 5. P. 397–405 (in Ukrainian).

4. Morska L.I. (2011). Informatsiini tekhnolohii u navchanii inozemnykh mov [Information technologies in teaching foreign languages]. Ternopil: Aston. 256 p. (in Ukrainian).

5. Nikolaiieva S.Yu. (2002). Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in secondary educational establishments]. K.: Lenvit. 328 p (in Ukrainian).

6. Saiienko N. (2023). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u protsesi navchannia fonetyky ctudentiv vyshiv [Using digital technologies in the process of teaching phonetics to university students]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk.* Issue 64. Vol. 2. P. 305– 310 (in Ukrainian).

7. Chernenko A.V. (2025). Intehratsiia tsyfrovykh instrumentiv u protses vykladannia inozemnykh mov v umovakh dystantsiinoho navchannia [Integration of digital tools in the process of teaching foreign languages in the context of distance learning]. *Problemy suchasnykh transformatsii. Seriia Pedahohika ta psykholohiia.* № 8 (in Ukrainian).

8. Yarynovska K., Bashanivskyi O. (2023). Formuvannia komunikatyvnoii kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity pry vyvchenni inozemnykh mov: instrumenty, metody i pryiomy [Formation of communication competence of applicants of higher education in learning foreign languages: tools, methods, techniques]. *Ukrainska polonistyka. Pedahohichni doslidzhennia*. Issue 21. P. 93-102.

9. Reinhardt J. (2020). Gameful second and foreign language teaching and learning: Theory, research, and practice. Cham : Palgrave Macmillan.

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 373.3.091:379.8
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.22

Оксана ПЕТРУК
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, вул. Січових Стрільців, 52Д, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: *0000-0001-5964-0676*

Бібліографічний опис статті: Петрук, О. (2026). Пізнавальні особливості сучасних молодших школярів як психолого-дидактичні передумови дослідницько-пошукової діяльності. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 166–173, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.22

ПІЗНАВАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДНИЦЬКО-ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність статті визначена пріоритетами української початкової школи, що націлена на підготовку учнів, відкритих до творчого пошуку, здатних ставити запитання, критично оцінювати інформацію, приймати рішення, перетворюючи знання на інструмент для дії. Такі якості формуються у ході педагогічних практик, що передбачають самостійний пошук і відкриття. Автором актуалізовано науковий дискурс про необхідність реальної оцінки й урахування пізнавальних можливостей нинішніх здобувачів початкової освіти як передумов формування досвіду дослідницько-пошукової діяльності.

У процесі аналізу наукових джерел констатовано, що стрімка діджиталізація всіх сфер нашого життя призвела до появи у сучасних молодших школярів здатностей, котрі необхідні для успішного функціонування в цифровому світі. У публікації узагальнено та схарактеризовано зміни в перебігу пізнавальних процесів учнів, акцентовано увагу на таких характеристиках, як багатозадачність, кліпове мислення, порушення концентрації уваги, швидке перемикання, ослаблення слухової пам'яті тощо. Зроблено висновок про можливість їх двоякого прояву, що безпосередньо залежить від способу організації навчального процесу. Наголошено, що саме якість педагогічних практик визначає, чи перетворяться нові характеристики когнітивних процесів молодших школярів на ресурс дослідницько-пошукової діяльності, чи стануть перешкодою для її провадження.

Осмислення цих нових когнітивних характеристик нинішньої генерації учнів актуалізує пошук й упровадження моделей навчання, що забезпечують формування в них досвіду дослідницько-пошукової діяльності; спонукає до перегляду ролі вчителя, урахування інших стандартів спілкування й відносин; вимагає оптимізації умов і вимог до навчального процесу, створення освітнього середовища, відповідного цілям розвитку дітей цифрової доби.

Ключові слова*: учні початкової школи, пізнавальні процеси, кліпове мислення, пам'ять, увага, дослідницько-пошукова діяльність, цифрове середовище.*

Oksana PETRUK
PhD in Pedagogy, Senior Research Fellow at the O. Ya. Savchenko Department of Primary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv str., 52D, Kyiv, Ukraine, 04053
ORCID: *0000-0001-5964-0676*

To cite this article: Petruk, O. (2026). Piznavalni osoblyvosti suchasnykh molodshykh shkoliariv yak psykholoho-dydaktychni peredumovy doslidnytsko-poshukovoi diialnosti [Cognitive features of modern primary school pupils as psychological and pedagogical prerequisites for research and inquiry activities]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 166–173, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.22

COGNITIVE FEATURES OF MODERN PRIMARY SCHOOL PUPILS AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREREQUISITES FOR RESEARCH AND INQUIRY ACTIVITIES

The relevance of this article is determined by the priorities of the Ukrainian primary school system, which aims to prepare pupils who are open to creative exploration, capable of asking questions, critically evaluating information

and making decisions, thereby transforming knowledge into a tool for action. Such qualities are developed through teaching practices that encourage independent exploration and discovery. The author updates the academic discourse on the need for a realistic assessment and consideration of the cognitive abilities of today's primary school pupils as prerequisites for the development of experience in research and inquiry activities.

An analysis of academic sources has revealed that the rapid digitalisation of all areas of our lives has led to the emergence, among today's primary school pupils, of the skills necessary for successful functioning in the digital world. The publication summarises and characterises changes in pupils' cognitive processes, focusing on characteristics such as multitasking, clip-based thinking, impaired concentration, rapid switching, weakened auditory memory, and so on. It has been concluded that these characteristics can manifest in two ways, depending directly on how the teaching process is organised. It is emphasised that it is the quality of teaching practices that determines whether the new characteristics of primary school pupils' cognitive processes will become a resource for research and inquiry activities or an obstacle to its implementation.

Understanding of these new cognitive characteristics of the current generation of pupils makes it essential to identify and implement teaching models that enable them to develop experience in research and inquiry; it calls for a re-evaluation of the teacher's role and for consideration of different standards of communication and relationships; and necessitates the optimisation of conditions and requirements for the learning process, as well as the creation of an educational environment suited to the developmental goals of children in the digital age.

Key words: *primary school pupils, cognitive processes, clip-based thinking, memory, attention, research and inquiry activities, digital environment.*

Актуальність проблеми. Українська початкова школа функціонує в умовах значних трансформацій, зумовлених стрімкою цифровізацією, зміною комунікаційних практик та численними викликами, що виникають у динамічному, швидкоплинному світі. Суспільство формує запит на особистостей, здатних швидко орієнтуватися в інформаційному потоці, критично мислити і знаходити нові рішення. Тому пріоритетом початкової освіти є забезпечення належного рівня підготовки учнів, відкритих до творчого пошуку, здатних ставити запитання, експериментувати, перетворюючи знання на інструмент для дії. Якості, що визначають успішність сучасної людини, –допитливість, критичне мислення, здатність до самостійного прийняття рішень і творчого застосування знань – формуються у ході практик, що передбачають самостійний пошук і відкриття. Це висуває нові вимоги до рівня освітньої підготовки учнів, характеру навчальної взаємодії, організації освітнього простору та врахування когнітивних можливостей здобувачів освіти. Відтак постає необхідність розробити психолого-педагогічні орієнтири, які відповідали б реальному розвитку й пізнавальним особливостям сучасних учнів початкової школи та сприяли організації їхньої дослідницько-пошукової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній психології й дидактиці активно досліджуються когнітивні процеси молодших школярів, що набувають нових рис у добу цифровізації, адже саме вони є основою для формування дослідницької компетентності учнів.

У низці публікацій проаналізовано вплив цифрових технологій на пізнавальні можливості школярів (С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко, Л. Л. Макарова, V. J. Clemente-Suárez, J. T. Piotrowski, P. M. Valkenburg). Вчені підкреслюють, що взаємозв'язок між використанням цифрових пристроїв та когнітивним розвитком дітей не є однозначним, оскільки на нього впливають індивідуальні відмінності та контекстуальні чинники (Valkenburg & Piotrowski, 2017). До них належать характер споживаного контенту, інтерактивна чи пасивна взаємодія дитини з пристроєм, а також витіснення інших видів діяльності, що мають розвивальний потенціал. З огляду на це зроблено висновок про необхідність збалансованої інтеграції цифрових інструментів у навчальне середовище учнів початкової школи, щоб сприяти їхньому когнітивному розвитку та водночас захищати від імовірної шкоди (Clemente-Suárez, Beltrán-Velasco, Herrero-Roldán, Rodriguez-Besteiro, Martínez-Guardado, Martín-Rodríguez & Tornero-Aguilera, 2024).

Дослідження останніх років засвідчують зміни в пізнавальних процесах, поведінкових та соціально-особистісних характеристиках сучасних молодших школярів під впливом цифрових технологій (Кондратенко & Манилова, 2019; Петрук, 2024; Психологічна діагностика, 2014). Перебування в онлайн-просторі формує в нової генерації передусім ті здатності, котрі необхідні їм для успішного функціонування в цифровому середовищі (багатозадачність, кліпове мислення, інтернет-серфінг тощо), а також чинить вплив на перебіг пізнавальних процесів

(порушення концентрації уваги, швидке перемикання, зниження об'єму слухової пам'яті, зміщення від аналітичного до більш поверхового, синтетичного сприймання, втрата здатності до сприймання великих текстів тощо).

Водночас нинішні учні початкової школи мають і низку унікальних переваг. Вони демонструють високу здатність до швидкого навчання, гнучке мислення, відкритість до нового. Діти цифрової доби легко орієнтуються в середовищі, де інформація подається в різних форматах, уміють працювати з візуальними образами, швидко адаптуються до змін. Їм властива творча активність у цифровому просторі: створення відео, малюнків, презентацій, ігор (Петрук, 2026, С. 126).

Зазначені особливості актуалізують потребу в оновленні педагогічних практик. У наукових публікаціях це реалізується через дослідження успішних стратегій навчальної взаємодії з молодшими школярами (Семеновська, 2021), осучаснення методики початкового навчання з урахуванням особливостей перебігу пізнавальних процесів нинішніх учнів (Coates, 2007; Hopfenbeck, Denton-Calabrese, Johnston, Scott-Barrett & McGrane, 2021; Post, 2019) та використання їх як ресурсу для організації дослідницько-пошукової діяльності на уроках у початковій школі (Гордієнко & Козій 2021; Терлецька, 2014).

Узагальнення наукових публікацій показує, що саме врахування пізнавальних особливостей дітей цифрової доби диктує сучасні тренди в освіті, актуалізує пошук нових підходів до провадження навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи.

Мета дослідження полягає у висвітленні пізнавальних особливостей сучасних молодших школярів та обґрунтуванні їх як психолого-дидактичних передумов організації дослідницько-пошукової діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навколишній світ стрімко змінюється. Для повноцінного існування в такому середовищі людині дедалі частіше доводиться проявляти дослідницьку поведінку. З огляду на це особливого значення набуває формування в учнів творчого потенціалу, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, потреби окреслювати й вирішувати нові проблеми. Пріоритетність такого вектору визначають і ціннісні орієнтири початкової освіти, зокрема підтримка пізнавального інтересу й наполегливості; навчання через діяльність, розвиток дитячої творчості та плекання радості пізнання нового (Про затвердження Державного стандарту, 2025). Усе це актуалізує необхідність формування дослідницької компетентності вже на етапі початкової школи.

На нашу думку, важливо розглянути пізнавальні особливості учнів цифрової епохи не лише як характеристику їхнього розвитку, а й як ресурс провадження дослідницько-пошукової діяльності.

Аналіз показників когнітивної сфери молодших школярів за останні кілька десятиріч засвідчив суттєві зміни (Психологічна діагностика, 2014, с. 49). Так, Л. Кондратенко й Л. Манилова, спираючись на роботи сучасних науковців та результати власних досліджень, виокремлюють нові здатності учнів і водночас констатують зміни в старих. До нових дослідницями віднесено багатозадачність, що виявляється у неможливості зосередитись на якійсь одній роботі; кліпове (net) мислення; серфінг (здібність знаходити потрібну інформацію не читаючи текст, а просто проглядаючи його та виділяючи ключові слова); схильність замінювати управління даними (вирішення задачі) управлінням ресурсами (знаходження уже кимось знайденого рішення – просто відповіді); зменшення аналітичності і збільшення синтетичності сприймання (Психологічна діагностика, 2014, с. 51).

Нині все більше уваги приділяється кліповому мисленню. У сучасній науковій літературі воно розглядається як феномен мислення, але його природа тісно пов'язана зі сприйманням. Науковці з різних галузей тлумачать кліпове мислення крізь призму власної термінології, проте сходяться на тому, що це своєрідна відповідь або ж захисна реакція психіки людини на перевантаження розрізненою інформацією. Воно ґрунтується на здатності сприймати дані у швидких фрагментах, що призводить до змін у когнітивних процесах (Соболєва, 2019; Удовицька, 2013; Kornienko, 2019; Kozieł, 2021; Rosen, 2007). Тобто йдеться про стиль мислення, сформований на основі специфічного способу сприймання інформації у цифровому середовищі, що забезпечує швидке реагування, часте перемикання уваги, але водночас характе-

ризується поверховою обробкою та зниженням повноти розуміння.

У контексті нашого дослідження кліпове мислення не є однозначно позитивним чи негативним чинником. Воно трансформує пізнавальні процеси молодших школярів, створюючи як бар'єри для глибокого аналізу (діти швидко, поверхово вихоплюють дані, не верифікують їх, мають труднощі зі встановленням причиново-наслідкових зв'язків тощо), так і нові можливості для швидкого пошуку та інтеграції інформації (учні здатні працювати з багатьма джерелами, швидко перемикаються, легко працюють із образами, схемами, короткими форматами тощо). Саме тому кліпове мислення розглядається нами не як загроза чи перевага, а як нова пізнавальна характеристика дітей цифрової доби. Воно потребує педагогічного осмислення й методичного спрямування, щоб стати ресурсом у процесі організації дослідницько-пошукової діяльності школярів.

Наступним важливим процесом, який потребує аналізу, є увага – одна з провідних психічних функцій, що забезпечує ефективність процесу навчання, оскільки відповідає за зосередження, відбір інформації, побудову причиново-наслідкових зв'язків тощо. Дослідження останніх років (Т. Гетьман, І. Зазимко, Л. Кондратенко, Л. Макарова, С. Максименко та ін.) засвідчують, що порівняно з попередніми поколіннями у сучасних дітей значно знижені вибірковість, стійкість, концентрація уваги. Окремі фахівці навіть використовують термін «сформований синдром розсіяної уваги», підкреслюючи труднощі учнів у сприйманні цілісних елементів навчального матеріалу – розповіді, загадки, математичної задачі (Психологічна діагностика, 2014, С. 46). Молодші школярі часто не здатні тривалий час утримувати увагу на одному об'єкті. Це пояснюється їхньою звичкою постійно «гортати» екрани ґаджетів: швидкість сприймання інформації збільшується, добре розвинені перемикання й розподіл уваги, проте концентрація і стійкість істотно страждають. Однак ці особливості не варто розглядати лише як недолік: здатність швидко перемикати й розподіляти увагу може стати ресурсом у навчанні (Макарова & Гойденко, 2016, С. 66), зокрема під час роботи з кількома джерелами інформації, для порівняння різних точок зору чи інтеграції тексту й візуалізації.

Розуміння й урахування потреб молодших школярів дає можливість використовувати деякі з них для розвитку уваги. І тут важливе значення мають способи презентації навчального матеріалу. Природний потяг дітей до пізнання нового створює передумови для розвитку уваги, якщо навчально-пізнавальна діяльність організована у форматі пошуку й дослідження (проблемні запитання, проєкти, експерименти, інтерактивні завдання тощо). Знання, здобуті учнями у процесі активного пошуку, стають їхнім справжнім надбанням, оскільки інтегруються у власний когнітивний досвід і набувають особистісної значущості. Такий підхід сприяє переходу від мимовільної до довільної уваги, зосередженню на проблемі, порівнянню даних, відбору суттєвої інформації та встановленню причиново-наслідкових зв'язків. Водночас поверховість сприймання, властива цифровому поколінню, потребує цілеспрямованого педагогічного коригування через структуровані завдання, чіткі інструкції, поступове ускладнення та рефлексію, щоб дослідницька активність не перетворювалася на хаотичне перемикання між джерелами. Саме тому в організації дослідницько-пошукової діяльності ми вбачаємо виключний потенціал для розвитку уваги молодших школярів через поєднання пізнавального інтересу як мотиваційного рушія із продуманими способами презентації навчального матеріалу.

Пам'ять сучасних учнів зазнає суттєвих трансформацій, що відображаються як на її структурі, так і на функціонуванні. Дослідження когнітивної сфери молодших школярів показують, що постійна взаємодія з цифровими технологіями змінює баланс між короткочасною та довготривалою пам'яттю (Психологічна діагностика, 2014; Clemente-Suárez et al., 2024). Короткочасна пам'ять стає більш активною: діти швидко сприймають й утримують значні обсяги інформації, проте схильні до її швидкого забування. Довготривала пам'ять навпаки виявляє тенденцію до ослаблення, адже учні рідше орієнтуються на тривале збереження знань, покладаючись на можливість миттєвого пошуку у цифровому середовищі.

Крім того, науковці відзначають зниження обсягу слухової пам'яті молодших школярів, що ускладнює розуміння й відтворення усної інформації (Психологічна діагностика,

2014, с. 45). Це має прямий вплив на навчальний процес: діти швидше реагують на візуальні стимули, але гірше утримують у пам'яті почуте. Така особливість вимагає від педагогів використання комбінованих методів, як-то: поєднання тексту, аудіо та візуалізації, щоб забезпечити цілісне сприймання матеріалу здобувачами освіти.

Заразом пам'ять дітей цифрової доби має й нові сильні сторони. Вони демонструють здатність швидко сортувати інформацію, виділяти головне та здійснювати інтерналізацію саме тих знань, які вважають цінними або корисними (Coates, 2007, с. 132). Така трансформація відкриває нові можливості для розвитку дослідницьких навичок, але водночас ставить перед школою завдання навчати учнів працювати з інформацією так, щоб вона ставала особистісним надбанням, а не залишалася поверховим фрагментом цифрового потоку.

Результати наукових досліджень уяви сучасних молодших школярів свідчать про її суперечливий розвиток. З одного боку, цифрове середовище створює нові умови для творчості: діти здатні швидко комбінувати образи, інтегрувати елементи з різних джерел і демонструвати гнучкість мислення. Вони легко оперують мультимедійними сюжетами, і це сприяє прояву оригінальності та креативності. З іншого боку, науковці наголошують, що надмірне використання ґаджетів може призводити до збіднення уяви, оскільки готові медійні образи витісняють традиційні рольові ігри та обмежують самостійне фантазування (Clemente-Suárez et al., 2024). Важливим чинником виявляється не тривалість екранного часу, а якість взаємодії: діти, які користуються цифровими іграми разом із ровесниками, демонструють більш високий рівень гнучкості уяви, ніж ті, хто взаємодіє з ґаджетами наодинці. Доходимо висновку, що уява може підтримувати дослідницько-пошукову діяльність, коли спрямована на створення власних інтерпретацій і гіпотез, але водночас обмежувати її, якщо залишається лише відтворенням готових цифрових сюжетів. Саме в цьому контексті ми розглядаємо уяву як характеристику, що визначає ефективність залучення молодших школярів до дослідницьких практик: вона може бути рушієм пошуку або ж чинником, який потребує педагогічної компенсації.

Чимало науковців (Н. Бібік, О. Кузіна, О. Савченко, J. J. Jirout, N. Kaciroti, D. Klahr, B. Richards, P. E. Shah, H. M. Weeks) констатують, що допитливість, активне пізнавальне ставлення до навколишнього світу є ключовим аспектом розвитку дітей і важливою частиною процесу навчання, вказують на кореляцію між допитливістю й навчальними досягненнями. Саме допитливість разом із пізнавальною активністю розглядаються сучасними вченими як базові когнітивні ресурси молодших школярів, що визначають ефективність їхньої дослідницько-пошукової діяльності. Автори підкреслюють, що природна схильність дітей до експериментування, постановки запитань і пошуку нових рішень є фундаментом для формування дослідницької компетентності (Jirout, 2020). У практиках інквайрі-педагогіки показано, що саме допитливість і креативність забезпечують залучення учнів до пошуку нових знань, а довготривале спостереження підтверджує їх вплив на розвиток дослідницьких навичок (Post, 2019). Міжнародні дослідження також демонструють, що допитливість у поєднанні з творчістю та експериментуванням стає ключовим чинником залучення дітей до навчання, орієнтованого на відкриття й самостійне конструювання знань (Hopfenbeck et al., 2021).

Аналіз публікацій дає підстави розглядати допитливість і пізнавальну активність учнів початкової школи як динамічні фактори. За сприятливих умов вони стають каталізатором дослідницько-пошукової діяльності: стимулюють постановку запитань, породжують гіпотези, відкривають простір для експериментування та творчого моделювання. Проте за відсутності належної педагогічної підтримки допитливість може залишатися латентною, а пізнавальна активність – фрагментарною, що призводить до поверхового інтересу і швидкого згасання пошукової мотивації. На нашу думку, якість умов навчальної взаємодії визначає, чи стане допитливість джерелом інтелектуального поступу здобувачів початкової освіти, чи згасне як випадковий інтерес. Методичні прийоми, що передбачають ситуації розумової напруги, активного пошуку, постановку запитань, зіткнення різних позицій, обстоювання думки, експериментування, відкриті завдання без готових відповідей, дають змогу перетворити допитливість на стійкий інструмент

інтелектуального зростання, а не залишати її випадковою реакцією, що швидко згасає.

Проведене дослідження підтверджує, що пізнавальні особливості дітей цифрової доби проявляються двояко, і цей прояв безпосередньо залежить від способу організації навчального процесу: вони можуть стати опорою для дослідницько-пошукової діяльності або ж ускладнити її перебіг. Якщо навчання організовано через активні педагогічні практики – постановку учнями запитань, висунення гіпотез, проведення експериментів, роботу з кількома джерелами інформації, ситуації суперечливості суджень, зіставлення даних, презентацію власних проєктів тощо, – нові здатності молодших школярів перетворюються на дієві механізми формування дослідницької компетентності. За відсутності такої підтримки вони залишаються стихійними проявами цифрової культури й можуть гальмувати пізнавальний розвиток дітей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отримані результати аналізу пізнавальних особливостей сучасних здобувачів початкової освіти—засвідчують їхню трансформацію під впливом цифрових технологій. Мислення, увага, пам'ять, уява, допитливість дітей вирізняються новими характеристиками, що змінюють їхній спосіб пізнання світу. Саме тому осмислення цих нових когнітивних характеристик нинішньої генерації учнів актуалізує пошук компромісних шляхів навчальної взаємодії з ними, спонукає до перегляду ролі вчителя, урахування інших стандартів спілкування й відносин; вимагає оптимізації умов і вимог до навчального процесу, формування освітнього середовища, відповідного цілям розвитку сучасних дітей. Подальші дослідження доцільно спрямувати на пошук методичних рішень, що дадуть можливість педагогам використати нові якості пізнавальних процесів цифрового покоління як основу оновлення змісту, форм, методів навчання, забезпечуючи відповідність сучасним викликам і потребам. Це відкриває перспективу до створення таких моделей навчання, де пізнавальні особливості учнів стають не проблемою, а чинником інноваційного розвитку освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гетьман Т.О. Врахування індивідуальних особливостей уваги молодших школярів у навчальному процесі. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2012. № 8. С. 204–212. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/2115.

2. Гордієнко О.А., Козій Д.З. Теоретичні засади формування пізнавальної активності молодших школярів у навчальному процесі початкової школи. *Пріоритети розвитку початкової освіти в контексті становлення Нової української школи*: *збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (24 березня 2021 року)* / за заг. ред. Т.І. Шанскова. Житомир: ФОП «Н.М. Левковець», 2021. С. 19–23. URL: https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/32868.

3. Кондратенко Л.О., Манилова Л.М. Нові проблеми в психології, породжені впливом цифрових технологій на людину. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості.* 2019. № 15 (6). С. 75–86. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716958.

4. Макарова Л.Л., Гойденко Н.М. Характеристики уваги молодших школярів як фактор розбіжностей у рівнях їх навчальної успішності. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. № 3, т. 2. С. 61–67. doi: https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/773.

5. Петрук О. Особливості сучасних молодших школярів: орієнтири для навчальної взаємодії. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 1. С. 132–140. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740409, doi: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-132-140.

6. Петрук О. Управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів у навчанні письма. Київ : Педагогічна думка. 2026. С. 114–167. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748922.

7. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 26. 12. 2025 р. № 1810. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text.

8. *Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства* : [монографія] / С.А. Гончаренко, А.Й. Ваврик, Є.П. Верещак [та ін.] ; за ред. С.А. Гончаренко, Л.О. Кондратенко. Київ – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8685.

9. Семеновська Л.А. Теоретико-методологічні основи педагогічної взаємодії у початковій школі. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 1 (196). С. 14–18. doi: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1(196).

10. Соболєва С.М. Кліпове мислення як соціально-психологічний феномен та його роль у навчально-пізнавальній діяльності студентів. *Теорія і практика сучасної психології*: збірник наукових праць. 2019. № 3, т. 2. С. 86–90. doi: https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.16.

11. Терлецька Л. Роль проблемного навчання в реалізації активних методів навчально-пізнавальної діяльності учнів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2014. № 39. С. 74–78. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3466.

12. Удовицька Т.А. «Кліпове мислення» молоді: особливості прояву в процесі навчання (до постановки проблеми). *Вища освіта України:* теорет. та наук.-метод. часопис. 2013. Вип. 31, т. VIII(50). Київ : Інститут вищої освіти НАПН України. С. 407–416.

13. Clemente-Suárez V.J., Beltrán-Velasco A.I., Herrero-Roldán S., Rodriguez-Besteiro S., Martínez-Guardado I., Martín-Rodríguez A., Tornero-Aguilera J.F. Digital Device Usage and Childhood Cognitive Development: Exploring Effects on Cognitive Abilities. *Children (Basel)*. 2024. Oct 27; 11(11):1299. doi: https://doi.org/10.3390/children11111299.

14. Coates J. *Generational learning styles.* 2007. River Falls, Wisconsin: LERN Books. 149 p.

15. Hopfenbeck T.N., Denton-Calabrese T., Johnston S.-K., Scott-Barrett J., McGrane J.A. Facilitating Curiosity and Creativity in the Classroom. An International Study in Primary Years Programme Schools. University of Oxford. 2021. 143 p. URL: oucea-full-report-creativity-and-curiosity.pdf.

16. Jirout J.J. Supporting early scientific thinking through curiosity. *Frontiers in Psychology*. 2020. 11:1717. doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01717.

17. Kornienko L.M. Positive and negative sides of the “clip thinking” in the course of teaching. *SWorld Journal*. 2019. № 2, April. Pp. 180–184. URL: http://repo.snau.edu.ua/handle/123456789/7196.

18. Kozieł J. The Specificity of Teaching Foreign Language Vocabulary in the Case of Students with ‘Clip Thinking’. Roczniki Humanistyczne. 2021. Vol 69 No 10. Pp. 109–120. doi: https://doi.org/10.18290/rh216910-7.

19. Post T. Fostering inquiry-based pedagogy in primary school: A longitudinal study into the effects of a two-year school improvement project. Doctoral dissertation, University of Twente. 2019. 277 p. doi:10.3990/1.9789036549141

20. Rosen L.D. *Me, My Space, and I. Parenting the Net Generation*. New York : Palgrave Macmillan, 2007. 257 p.

21. Valkenburg P.M., Piotrowski J.T. *Plugged in: How media attract and affect youth.* Yale University Press. New Haven, CT, USA: 2017. 312 p. doi: https://doi.org/10.12987/yale/9780300218879.001.0001.

REFERENCES:

1. Hetman, T.O. (2012). Vrakhuvannia indyvidualnykh osoblyvostei uvahy molodshykh shkoliariv u navchalnomu protsesi. [Considering individual peculiarities of attention of junior pupils in educational process]. In *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiolohiia, psykholohiia, pedahohika, menedzhment*, (8), 204–212. http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/2115. (in Ukrainian).

2. Hordiienko, O.A. & Kozii, D.Z. (2021). Teoretychni zasady formuvannia piznavalnoi aktyvnosti molodshykh shkoliariv u navchalnomu protsesi pochatkovoi shkoly. [Theoretical foundations for fostering cognitive activity in primary school pupils within the primary school educational process]. In *Priorytety rozvytku pochatkovoi osvity v konteksti stanovlennia Novoi ukrainskoi shkoly: zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (24 bereznia 2021 roku)*, 19–23. https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/32868. (in Ukrainian).

3. Kondratenko, L.O. & Manylova, L.M. (2019). Novi problemy v psykholohii, porodzheni vplyvom tsyfrovykh tekhnolohii na liudynu. [New problems in psychology caused by the impact of digital technologies on human beings]. In *Aktualni problemy psykholohii. Psykholohiia obdarovanosti*, 15(6), 75–86. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716958. (in Ukrainian).

4. Makarova, L.L. & Hoidenko, N.M. (2016). Kharakterystyky uvahy molodshykh shkoliariv yak faktor rozbizhnostei u rivniakh yikh navchalnoi uspishnosti. [Characteristics of attention in primary school pupils as a factor in variations in their academic achievement]. In *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: Psykholohichni nauky*, 3(2), 61–67. https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/773. (in Ukrainian).

5. Petruk, O. (2024). Osoblyvosti suchasnykh molodshykh shkoliariv: oriientyry dlia navchalnoi vzaiemodii. [Peculiarities of Modern Junior Schoolchildren: Guidelines for Learning Interaction]. In *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (1), 132–140. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740409, https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-132-140. (in Ukrainian).

6. Petruk, O. (2026). *Upravlinnia rozvytkom navchalno-piznavalnoi diialnosti molodshykh shkoliariv u navchanni pysma*. [*Management of of Primary School Students’ Learning and Cognitive Activity in learning to write*]. Kyiv : Pedahohichna dumka, 114–167. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748922. (in Ukrainian).

7. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity» № 1810 (2025). [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine ‘On the Approval of the State Standard for Primary Education’]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text. (in Ukrainian).

8. Honcharenko, S.A. & Kondratenko, L.O. (Red.) (2014). *Psykholohichna diahnostyka osoblyvostei kohnityvnoho rozvytku molodshykh shkoliariv v umovakh informatsiinoho suspilstva*. [*Psychological diagnostics features cognitive development of younger schoolboys in the information society*]. Kyiv – Kirovohrad : Imeks-LTD. 228 s. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8685. (in Ukrainian).

9. Semenovska, L.A. (2021). Teoretyko-metodolohichni osnovy pedahohichnoi vzaiemodii u pochatkovii shkoli. [Theoretical and methodological basics of pedagogical interaction in primary school]. In *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 1(196), 14–18. doi: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1(196). (in Ukrainian).

10. Sobolieva, S.M. (2019). Klipove myslennia yak sotsialno-psykholohichnyi fenomen ta yoho rol u navchalno-piznavalnii diialnosti studentiv. [Clip thinking as a socio-psychological phenomenon and its role in the educational and cognitive activity of students]. In *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 3(2), 86–90. https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.16. (in Ukrainian).

11. Terletska, L. (2014). Rol problemnoho navchannia v realizatsii aktyvnykh metodiv navchalno-piznavalnoi diialnosti uchniv. [The role of problem-based learning in the implementation of active methods in pupils' educational and cognitive activities]. In *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, (39), 74–78. https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3466. (in Ukrainian).

12. Udovytska, T.A. (2013). «Klipove myslennia» molodi: osoblyvosti proiavu v protsesi navchannia (do postanovky problemy). ['Clip-based thinking' among young people: characteristics of its manifestation in the learning process (an introduction to the issue)]. In *Vyshcha osvita Ukrainy*. Kyiv : Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. (31), VIII(50), 407–416. (in Ukrainian).

13. Clemente-Suárez, V.J., Beltrán-Velasco, A.I., Herrero-Roldán, S., Rodriguez-Besteiro, S., Martínez-Guardado, I., Martín-Rodríguez, A. & Tornero-Aguilera, J.F. (2024). Digital Device Usage and Childhood Cognitive Development: Exploring Effects on Cognitive Abilities. *Children (Basel)*. Oct 27; 11(11):1299. https://doi.org/10.3390/children11111299. (in English).

14. Coates, J. (2007). *Generational learning styles*. River Falls, Wisconsin: LERN Books. 149 p. (in English).

15. Hopfenbeck, T.N., Denton-Calabrese, T., Johnston, S.-K., Scott-Barrett, J. & McGrane, J.A. (2021). *Facilitating Curiosity and Creativity in the Classroom. An International Study in Primary Years Programme Schools*. University of Oxford. 143 p. oucea-full-report-creativity-and-curiosity.pdf. (in English).

16. Jirout, J.J. (2020). Supporting early scientific thinking through curiosity. *Frontiers in Psychology*, 11:1717. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01717. (in English).

17. Kornienko, L.M. (2019). Positive and negative sides of the "clip thinking" in the course of teaching. *SWorld Journal*, (2), April. Pp. 180–184. http://repo.snau.edu.ua/handle/123456789/7196. (in English).

18. Kozieł, J. (2021). The Specificity of Teaching Foreign Language Vocabulary in the Case of Students with 'Clip Thinking'. *Roczniki Humanistyczne*, Vol 69. No 10. Pp. 109–120. https://doi.org/10.18290/rh216910-7. (in English).

19. Post, T. (2019). *Fostering inquiry-based pedagogy in primary school: A longitudinal study into the effects of a two-year school improvement project*. Doctoral dissertation, University of Twente. 277 p. https://doi.org/10.3990/1.9789036549141. (in English).

20. Rosen, L.D. (2007). *Me, My Space, and I. Parenting the Net Generation*. New York : Palgrave Macmillan. 257 p. (in English).

21. Valkenburg, P.M. & Piotrowski, J.T. (2017). *Plugged in: How media attract and affect youth*. Yale University Press. New Haven, CT, USA. 312 p. https://doi.org/10.12987/yale/9780300218879.001.0001. (in English).

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:004.43
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.23

Андрій ПИЛИПЧУК
аспірант, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, Україна, 33028
ORCID: *0009-0004-8682-9756*

Бібліографічний опис статті: Пилипчук, А. (2026). Проєктна діяльність майбутніх учителів інформатики як інструмент вивчення програмування у закладах вищої освіти. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 174–180, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.23

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИВЧЕННЯ ПРОГРАМУВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено проєктну діяльність як інструмент професійної підготовки майбутніх учителів інформатики під час вивчення програмування шляхом створення проєктів в умовах командної та індивідуальної роботи. Метою статті є визначення теоретичних аспектів використання проєктної діяльності у процесі вивчення програмування майбутніми вчителями інформатики, а також представлення прикладів тем проєктів, виконання яких поєднує пошукову, творчу та дослідницьку діяльність. Актуальність залучення студентів до проєктної діяльності обґрунтовано тим, що вона сприяє інтеграції знань, формуванню умінь і навичок, розвитку самостійності та відповідальності, набуттю досвіду, а також підготовці до виконання реальних практичних завдань. Навчальний проєкт з програмування визначено як форму навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, спрямовану на розв'язання професійно орієнтованої проблеми шляхом розроблення програмного чи інформаційного продукту, об'єднуючи аналіз задачі, її формалізацію у вигляді алгоритму, програмну реалізацію, тестування і представлення отриманого результату. Наведено ознаки класифікації проєктів і розкрито їх особливості з урахуванням аспектів програмування та змісту професійної діяльності вчителя інформатики. Виокремлено та візуально представлено етапи проєктної діяльності, що охоплюють дії щодо цілепокладання, планування і реалізації проєкту. Наведено зразки завдань із програмування, розв'язування яких має характер змішаних проєктів, поєднує пошукові, творчі і дослідницькі дії. Наукова новизна роботи полягає в обґрунтуванні доцільності використання проєктної діяльності як ефективного інструменту вивчення програмування та формування досвіду виконання професійної діяльності індивідуально чи у співпраці. Результати дослідження можуть бути використані у практиці підготовки майбутніх учителів інформатики у закладах вищої освіти, зокрема під час організації практичної діяльності студентів.

Ключові слова: *проєктна діяльність, майбутній учитель інформатики, проєкт, мова* ***програмування*** *Python, професійна підготовка.*

Andriy PYLYPCHUK
Postgraduate Student, Rivne State Humanitarian University, Stepana Bandery str., 12, Rivne, Ukraine, 33028
ORCID: *0009-0004-8682-9756*

To cite this article: Pylypchuk, A. (2026). Proiektna diialnist maibutnikh uchyteliv informatyky yak instrument vyvchennia prohramuvannia u zakladakh vyshchoi osvity [Project activity as a tool for professional training of future computer science teachers in higher education institutions]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 174–180, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.23

PROJECT ACTIVITIES OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS AS A TOOL FOR LEARNING PROGRAMMING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article examines project activity as a tool for the professional training of future computer science teachers in programming through the creation of projects in a team and individual work environment. The purpose of the article is to identify the theoretical aspects of using project activities in the process of learning programming by future computer science teachers, as well as to present examples of project topics, the implementation of which combines search, creative, and research activities. The relevance of involving students in project activities is justified by the fact that it contributes to the integration of knowledge, the formation of skills and abilities, the development of independence and responsibility,

the acquisition of experience, as well as preparation for performing real practical tasks. An educational programming project is defined as a form of educational and cognitive activity for students aimed at solving a professionally oriented problem by developing a software or information product, combining task analysis, its formalization in the form of an algorithm, software implementation, testing, and presentation of the results obtained. The characteristics of project classification are presented and their features are revealed, taking into account aspects of programming and the content of the professional activity of a computer science teacher. The stages of project activity, which include actions related to goal setting, planning, and project implementation, are highlighted and visually presented. Examples of programming tasks are given, the solution of which has the character of mixed projects, combining search, creative, and research activities. The scientific novelty of the work lies in substantiating the expediency of using project activity as an effective tool for studying programming and forming experience in performing professional activities individually or in collaboration. The results of the study can be used in the training of future computer science teachers in higher education institutions, particularly when organizing practical activities for students.

Key words: *project activity, future computer science teacher, project, Python programming language, professional training.*

Актуальність проблеми. Метою професійної підготовки майбутніх учителів інформатики у закладах вищої освіти (ЗВО) є їхній розвиток як компетентних фахівців. Це зумовлене тим, що роботодавці потребують не нормативно визначених знань, умінь і навичок, а насамперед «здатності розв'язувати професійні завдання, діючи нестандартно, мислячи критично, адаптуючись до динамічних змін в інформатиці як у науці та як у шкільному предметі» *(Павлова, 2023, с. 53)*. Саме тому у структурі професійній підготовці майбутніх учителів згідно освітньої програми Середня освіта (Інформатика) особливе місце відведено вивченню програмування. Ефективному засвоєнню знань, формуванню умінь та їх трансформації в професійні компетентності сприяє проєктна діяльність, що ґрунтується на розв'язанні завдань, спрямованих на створення інформаційних чи програмних продуктів у формі проєктів. З іншого боку, інтерес до проєктної діяльності зумовлений тим, що робота над проєктами є невід'ємною складовою сучасних фахівців. Саме у форматі проєктів реалізуються наукові, соціальні, технічні та інші види завдань. Таким чином, цілеспрямоване залучення здобувачів освіти до розроблення проєктів досліджуємо як дієвий інструмент опанування навичок програмування у ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури показує, що питання впровадження проєктної діяльності в освітній процес досліджували вітчизняні і закордонні вчені з різних позицій.

А. М. Добровольська до переваг проєктної діяльності відносить: відсутність однозначних рішень у процесі розв'язування завдання; підвищення інформаційної культури – розвиток навичок пошуку, збирання, оброблення, презентації інформації; вибір суб'єктами освітнього процесу індивідуального темпу виконання проєкту; розвиток ініціативи і самостійності, творчих здібностей, здатності до самооцінювання *(Добровольська, 2018)*. Проєктна діяльність є інструментом набуття майбутніми фахівцями навичок узагальнення знань і їх об'єднання у фахові вміння, самостійного конструювання та інтеграції власної діяльності *(Карабін, 2016, с. 436)*. П. Паррадо-Мартінес і С. Санчес-Андухар оцінюють ефективність проєктної діяльності з позиції розвитку компетентностей, зокрема вироблення навичок командної і самостійної роботи, вмінь обґрунтовувати рішення, демонструвати креативність, відповідальність й організованість *(Parrado-Martínez, Sánchez-Andújar, 2020)*. Британські вчені ведуть мову про вирішення реальних проблем і створення змістовних проєктів *(Kokotsaki, Menzies, Wiggins, 2016)*. Цікавим описом сутності проєктної діяльності є уточнення про те, що вона поєднує «мисленнєво-діяльнісні компоненти (логічне та образне мислення) із прикладними діями (вироблення певного продукту, здійснення комунікативних, організаційних дій)» *(Аніщенко, 2018, с. 17)*. Закордонні науковці визначають проєктну діяльність як ефективний педагогічний підхід, що передбачає організацію процесу розв'язування завдань, наближених до реального контексту, сприяє формуванню у здобувачів освіти міждисциплінарних знань, навичок опрацювання проблем і розвитку відповідних способів мислення й практик співпраці *(Meng, 2023)*.

Отже, проєктна діяльність є активною, орієнтованою на здобувача освіти формою навчання, що створює умови для автономії, співпраці, комунікації і рефлексії, а також для досягнення поставленої мети – розв'язання

певної проблеми, набуття нової обізнаності, інтеграції знань і вмінь та створення конкретного продукту у формі проєкту.

Мета статті полягає у визначенні теоретичних аспектів використання проєктної діяльності у процесі вивчення програмування у професійній підготовці, представленні прикладів тем проєктів, виконання яких поєднує пошукову, творчу і дослідницьку діяльність майбутніх учителів інформатики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ключовим поняттям, що створює уявлення про проєктну діяльність є проєкт. Навчальний проєкт з програмування визначено як форму навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, спрямовану на розв'язання професійно орієнтованої проблеми шляхом розроблення програмного чи інформаційного продукту, об'єднуючи аналіз задачі, її формалізацію у вигляді алгоритму, програмну реалізацію, тестування і представлення отриманого результату. Загалом проєкти класифікують за різними ознаками. Так, класифікація за дидактичною метою навчально-пізнавальної діяльності студентів передбачає виокремлення інформаційних, практико-орієнтованих, дослідницьких, творчих і соціально значущих проєктів. У табл. 1 розкрито їхні особливості з урахуванням змісту дослідження. Іншою ознакою класифікації проєктів є тривалість їх виконання, відповідно до якої розрізняють короткотермінові і довготермінові проєкти. Перші спрямовані на розв'язання локальних завдання у межах одного-двох аудиторних занять, натомість другі – орієнтовані на розв'язання комплексних завдань, що потребують системного аналізу інформації, проєктування, реалізації і тестування програмних рішень. За ознакою комплексності виокремлюють монопроєкти (реалізуються у межах однієї освітньої компоненти чи її модуля) і мультипроєкти (потребують інтеграції знань й умінь з різних галузей). Індивідуальні, парні та гру-

Таблиця 1

Проєктна діяльність майбутніх учителів інформатики

Мета проєктної діяльності	**Особливості (використання мови програмування (Python))**
інформаційні проєкти	
розвиток умінь пошуку, аналізу і систематизації даних; розвиток критичного мислення; формування навичок обробки інформації (текстової, числової, табличної) та її представлення у певній формі	збір та обробка даних; створення простих інформаційних систем і довідників; розробка інтерактивних навчальних матеріалів; розробка інтерфейсів доступу до інформації;
практико-орієнтовані проєкти	
розвиток здатності усвідомлювати потреби закладів освіти; розв'язання реальних задач з шкільного курсу інформатики (ШКІ); формування навичок добору інструментів під конкретну задачу; розвиток самостійності у створенні програмних продуктів; розвиток алгоритмічного мислення;	розробка тестових програм і тренажерів; використання графічних бібліотек; створення програмних засобів для діагностування; розробка зручного інтерфейсу користувача; оптимізація та налагодження програм; оцінка надійності й стабільності роботи програм;
дослідницькі проєкти	
розвиток аналітичного, критичного, алгоритмічного мислення; формування дослідницьких і пошукових умінь; опанування методів збору, обробки та інтерпретації даних засобами програмування	розробка алгоритмів і моделей дослідження; використання бібліотек для аналізу даних; візуалізація результатів досліджень; створення програм для автоматизованого збору та обробки даних; порівняння ефективності методів згідно тестування; документування коду й результатів дослідження;
творчі проєкти	
розвиток креативного мислення, творчого потенціалу, формування вміння створювати оригінальні програмні продукти; поєднання програмування з дизайном та мультимедіа; дотримання принципів доступності та безпечності освітнього середовища;	створення ігор, анімацій і візуальних історій; використання графічних і мультимедійних бібліотек; розробка інтерактивних програм із користувацьким досвідом; реалізація творчих алгоритмів з елементами візуалізації, звуку;
соціально значущі проєкти	
формування відповідального ставлення до технологій, усвідомлення ролі програмування у розв'язанні соціальних задач; розвиток умінь створювати корисні цифрові продукти, дотримання принципів інклюзивності освітнього середовища;	створення простих сервісів і програм для соціально-освітніх потреб; розробка інтерфейсів користувача; адаптація програм під потреби різних груп користувачів.

пові проєкти розрізняють за ступенем участі у них здобувачів освіти. Вважаємо, що майбутніх учителів інформатики потрібно залучати до виконання змішаних типів проектів, які поєднують ознаки кількох класифікацій, наприклад, довготермінові групові інформаційні мультипроєкти.

У табл. 2 подано приклади завдань із програмування, розв'язування яких має характер змішаних проєктів. Під час визначення тем проєктних завдань було враховано: актуальність теми; спроможність студентів успішно реалізувати проєкт; здатність проєктної діяльності стимулювати пізнавальну активність студентів, сприяти набуттю професійного досвіду.

Проєктна діяльність має інтегративний характер, оскільки поєднується з іншими методами навчання та синтезує різні види діяльності. Вважаємо, що така ситуація підвищує ефективність проєктної діяльності. Так, китайські вчені розглядають інтеграцію проєктного навчання з теорією діяльності *(Dai et al., 2025).* На прикладі навчальної дисципліни «Інтернет речей» науковці доводять, що, на відміну від традиційного навчання, проєктна діяльність акцентує увагу на активному засвоєнні знань через співпрацю, розвиток креативності та критичного мислення. Такий підхід сприяє підготовці фахівців, які володіють «твердими» (професійно-технічними) і «м'якими» (комунікативні, організаційні, командні) навичками. С. Альдабус обґрунтовує поєднання проєктної діяльності з проблемно-орієнтованим навчанням *(Aldabbus, 2018).* Поруч із цим, вчений вказує на те, що тематика проєктів має відповідати потребам здобувачів освіти і привертати їхню увагу, бути для них актуальною й значущою. Подібну думку висвітлюють нідерландські вчені (Guo *et al.,* 2020). Такий висновок вони підкріплюють результатами досліджень, у яких когнітивні і поведінкові досягнення студентів вимірювалися за допомогою тестів, спостережень.

Обираючи об'єкти проєктної діяльності необхідно враховувати специфіку майбутньої праці за фахом, зміст професійних компетентностей. Ефективність проєктної діяльності полягає в тому, що вона створює умови для розв'язання завдання й представлення результату у формі конкретного практичного продукту, усвідомлення процесу його досягнення. Водночас, серед суттєвих вимог реалізації цього методу практичного навчання доцільно виокремити такі: готовність здобувачів освіти до виконання завдань; наявність у здобувачів освіти пізнавального інтересу до проблеми; необхідність набуття нових знань

Таблиця 2

Типи навчальних проєктів і відповідні приклади завдань з програмування

Проєкт		**Приклади завдань з програмування**
інформаційний	**короткотерміновий,** монопроєкт, індивідуальний	– розробка програми-довідника з теми ШКІ; – розробка програм демонстрації роботи циклів та інших команд; – створення програми для візуалізації роботи алгоритмів сортування;
	довготерміновий монопроєкт, парний	– створення навчального електронного посібника з розділу ШКІ; – розробка інтерактивних демонстрацій для поглибленого вивчення окремих розділів інформатики;
практико-орієнтований	**короткотерміновий,** монопроєкт парний	– розробка інтерактивного тренажера з конкретної теми ШКІ; – створення навчальних карток або тестів з певного розділу ШКІ; – розробка дидактичної гри з інформатики для учнів закладів освіти;
	довготерміновий, міжпредметний груповий	– розробка чат-бота для підтримки освітнього процесу; – створення електронного журналу або календаря навчальних подій; – розробка вебзастосунку для доступу до актуальної інформації (шкільні новини, розклад тощо);
дослідницький	**довготерміновий,** міжпредметний груповий	– дослідження можливостей ШІ в програмуванні; – порівняння різних методів розв'язування комплексних задач з програмування;
творчий	**довготерміновий,** монопроєкт парний	– створення анімаційного ролика для пояснення теми ШКІ; – створення інтерактивної історії з навчальним змістом;
	довготерміновий, міжпредметний, груповий	– розробка навчального коміксу з конкретної змістової лінії ШКІ; – створення авторського блогу для популяризації ІТ-освіти;
соціально-значущий	**довготерміновий** міжпредметний груповий	– робота над волонтерським інформаційним проєктом для громади наприклад, створення сайту громадської організації.



Рис. 1. Етапи проєктної діяльності у процесі вивчення програмування

і навичок, зокрема щодо цифрових технологій, розробки програмних продуктів, цифрових освітніх ресурсів; практична спрямованість і професійна значущість результату, орієнтація на реальні навчальні проблеми, завдання ШКІ; можливість творчості, що передбачає розроблення оригінальних рішень, креативних ідей; технічна здійсненність проєкту з урахуванням ресурсів, програмного забезпечення.

Існують різні підходи до визначення структури проектної діяльності. Так, Р. Аназіфа і Д. Джукрі описують послідовність взаємопов'язаних етапів, основний зміст яких такий: вступ і планування проєкту; початкове дослідження, що передбачає збір інформації; створення прототипу очікуваного результату, проведення первинної оцінки кінцевого продукту та його презентації; другий етап дослідження, що містить уточнення й доопрацювання; отримання продукту і розроблення підсумкової його презентації; публікація продукту *(Anazifa, Djukri. 2017)*. Цінними, на нашу думку, є етапи повторного дослідження і первинного оцінювання, виконання яких сприяє розвитку у здобувачів освіти здатності до обґрунтованого аналізу й моніторингу результатів діяльності. Вчені описують фази життєвого циклу розробки програмних продуктів, зокрема «написання коду, збірка, тестування, розгортання та оновлення» *(Пузікова, Лупан, Присяжнюк, 2025, с. 106)*. Колективна робота над проєктом містить етапи «проєктування інформаційної системи, програмування коду, збірку, тестування, реліз, розгортання, підтримку проєкту» *(Так само, 109)*. В. О. Кузьміних та ін. вчені розглядають проєкт в галузі інформаційних технологій у такій сукупності: план робіт по розробці програмно-технічного забезпечення; система дій та методів технічної підтримки виконання робіт по розробці програмно-технічного забезпечення; система дій та методів по забезпеченню підтримки ресурсів для виконання робіт щодо програмно-технічного забезпечення; контроль і моніторинг термінів виконання робіт відповідно до плану; контроль дотримання якості виконання робіт *(Кузьміних, Коваль, Тараненко, 2023, с. 15)*.

Розв'язування завдань у формі проєкту спрямоване на розвиток у студентів умінь самостійно здійснювати всі етапи: від формулювання мети до рефлексії здобутого досвіду, від прогнозування результату до аналізу відповідності отриманого продукту поставленим вимогам (рис. 1).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проєктну діяльність розглядаємо як ефективний інструмент професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Актуалізацію її використання обґрунтовуємо інтегративним характером, оскільки вона поєднує елементи пошукової, творчої і дослідницької діяльності. З іншого боку, проєктна діяльність передбачає органічне поєднання самостійної роботи здобувачів освіти з їхньою взаємодією у групі і професійними консультаціями викладача. У межах проєктної діяльності освітній процес транс-

формується з інформаційно-пояснювальної моделі на пошуково-дослідну, згідно якої здобуття знань відбувається через постановку проблеми, її аналіз та практичне розв'язання. На відміну від традиційних методів навчання, проєктна діяльність стимулює активну пізнавальну позицію здобувачів освіти. Така форма організації навчання сприяє розвитку критичного мислення, здатності до аналізу, синтезу й узагальнення інформації, а також формуванню навичок командної роботи та відповідальності за результати спільної діяльності. Перспективи подальших досліджень передбачають розробку експериментально перевірених методик залучення здобувачів освіти до проєктної діяльності у процесі вивчення програмування, вивченні напрямів поєднання з іншими методами навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Добровольська А. М. Метод проектів: формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 1(15). С. 35-47.

2. Карабін О. Й. Проектна діяльність у формуванні професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1. С. 436-440.

3. Кузьміних В. О., Коваль О. В., Тараненко Р. А. Моделі та засоби управління ІТ проєктами : навч. посіб. Київ, КПІ ім. І. Сікорського, 2023. 222 с.

4. Павлова Н. С. Практико-орієнтована підготовка майбутніх учителів інформатики. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.* 2023. Вип. 4(145). С. 53-60. DOI: 10.24195/2617-6688-2023-4-8

5. Проектна діяльність учнів професійно-технічних навчальних закладів: тренінг-курс : навч. посібник / В. М. Аніщенко та ін.; Житомир, 2018. 180 с.

6. Пузікова А., Лупан І., Присяжнюк О. Інтеграція практик devsecops у практичні завдання теми «захист програмних продуктів» при підготовці фахівців з комп'ютерних наук. *Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету*, 2025 (4), С. 102-110. https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2025.345455

7. Aldabbus S. Project-based learning: Implementation & challenges. *International Journal of Education, Learning and Development.* 2018. 6(3). Pp. 71-79.

8. Anazifa R.D, Djukri D. Project-Based learning and problem-based learning: are they effective to improve student's thinking skills? *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*. 2017; 6(2). C.346-355. DOI: 10.15294/jpii.v6i2.11100.

9. Dai Z., Yang Y., Chen Z. et al. The role of project-based learning with activity theory in teaching effectiveness: Evidence from the internet of things course. *Education and Information Technologies*. 2025. Pp. 4717-4749. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12965-9

10. Guo P, Saab N, Post LS, Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research.* 2020;102:101586. doi: 10.1016/j.ijer.2020.101586.

11. Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 2016. 19(3), C. 267-277. https://doi.org/ 10.1177/ 1365480216659733

12. Meng N., Dong, Y., Roehrs, D., Luan, L. Tackle implementation challenges in project-based learning: a survey study of PBL e-learning platforms. *Educational technology research and development* 2023. 71 (3). Pp. 1179-1207. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10202-7

13. Parrado-Martínez P., Sánchez-Andújar S. Development of competences in postgraduate studies of finance: A project-based learning (PBL) case study. *International Review of Economics Education, Elsevier,* 2020. Vol. 35 https://doi.org/10.1016/j.iree.2020.100192

REFERENCES:

1. Dobrovolska A. M. (2018) Metod proektiv: formuvannia IT-kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [Project method: developing IT competence in future specialists]. *Fizyko-matematychna osvita.* Vyp. 1(15). S. 35-47. (in Ukrainian)

2. Karabin O. Y. (2016). Proektna diialnist u formuvanni profesiinoho samorozvytku maibutnikh fakhivtsiv u haluzi informatsiinykh tekhnolohii [Project activity in the formation of professional self-development of future specialists in the field of information technology]. *Molodyi vchenyi*. № 12.1. S. 436-440. (in Ukrainian)

3. Kuzminykh V. O., Koval O. V., Taranenko R. A. (2023) Modeli ta zasoby upravlinnia IT proiektamy [Models and tools for IT project management]: navch. posib. Kyiv, KPI im. Ihoria Sikorskoho, 222 s. (in Ukrainian)

4. Pavlova N. S. (2023) Praktyko-oriientovana pidhotovka maibutnikh uchyteliv informatyky [Practice-oriented training of future computer science teachers]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho*. Vyp. 4(145). S. 53-60. DOI: 10.24195/2617-6688-2023-4-8 (in Ukrainian).

5. Proektna diialnist uchniv profesiino-tekhnich¬nykh navchalnykh zakladiv: treninh-kurs [Project activities of students of vocational and technical educational institutions: training course]: navch. posibnyk / V. M. Anishchenko ta in.; Zhytomyr, 180 s. (in Ukrainian)

6. Puzikova A., Lupan I., Prysiazhniuk O. (2025) Intehratsiia praktyk devsecops u praktychni zavdannia temy «zakhyst prohramnykh produktiv» pry pidhotovtsi fakhivtsiv z kompiuternykh nauk [Integration of devsecops practices into practical tasks on the topic of «software protection» in the training of computer science specialists]. *Zb. nauk. prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, (4), S. 102-110. https://doi.org/10.31499/ 2307-4906.4.2025.345455 (in Ukrainian)

7. Aldabbus S. (2018) Project-based learning: Implementation & challenges. *International Journal of Education, Learning and Development*. 6(3). Pp. 71-79.

8. Anazifa R. D, Djukri D. (2017) Project-Based learning and problem-based learning: are they effective to improve students thinking skills? *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*; 6(2). S. 346-355. DOI: 10.15294/jpii.v6i2.11100.

9. Dai Z., Yang Y., Chen Z. et al. (2025) The role of project-based learning with activity theory in teaching effectiveness: Evidence from the internet of things course. *Education and Information Technologies*. Pp. 4717-4749. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12965-9

10. Guo P, Saab N, Post LS, Admiraal W. (2020) A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*. 102:101586. doi: 10.1016/j.ijer.2020.101586.

11. Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 2016. 19(3), C. 267-277. https://doi.org/ 10.1177/ 1365480216659733

12. Meng N., Dong, Y., Roehrs, D., Luan, L. (2023) Tackle implementation challenges in project-based learning: a survey study of PBL e-learning platforms. *Educational technology research and development*. 71 (3). Pp. 1179-1207. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10202-7

13. Parrado-Martínez P., Sánchez-Andújar S. (2020) Development of competences in postgraduate studies of finance: A project-based learning (PBL) case study. *International Review of Economics Education, Elsevier*, Vol. 35 https://doi.org/ 10.1016/j.iree.2020.100192

Дата першого надходження статті до видання: 19.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378.011
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.24

Галина ПОДАНОВСЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79007
ORCID: *0000-0001-9874-7898*

Олена ЛУЩИНСЬКА
доктор філософії, доцент, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79007
ORCID: *0000-0002-0057-8246*

Бібліографічний опис статті: Подановська, Г., Лущинська, О. (2026). Підготовка студентів спеціальності «Початкова освіта» до впровадження MakeyMakey у початковій школі. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 181–187, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.24

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» ДО ВПРОВАДЖЕННЯ MAKEYMAKEY У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті обґрунтовано теоретичні основи використання Makey Makey у початковій школі та розроблено систему підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» до впровадження технології Makey Makey. Проаналізовано концепції maker education, physical computing та tangible user interfaces як основу для інтеграції цифрових технологій із матеріальними об'єктами. Особливу увагу приділено результатам університетських досліджень, що використовують Technology Acceptance Model (TAM) для вимірювання сприйняття студентами корисності, легкості використання та самоефективності Makey Makey (Gutiérrez Castillo et al., 2024).

Доведено, що ключовим чинником підготовки є не лише технічні знання, а передусім формування самосприйняття готовності вчителів до створення міждисциплінарних maker-проєктів (Martínez Moreno et al., 2021). Розроблено триступеневу модель підготовки: 1) теоретичний етап – ознайомлення з принципами роботи Makey Makey, інтеграцією з Scratch, концепціями HCI та nature-based інтерфейсів (Silver et al., 2012); 2) практичний етап – розробка STEAM-проєктів із прототипуванням tangible інтерфейсів із повсякденних матеріалів; 3) рефлексивний етап – самооцінка компетентностей через TAM-опитування та аналіз педагогічних кейсів.

В українському контексті враховано акценти на міжпредметній інтеграції, систематичності підготовки та орієнтації на дослідницькі прагнення учнів початкової школи (Дрокіна, 2023). Запропоновано методичні рекомендації для університетів щодо організації практико-орієнтованих занять із Makey Makey, які сприяють розвитку творчого мислення, дослідницьких навичок та цифрової компетентності майбутніх учителів. Результати створюють підґрунтя для вдосконалення програм підготовки педагогічних кадрів до інноваційних підходів у початковій освіті.

Ключові слова: *Makey Makey, підготовка студентів, maker education, початкова освіта, STEM/STEAM, Technology Acceptance Model, tangible interfaces, physical computing.*

Halyna PODANOVSKA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Primary and Preschool Education, Ivan Franko National University of Lviv, Universytetska str., 1, Lviv, Ukraine, 79007
***ORCID:** 0000-0001-9874-7898*

Olena LUSHCHYNSKA
Doctor of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Primary and Preschool Education, Ivan Franko National University of Lviv, Universytetska str., 1, Lviv, Ukraine, 79007
***ORCID:** 0000-0002-0057-8246*

To cite this article: Podanovska, H., Lushchynska, O. (2026). Pidhotovka studentiv spetsialnosti «Pochatkova osvita» do vprovadzhennia MakeyMakey u pochatkovii shkoli [Preparation of students majoring in "Primary Education" for the implementation of MakeyMakey in primary school]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 181–187, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.24

PREPARATION OF STUDENTS MAJORING IN PRIMARY EDUCATION TO IMPLEMENT MAKEY MAKEY IN PRIMARY SCHOOL

The article substantiates theoretical foundations and develops a system for training students majoring in 012 "Primary Education" to implement Makey Makey technology in primary schools within STEM/STEAM education context. It analyzes concepts of maker education, physical computing, and tangible user interfaces as a basis for integrating digital technologies with material objects. Special attention is given to university studies using Technology Acceptance Model (TAM) to measure students' perception of Makey Makey's usefulness, ease of use, and self-efficacy (Gutiérrez Castillo et al., 2024).

It is proven that the key factor in training is not only technical knowledge but primarily forming teachers' self-perception of readiness to create interdisciplinary maker projects (Martínez Moreno et al., 2021). A three-stage preparation model is developed: 1) theoretical stage – introduction to Makey Makey operating principles, integration with Scratch, HCI concepts, and nature-based interfaces (Silver et al., 2012); 2) practical stage – development of STEAM projects with prototyping tangible interfaces from everyday materials; 3) reflexive stage – self-assessment of competencies through TAM surveys and pedagogical case studies.

The Ukrainian context considers emphases on interdisciplinary integration, systematic training, and focus on primary school students' research aspirations (Drokina, 2023). Methodological recommendations for universities are proposed regarding organization of practice-oriented classes with Makey Makey, which foster creative thinking, research skills, and digital competence of future teachers. The results create grounds for improving pedagogical staff training programs for innovative approaches in primary education.

***Key words:** Makey Makey, student training, maker education, primary education, STEM/STEAM, Technology Acceptance Model, tangible interfaces, physical computing, self-perception of readiness, STEAM projects.*

Актуальність проблеми. Сучасна початкова освіта переживає етап інтенсивної цифрової трансформації, зумовленої прогресом інформаційних технологій, еволюцією соціальних потреб та реформуванням освітніх стандартів. У рамках концепції Нової української школи ключовим завданням стає формування в учнів цифрової, дослідницької, комунікативної та творчої компетентностей. Пріоритетним вектором модернізації змісту початкової освіти є інтеграція STEM- та STEAM-підходів, які синтезують природничі науки, технології, інженерію, математику та мистецтво. У цьому контексті зростає значення технологій, що інтегрують взаємодію цифрового середовища з фізичними об'єктами та діями учнів. Такі технології стимулюють навчання через практичну діяльність, експеримент і дослідження.

Одним із найбільш доступних і педагогічно обґрунтованих інструментів для реалізації цих завдань є **Makey Makey** – інтерактивний набір, що трансформує повсякденні предмети в елементи керування комп'ютером. Дидактичний потенціал Makey Makey у початковій школі проявляється в розвитку алгоритмічного та обчислювального мислення, креативності, міжпредметної інтеграції та інклюзивних практик, однак ефективність такого впровадження залежить від рівня професійної готовності майбутніх учителів.

У сучасній педагогічній літературі Makey Makey найчастіше розглядають як інструмент «maker education», що переводить взаємодію з цифровим середовищем у площину фізичних дій (Guarda та ін., 2022). Питання підготовки

майбутніх учителів до STEM-освіти досліджували А. Дрокіна, яка акцентує на необхідності системної орієнтації на методичну обізнаність та підтримку дослідницьких прагнень учнів (Дрокіна, 2023). Міжнародний досвід, зокрема дослідження Університету Регіни (Канада), вказує на те, що навіть неповністю успішний досвід інтеграції технологій під час практики має позитивний вплив на професійний розвиток (Hébert & Keil, 2024). Проте емпіричний аналіз педагогічної практики виявляє суперечність між високим дидактичним потенціалом цієї технології та недостатньою практичною готовністю майбутніх учителів початкових класів до її методично виваженого використання. Водночас питання поєднання мейкерства з конкретними прийомами критичного мислення у професійній підготовці вчителів початкових класів потребують подальшого наукового вивчення, що зумовлює актуальність цього дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування системи підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до використання Makey Makey в освітньому процесі початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Makey Makey (MM) – це винахідницький набір, який дозволяє будь-якому користувачу без глибоких технічних знань створювати власні інтерфейси. Технологічною основою набору є електронна плата, що під'єднується до комп'ютера через USB і дозволяє будувати прості електричні кола, які функціонують як сигнали введення (аналог подій клавіатури або миші).

Науковці зазначають, що розпізнавання дотику ґрунтується на тому, що плата фіксує замикання слабкого електричного кола через провідний об'єкт (фрукт, графіт, фольгу) та тіло користувача (Guarda та ін., 2022). У дидактичному вимірі це дозволяє конструювати завдання, де дитина керує цифровим середовищем тілесно – дотиком або рухом.

У межах Human-Computer Interaction Makey Makey (MM) розглядають як платформу для створення tangible user interfaces (матеріальних інтерфейсів), зокрема інтерфейсів, заснованих на використанні природних об'єктів («nature-based») (Silver, Rosenbaum, Shaw, 2012). Учень «помічає» причинно-наслідкові зв'язки між фізичною маніпуляцією та цифровим результатом (звуком, рухом персонажа в Scratch). Саме ця властивість забезпечує краще засвоєння понять порівняно з суто графічними інтерфейсами, оскільки фізичний контроль робить навчальну взаємодію природною та колективною (Michailidis та ін., 2021).

Використання MM у початковій школі відповідає концепції «learning by doing». Це не просто технічний засіб, а «міст» між матеріальним конструюванням і цифровим творенням. Учні створюють прототип, тестують його, вдосконалюють і презентують як завершений артефакт навчання. Це сприяє розвитку не лише цифрової, а й математичної, природничої та інноваційної компетентностей.

Важливо, що Makey Makey не є «роботом» або конструктором електроніки в традиційному розумінні; він є пристроєм HID (Human Interface Device), який імітує стандартні дії клавіатури та миші. Це означає, що комп'ютер «сприймає» Makey Makey як звичайний пристрій введення, і тому в типовому сценарії не потребує встановлення драйверів або спеціального програмного забезпечення для базового використання (JoyLabz, n.d., p. 1–2). З методичної точки зору зазначена характеристика є принципово важливою, оскільки *доступність технології для початкового опанування* забезпечує можливість її інтеграції в освітній процес майбутніми вчителями та студентами, зокрема у процесі навчання учнів 1–2 класів.

Технологічно Makey Makey складається з плати, що під'єднується до комп'ютера через USB, та системи контактів, до яких приєднуються «крокодили». Приєднаний об'єкт (наприклад, фольга, монета, графітова доріжка, фрукт, рослина, вода у провідному контурі) стає частиною простого електричного кола. Коли користувач торкається об'єкта, коло замикається через «землю» (ground), і плата реєструє подію натискання певної клавіші або рух/клік миші (JoyLabz, n.d., p. 2–4). Саме тому в навчанні важливо не «ефектне під'єднання банана», а пояснення причин спрацювання/не спрацювання: які матеріали проводять струм, чому має значення площа дотику, чому потрібне заземлення, як уникати хибних спрацювань, як перевіряти контакт і як перетворювати технічну помилку на дослідницьке запитання (JoyLabz, n.d., p. 3–6). У підготовці майбутніх учителів це формує цілісну методичну основу: Makey Makey забезпечує можливість організації навчання від сенсорного досвіду (дотик → цифрова дія) до

подальшого узагальнення та введення відповідних понять.

У дидактичному дискурсі Makey Makey розглядають як інструмент навчання через дію: учень «бачить» причинно-наслідкові зв'язки між фізичною взаємодією з об'єктом і цифровим результатом (зміна стану програми, звук, рух персонажа, відповідь тренажера). Саме ця властивість tangible-підходів у різних предметних контекстах пов'язується з більш «природною» взаємодією та вищою залученістю дітей, оскільки керування відбувається не лише через екран, а через рух, предмет і спільну діяльність (Michailidis et al., 2021, p. 1–3). У свою чергу, для початкової школи це узгоджується з віковими особливостями: потребою у моторній активності, ігровій формі, групових взаємодіях і швидкому зворотному зв'язку.

Окремий аргумент на користь Makey Makey дають емпіричні результати, отримані саме в початковій школі в темах, де дітям складно «уявити невидиме». У пілотному дослідженні з навчання електрики учнів початкової школи використання Makey Makey було пов'язане з кращими навчальними результатами порівняно з альтернативними підходами (зокрема з іншими засобами роботи зі схемами та/або з цифровими симуляціями), а автори обговорюють приріст і в розумінні понять, і в процедурних уміннях виконувати навчальні дії (Fokides, Papoutsi, 2020, p. 1193–1196, 1208–1212). У STEAM-контексті (музика + технології) описано сценарій, де учні проєктують власний музичний інструмент у зв'язці Scratch і Makey Makey, і дослідники фіксують зростання мотивації, позитивну оцінку міждисциплінарності та навчальної цінності створеного артефакту (Özer, Demirbatır, 2023, p. 1–4, 18–22). Ці результати важливі для підготовки вчителя: вони показують, що Makey Makey має не лише «вау-ефект», а може бути дидактично виправданим у темах, які потребують діяльнісного, сенсорного та проєктного підходів.

У дослідженнях, присвячених професійному розвитку педагогів у maker education, підкреслюється, що підготовка вчителів має включати не лише технічні вміння, а й самосприйняття та впевненість у здатності проєктувати й проводити maker-уроки; практичні активності з розробленням власних проєктів є вирішальними для зростання цієї готовності. (Martínez Moreno, Santos, Hernández-Leo, 2021, с. 1–4). Учителі повинні вміти не просто «під'єднати», а спроєктувати навчальну задачу, організувати різні форми роботи, передбачити технічні ризики, забезпечити безпеку та перетворити експеримент на зрозумілий результат. Тому підготовка студентів спеціальності «Початкова освіта» є актуальною і важливою.

У дослідженні А. Дрокіної підкреслюється, що STEM-підготовка майбутніх учителів ґрунтується на інтегрованому характері педагогічної діяльності та потребі системної професійної підготовки, орієнтованої на методичну обізнаність і міжпредметні зв'язки (Дрокіна, 2023, с. 93–96). Зазначене положення узгоджується з використанням Makey Makey, оскільки робота з ним забезпечує інтеграцію змістового, діяльнісного та технологічного компонентів навчання. Компетентнісна парадигма посилює вимоги до таких результатів навчання, які не зводяться до відтворення знань, а передбачають діяльність, комунікацію, творчість і дослідницьку поведінку. Пріоритетним вектором модернізації стає інтеграція STEM і STEAM-підходів, що спрямовані на синтез змісту та методів навчання природничих наук, технологій, інженерії, математики й мистецтва, а також на розгортання проєктних і проблемно-орієнтованих практик (Дрокіна, 2023, с. 93–96).

Дидактичні можливості Makey Makey у початковій школі доцільно розглядати за освітніми галузями. У природничій галузі технологія допомагає «зробити видимим невидиме», зокрема в темах, пов'язаних з електрикою: у пілотному дослідженні навчання електрики учнів 9-10 років використання Makey Makey пов'язано з кращими навчальними результатами порівняно з альтернативними підходами, що автори пояснюють зростанням як функціонального, так і процедурного розуміння (Fokides, Papoutsi, 2020). У мистецькій галузі та інтегрованих модулях «музика + технології» технологія підсилює мотивацію, креативність і міждисциплінарне мислення; приклад восьмигодинної активності «I design my instrument» у поєднанні Scratch і Makey Makey демонструє позитивне ставлення учнів до міждисциплінарності та зростання інтересу (Özer, Demirbatır, 2023, с. 1–24). В інформатиці Makey Makey підтримує розвиток обчислювального мислення через події введення, керування персонажами,

створення інтерактивних тренажерів і квестів, програмування у середовищі Scratch (Guarda та ін., 2022, с. 2). У інклюзивних практиках перевагою є можливість створювати альтернативні інтерфейси керування (великі сенсорні кнопки, різні матеріали), що розширює доступність участі в навчанні (Guarda та ін., 2022, с. 1–2).

У низці університетських досліджень, присвячених підготовці майбутніх учителів до використання Makey Makey, його сприйняття розглядається через модель TAM (Technology Acceptance Model) за параметрами корисності, легкості використання, інтегрованості та самоефективності, що дає змогу не лише описово, а й інструментально оцінювати готовність студентів до педагогічного впровадження технології (Gutiérrez Castillo, León Garrido, Barroso-Osuna, 2024, p. 1–4); водночас у межах maker education акцент зміщується від опанування інструмента до здатності проєктувати навчальні заняття, а результати досліджень IEEE ICALT засвідчують, що включення майбутніх учителів у розроблення міждисциплінарних проєктів підвищує їхню сприйняття щодо здатності реалізовувати maker-уроки, тоді як практико-орієнтований характер завдань є ключовим чинником розвитку педагогічної самоефективності (Martínez Moreno, Santos, Hernández-Leo, 2021, p. 367–371); крім того, у центрі уваги досліджень перебуває зв'язка «матеріальний інтерфейс – цифрове творення», де Makey Makey концептуалізується як інструмент швидкого прототипування tangible та nature-based інтерфейсів, що підкреслює значення імпровізації, експериментування та трансформації повсякденних об'єктів у засоби керування цифровими процесами (Silver, Rosenbaum, Shaw, 2012, p. 367–370).

Структура готовності майбутніх учителів до використання Makey Makey включає:

1. мотиваційний компонент – інтерес до інновацій, позитивне ставлення до STEM/STEAM і maker education;

2. когнітивний компонент – знання принципів роботи Makey Makey, дидактичних можливостей, правил безпеки та методики інтеграції;

3. операційно-діяльнісний компонент – уміння проєктувати, організовувати та проводити заняття, створювати навчальні продукти й керувати груповою роботою;

4. рефлексивний компонент – уміння оцінювати результати навчання учнів і власну педагогічну діяльність, коригувати сценарії та передбачати ризики.

Такий підхід узгоджується з вимогами до професійної підготовки в STEM-сфері (Дрокіна, 2023, с. 93–96) та висновками про значення практико-орієнтованої підготовки у maker education (Martínez Moreno, Santos, Hernández-Leo, 2021, с. 1–4).

Підготовка студентів до використання Makey Makey реалізується в межах дисциплін інформатичного та методичного спрямування і поєднує теоретичні заняття, практичні роботи, майстер-класи та проєктну діяльність. З урахуванням логіки професійного становлення та потреб у зниженні технологічного бар'єра запропоновано три етапи.

Етап 1. Пропедевтичний. Мета – сформувати первинне розуміння принципів роботи Makey Makey і зняти тривогу перед технологією. Зміст включає демонстрацію принципу «об'єкт – сигнал введення», огляд складових набору, базові правила під'єднання та безпеки; мікроекспременти з провідністю різних матеріалів; розбір типових помилок і алгоритмів швидкого усунення несправностей; колективне обговорення, де Makey Makey додає дидактичну цінність, а де перетворюється на «ефект без результату» (Guarda та ін., 2022, с. 2). Очікуваний результат – готовність перейти до самостійних дій і прийняття технології як інструмента навчання.

Етап 2.Технологічний. Мета – сформувати практичні навички створення навчального продукту з Makey Makey, у тому числі в поєднанні зі Scratch. Реалізується серія практичних завдань із нарощуванням складності: від використання готових шаблонів до модифікації дій клавіатури/миші, умов, лічильників, звуків, таймерів; конструювання фізичного інтерфейсу (панелі, контролера), підбір матеріалів і тестування; створення навчальних прототипів для початкової школи (сенсорна абетка, математичний тренажер, інтерактивна історія, простий квест); мікровикладання в групах (інструктаж, ролі, таймінг, робота з помилками, підбиття підсумків). Практичний акцент етапу узгоджується з висновками про потребу практичних maker-активностей для зростання самовпевненості вчителів у проєктуванні maker-уроків (Martínez Moreno, Santos, Hernández-Leo, 2021, с. 1–4).

Етап 3. Творчий. Мета – забезпечити самостійне проєктування дидактично обґрунтова-

них завдань для різних вікових груп і форматів (урок, гурток, інтегрований STEAM-проєкт). Студенти розробляють авторські завдання з обов'язковим методичним супроводом (навчальна мета, очікувані результати, структура заняття, диференціація, критерії оцінювання), адаптовують матеріали до 1–4 класів (спрощення інструкцій, збільшення фізичних елементів керування, зменшення кількості одночасних дій), виконують групові міжпредметні проєкти з розподілом ролей і презентацією результатів. Етап спрямований на перехід від «технологічної вправності» до педагогічного дизайну занять у логіці STEAM та maker education (Özer, Demirbatır, 2023, с. 1–24).

Ось відредагований науковий варіант із вирівняним стилем і більш академічною логікою:

У межах вивчення курсів «Методика навчання інформатичної освітньої галузі у початковій школі», «Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ"», «Сучасні технології викладання інформатичних дисциплін» було апробовано поетапну модель підготовки. Учасниками дослідження стали студенти 2–3 курсів спеціальності «Початкова освіта». Майбутні вчителі ознайомлювалися з технічними особливостями Makey Makey, досліджували способи його використання, навчалися конструювати уроки з інтеграцією цієї технології та проєктно поєднувати різні змістові лінії початкової освіти. Узагальнення результатів спостережень, анкетування та аналізу студентських робіт засвідчили зниження технологічного бар'єра у взаємодії з інструментом, готовність до експериментування, а також зростання кількості ідей щодо його інтеграції в різні теми початкової школи. Виявлено якісну динаміку переходу від відтворення запропонованих зразків до самостійного проєктування навчальних сценаріїв та аргументованого обґрунтування дидактичної доцільності використання технології. 72% студентів оцінюють себе як впевнених користувачів, тоді як лише 9% респондентів вважають свій рівень недостатнім для самостійного проєктування та впровадження Makey Makey, що свідчить про ефективність запропонованої методики підготовки.

Висновки. У статті обґрунтовано педагогічну доцільність використання Makey Makey у початковій школі як інструмента tangible interface, maker education та physical computing, що підтримує навчання через дію, експеримент, гру й творення цифрових продуктів На основі аналізу наукових джерел і результатів апробації запропоновано поетапну модель підготовки (пропедевтичний, технологічний, творчий етапи), охарактеризовано компоненти готовності (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний) та наведено приклади навчальних сценаріїв для різних освітніх галузей. Підкреслено, що систематична проєктно-орієнтована підготовка сприяє зниженню технологічних бар'єрів, підвищенню впевненості студентів та переходу від відтворення готових рішень до самостійного педагогічного дизайну занять із Makey Makey. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням інструментарію physical computing та розробленням інклюзивних моделей використання тангентних інтерфейсів у початковій освіті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дрокіна А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання STEM-технологій. Освітні обрії. 2023. № 1(56). С. 93–96.

2. Fokides E., Papoutsi A. Using Makey Makey for teaching electricity to primary school students. A pilot study. Education and Information Technologies. 2020. Vol. 25(2). P. 1193–1215. DOI: 10.1007/s10639-019-10013-5.

3. Guarda G. F. et al. The Makey Makey Inclusive Tangible Interface and its Educational Perspectives. Proceedings of SBIE/CBIE. 2022. P. 1–10.

4. Gutiérrez-Castillo J. J., León-Garrido A., Barroso-Osuna J. The Makey-Makey Board in University Classrooms: A Study of the Perception of This Tool Using the Technology Acceptance Model. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation. 2024. No. 22. P. 1–14.

5. JoyLabz. Makey Makey educator's guide (Version 1.0) [PDF]. URL: https://d4iqe7beda780.cloudfront.net/resources/static/main/pdf/mkk001_makey_makey_educators_guide_v1.0.pdf (дата звернення: 12.01.2026).

6. Hébert C., Keil M. Preservice teachers' experiences of technology integration during practicum. Technology, Pedagogy and Education. 2024. Vol. 34. No. 1.

7. Martínez Moreno J., Santos P., Hernández-Leo D. Teachers' self-perception in maker education. IEEE 21st International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT). 2021. P. 367–371.

8. Michailidis H. et al. Teaching Young Learners a Foreign Language via Tangible and Graphical User Interfaces. SHS Web of Conferences. 2021. Vol. 102. Article 01014.

9. Özer Z., Demirbatır R. E. STEAM Based Music Activity Example for Gifted Students: "I Design My Instrument with Scratch and Makey Makey". LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education. 2023. Vol. 11(4). P. 1–24.

10. Silver J., Rosenbaum E., Shaw D. Makey Makey: Improvising Tangible and Nature-Based User Interfaces. Proceedings of the 6th International Conference on Tangible, Embedded and Embodied Interaction (TEI '12). 2012. P. 367–370.

11. Yamamoto J. Future Educators' Attitudes about Scratch and Makey Makey: Analysis with the Technology Acceptance Model. Proceedings of EdMedia + Innovate Learning 2022.

REFERENCES:

1. Drokina A. (2023). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do vykorystannia STEM-tekhnolohii. Osvitni obrii. No. 1(56). S. 93–96.

2. Fokides E., Papoutsi A. (2020). Using Makey-Makey for teaching electricity to primary school students. A pilot study. Education and Information Technologies. Vol. 25(2). P. 1193–1215. DOI: 10.1007/s10639-019-10013-5.

3. Guarda G. F. et al. (2022). The Makey Makey Inclusive Tangible Interface and its Educational Perspectives. Proceedings of SBIE/CBIE. P. 1–10.

4. Gutiérrez-Castillo J. J., León-Garrido A., Barroso-Osuna J. (2024). The Makey-Makey Board in University Classrooms: A Study of the Perception of This Tool Using the Technology Acceptance Model. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation. No. 22. P. 1–14.

5. JoyLabz. (n.d.). Makey Makey educator's guide (Version 1.0) [PDF]. https://d4iqe7beda780.cloudfront.net/resources/static/main/pdf/mkk001_makey_makey_educators_guide_v1.0.pdf

6. Hébert C., Keil M. (2024). Preservice teachers' experiences of technology integration during practicum. Technology, Pedagogy and Education. Vol. 34. No. 1.

7. Martínez Moreno J., Santos P., Hernández-Leo D. (2021). Teachers' self-perception in maker education. IEEE 21st International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT). P. 367–371.

8. Michailidis H. et al. (2021). Teaching Young Learners a Foreign Language via Tangible and Graphical User Interfaces. SHS Web of Conferences. Vol. 102. Article 01014.

9. Özer Z., Demirbatır R. E. (2023). STEAM Based Music Activity Example for Gifted Students: "I Design My Instrument with Scratch and Makey Makey". LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education. Vol. 11(4). P. 1–24.

10. Silver J., Rosenbaum E., Shaw D. (2012). Makey Makey: Improvising Tangible and Nature-Based User Interfaces. Proceedings of the 6th International Conference on Tangible, Embedded and Embodied Interaction (TEI '12). P. 367–370.

11. Yamamoto J. (2022). Future Educators' Attitudes about Scratch and Makey Makey: Analysis with the Technology Acceptance Model. Proceedings of EdMedia + Innovate Learning.

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:81’243
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.25

Неля ПОДЛЕВСЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент, декан гуманітарно-педагогічного факультету, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, Україна, 29000
***ORCID:** 0000-0001-6210-265X*

Наталія ТОРЧИНСЬКА
кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри слов’янської філології, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, Україна, 29000
***ORCID:** 0000-0001-6182-0027*

Оксана РАНЮК
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов’янської філології, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, Україна, 29000
***ORCID:** 0000-0001-8859-9254*

Бібліографічний опис статті: Подлевська, Н., Торчинська, Н., Ранюк, О., (2026). Формування аналітичних навичок магістрів-філологів у процесі інтеграції лінгводидактичних та науково-дослідних дисциплін. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 2, 188–196, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.25

ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНИХ НАВИЧОК МАГІСТРІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНИХ ДИСЦИПЛІН

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення професійної підготовки магістрів-філологів у сучасному освітньому просторі, що характеризується зростанням інформаційних потоків, активною міжкультурною комунікацією та підвищеними вимогами до якості філологічної освіти. У цих умовах особливого значення набуває формування аналітичних навичок майбутніх фахівців, які забезпечують здатність до критичного осмислення мовних явищ, наукової інтерпретації текстів та ефективного застосування отриманих знань у викладацькій, перекладацькій і науково-дослідній діяльності.

У статті розглянуто особливості формування аналітичних навичок магістрів-філологів у процесі інтеграції лінгводидактичних і науково-дослідних дисциплін. Підкреслюється, що поєднання теоретичної мовознавчої підготовки з методикою викладання та методологією наукових досліджень створює умови для розвитку аналітичного мислення, дослідницьких умінь і професійної компетентності майбутніх фахівців. Проаналізовано роль освітніх компонентів магістерської підготовки, зокрема дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень», у формуванні здатності магістрантів здійснювати науковий аналіз, працювати з джерелами, формулювати дослідницькі завдання та інтерпретувати результати наукового пошуку.

У дослідженні висвітлено основні підходи до розвитку аналітичних умінь студентів, зокрема виконання мікродосліджень мовних явищ, аналіз текстів різних жанрів і стилів, порівняльний аналіз перекладів, дослідження культурних кодів і концептів, а також проєктування власних навчальних матеріалів. Значну увагу зверненр на використання науково-дослідної діяльності магістрантів, що передбачає підготовку наукових статей, участь у конференціях, роботу з науковими джерелами та виконання індивідуальних дослідницьких завдань. Окреслено значення цифрових ресурсів і корпусних технологій у процесі аналізу мовного матеріалу та розвитку інформаційно-аналітичної компетентності студентів.

Зроблено висновок, що інтеграція лінгводидактичних і науково-дослідних дисциплін забезпечує цілісність підготовки магістрів-філологів і сприяє формуванню їхніх аналітичних навичок, дослідницької культури та готовності до професійної діяльності у сфері освіти, перекладу й наукових досліджень.

***Ключові слова:** аналітичні навички, магістри-філологи, лінгводидактика, науково-дослідні дисципліни, професійна підготовка, перекладознавство, наукове дослідження*

Nelia PODLEVSKA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Humanities and Pedagogy, Khmelnytskyi National University, Instytutska str., 11, Khmelnytskyi, Ukraine, 29000
ORCID: *0000-0001-6210-265X*

Nataliia TORCHYNSKA
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Slavic Philology, Khmelnytskyi National University, Instytutska str., 11, Khmelnytskyi, Ukraine, 29000
ORCID: *0000-0001-6182-0027*

Oksana RANIUK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Slavic Philology, Khmelnytskyi National University, Instytutska str., 11, Khmelnytskyi, Ukraine, 29000
ORCID: *0000-0001-8859-9254*

To cite this article: Podlevska, N., Torchynska, N., Raniuk, O. (2026). Formuvannia analitychnykh navychok mahistriv-filolohiv u protsesi intehratsii linhvodydaktychnykh ta naukovo-doslidnykh dystsyplin [Formation of analytical skills of master's students in philology in the process of integrating linguodidactic and research disciplines]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 188–196, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.25

FORMATION OF ANALYTICAL SKILLS OF MASTER'S STUDENTS IN PHILOLOGY IN THE PROCESS OF INTEGRATING LINGUODIDACTIC AND RESEARCH DISCIPLINES

The relevance of the study is determined by the need to improve the professional training of Master's students in Philology within the modern educational environment, which is characterized by increasing information flows, active intercultural communication, and higher requirements for the quality of philological education. Under such conditions, the development of analytical skills of future specialists becomes particularly important, as these skills ensure the ability to critically comprehend linguistic phenomena, scientifically interpret texts, and effectively apply acquired knowledge in teaching, translation, and research activities.

The article examines the peculiarities of developing analytical skills of Master's students in Philology through the integration of linguodidactic and research disciplines. It is emphasized that the combination of theoretical linguistic training with teaching methodology and research methodology creates favorable conditions for the development of analytical thinking, research abilities, and professional competence of future specialists. The role of educational components of the Master's training program is analyzed, in particular the discipline "Methodology and Organization of Scientific Research", which contributes to the formation of students' ability to conduct scientific analysis, work with academic sources, formulate research tasks, and interpret the results of scientific inquiry.

The study highlights the main approaches to the development of students' analytical abilities, including conducting micro-research on linguistic phenomena, analyzing texts of different genres and styles, performing comparative translation analysis, studying cultural codes and concepts, as well as designing their own teaching materials. Considerable attention is paid to the use of research activities of Master's students, which involve preparing academic articles, participating in scientific conferences, working with scholarly sources, and completing individual research tasks. The importance of digital resources and corpus technologies in the analysis of linguistic material and in the development of students' information and analytical competence is also outlined.

It is concluded that the integration of linguodidactic and research disciplines ensures the integrity of the training of Master's students in Philology and contributes to the development of their analytical skills, research culture, and readiness for professional activity in the fields of education, translation, and scientific research.

Key words: *analytical skills, Master's students in Philology, linguodidactics, research disciplines, professional training, translation studies, scientific research.*

Актуальність проблеми. Формування аналітичних навичок магістрів-філологів є одним із ключових завдань сучасної системи підготовки фахівців у галузі філології та перекладознавства. Умови розвитку сучасного освітнього простору, що характеризується інтенсивними інформаційними змінами, активною міжкультурною комунікацією та зростанням вимог до якості вищої освіти, зумовлюють необхідність підготовки фахівців, здатних не лише володіти мовними знаннями, а й здійснювати їх критичний аналіз, наукову інтерпретацію та ефективне

застосування у професійній діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває інтеграція лінгводидактичних і науково-дослідних дисциплін, що створює умови для розвитку в магістрантів уміння поєднувати теоретичні знання з практикою викладання та наукового аналізу мовних явищ. Аналітичні навички стають основою професійної компетентності майбутнього філолога, адже саме вони забезпечують здатність досліджувати мовні процеси, інтерпретувати культурні й мовні явища, а також розробляти ефективні методики навчання.

Актуальність дослідження зумовлена низкою освітніх і професійних чинників. Сучасна підготовка магістрів-філологів передбачає не лише опанування мовознавчих і перекладознавчих дисциплін, але й розвиток наукового мислення, здатності до самостійного дослідження та критичного осмислення мовного матеріалу. Водночас практика підготовки філологів свідчить, що традиційні підходи до викладання часто орієнтовані переважно на засвоєння теоретичних положень і виконання стандартних навчальних завдань, що не завжди сприяє формуванню аналітичних умінь і дослідницької культури. Саме тому інтеграція лінгводидактичних дисциплін із дисциплінами науково-дослідного спрямування, зокрема методології наукових досліджень, дає змогу створити освітнє середовище, у якому магістрант не лише засвоює знання, але й активно застосовує їх у процесі аналізу мовних явищ, розробки навчальних матеріалів і проведення власних досліджень. Такий підхід сприяє формуванню фахівця нового типу, здатного поєднувати наукову рефлексію, методичну компетентність та практичні навички професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування аналітичних навичок майбутніх фахівців є важливим напрямом сучасних педагогічних досліджень, оскільки здатність до аналізу інформації, критичного осмислення даних і прийняття обґрунтованих рішень становить одну з ключових умов професійної підготовки у вищій школі. У контексті підготовки магістрів-філологів особливого значення набуває інтеграція лінгводидактичних і науково-дослідних дисциплін, що забезпечує розвиток аналітичного мислення, дослідницьких умінь та здатності інтерпретувати мовні явища.

Теоретичні засади формування аналітичних умінь у фахівців сфери освіти висвітлено у працях Ю. Вакала та В. Стоми. Дослідники підкреслюють, що аналітичні навички передбачають здатність працювати з інформацією, систематизувати її, виділяти ключові елементи та робити аргументовані висновки. Автори наголошують на важливості використання сучасних педагогічних технологій для розвитку цих умінь, зокрема методів візуалізації навчального матеріалу (Вакал, Стома, 2019). У роботах Ю. Вакала також розглядається використання інфографіки як засобу структурування інформації, що сприяє кращому розумінню складних навчальних матеріалів і розвитку аналітичного мислення студентів. У контексті підготовки магістрів-філологів такі підходи можуть бути ефективними під час аналізу мовних явищ, текстів різних жанрів і перекладацьких стратегій (Вакал, 2019).

Важливим аспектом досліджуваної проблеми є формування професійної компетентності викладача вищої школи. В. Гриньова розглядає професійну компетентність як результат сформованості педагогічної культури, що включає здатність до аналізу педагогічної діяльності, рефлексії та наукового осмислення освітнього процесу (Гриньова, 2011). Такий підхід підкреслює значення аналітичних умінь у професійній підготовці майбутніх викладачів-філологів, які повинні не лише володіти мовними знаннями, а й уміти аналізувати навчальні ситуації, мовний матеріал та результати освітньої діяльності.

Окрему групу досліджень становлять праці, присвячені формуванню інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців. Л. Половенко визначає аналітичну компетентність як ключовий компонент професійної підготовки майбутніх фахівців, що забезпечує здатність до комплексного аналізу інформації та прийняття ефективних рішень (Половенко, 2021). Незважаючи на те, що дослідження авторів стосуються підготовки фахівців інших галузей, їхні висновки є важливими для осмислення процесу формування аналітичних навичок у магістрів-філологів, оскільки демонструють універсальність аналітичної компетентності як складника професійної діяльності. Подібні підходи розглядають М. Криштанович та Ю. Луцан, які у своїй роботі наголошують на важливості системного формування інформа-

ційно-аналітичних компетентностей у бакалаврів права через інтеграцію теоретичних знань та практичних методів роботи з інформацією, підкреслюючи, що здатність аналізувати, оцінювати та синтезувати інформацію є фундаментальною складовою підготовки фахівця незалежно від галузі (Криштанович, Луцан, 2024).

Теоретичні основи інформаційно-аналітичної діяльності педагогічних працівників розкрито у праці І. Савченко та В. Ягупова, де систематизовано понятійний апарат та визначено основні компоненти інформаційно-аналітичної діяльності у сфері освіти. Автори наголошують, що така діяльність передбачає збір, оброблення, аналіз і використання інформації для прийняття ефективних педагогічних рішень (Савченко, Ягупов, 2014). Загалом це є важливим для підготовки магістрів-філологів, оскільки їхня майбутня професійна діяльність пов'язана з аналізом мовного матеріалу, текстів і навчального контенту.

Проблему формування інформаційно-аналітичної компетентності у процесі вивчення іноземної мови досліджує Л. Максимчук. Науковиця підкреслює, що робота з текстами іноземною мовою, їх переклад та інтерпретація сприяють розвитку аналітичного мислення студентів і формуванню здатності до самостійного дослідження мовних явищ (Максимчук, 2019). Такий підхід безпосередньо пов'язаний із підготовкою магістрів-філологів, оскільки аналіз тексту, перекладацьких стратегій і міжкультурних особливостей мови є невід'ємною частиною їхньої професійної підготовки.

У сучасних умовах цифровізації освіти важливу роль у розвитку аналітичних навичок відіграють інформаційні технології. Л. Ісичко, О. Гур'євська та Н. Лобач досліджують особливості формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів у процесі дистанційного навчання. Автори зазначають, що використання електронних освітніх ресурсів, онлайн-платформ та цифрових інструментів сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів і розвитку їхньої здатності до аналізу інформації (Ісичко, Гур'євська Лобач, 2021).

Актуальність розвитку аналітичної компетентності у професійній підготовці фахівців підкреслюється і в роботі І. Маруш, яка розглядає роль аналітичних умінь у підготовці майбутніх магістрів медицини. Дослідниця зазначає, що аналітична компетентність забезпечує здатність до системного мислення, аналізу інформації та прийняття обґрунтованих професійних рішень (Маруш, 2023). Незважаючи на галузеву специфіку дослідження, ці положення є актуальними і для підготовки магістрів-філологів, оскільки підкреслюють універсальність аналітичного мислення як важливого складника професійної діяльності.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить, що формування аналітичних навичок є важливим компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців. Дослідники підкреслюють значення розвитку інформаційно-аналітичної компетентності, використання сучасних педагогічних технологій, дослідницьких методів навчання та інтеграції теоретичної і практичної підготовки. Водночас проблема формування аналітичних навичок саме у магістрів-філологів у процесі інтеграції лінгводидактичних і науково-дослідних дисциплін потребує подальшого наукового осмислення, що зумовлює актуальність дослідження.

Мета статті полягає у дослідженні особливостей формування аналітичних навичок магістрів-філологів у процесі інтеграції лінгводидактичних та науково-дослідних дисциплін і визначенні педагогічних умов, що сприяють розвитку їхньої дослідницької та професійної компетентності

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка магістрів-філологів у сучасному освітньому просторі передбачає формування не лише ґрунтовних знань із мовознавства, літературознавства та перекладознавства, а й розвиток аналітичного мислення, здатності до наукового дослідження та критичного осмислення мовних явищ. Особливе значення у цьому процесі має інтеграція лінгводидактичних і науково-дослідних дисциплін, що забезпечує поєднання теоретичної підготовки з практикою наукового аналізу та педагогічної діяльності. Такий підхід реалізується в освітній програмі підготовки магістрів спеціальності 035 «Філологія. Слов'янські мови та літератури (переклад включно), перша – польська», яка функціонує у Хмельницькому національному університеті.

Освітня програма спрямована на формування комплексу професійних компетентностей, серед яких важливе місце посідає здатність аналізувати мовні явища, працювати з різними

типами текстів, здійснювати наукові дослідження та застосовувати результати аналізу у викладацькій і перекладацькій діяльності. Вагому роль у цьому процесі відіграє дисципліна «Методологія та організація наукових досліджень», метою якої є узагальнення й поглиблення знань магістрантів із теорії та практики наукових досліджень. У межах цієї дисципліни студенти опановують уміння формулювати мету та завдання дослідження, визначати об'єкт і предмет наукового аналізу, обирати оптимальні методи дослідження, працювати з науковими джерелами та інтерпретувати результати наукового пошуку. Таким чином, науково-дослідна підготовка стає основою для подальшого розвитку професійних умінь у сфері викладання та перекладу.

У контексті філологічної освіти аналітичні навички розглядаються як здатність здійснювати системний аналіз мовних і текстових явищ, працювати з інформацією, критично її оцінювати та використовувати для розв'язання професійних завдань. За визначенням Ю. Вакала, аналітичні навички передбачають уміння структурувати проблему, збирати й оцінювати інформацію, працювати зі складними текстами, знаходити альтернативні рішення та робити обґрунтовані висновки (Вакал, 2019). У підготовці магістрів-філологів ці навички формуються через поєднання лінгвістичного аналізу, перекладацької практики та науково-дослідної діяльності.

Важливим етапом розвитку аналітичного мислення є проведення так званих мікродосліджень мовних явищ. Наприклад, під час аналізу студентських текстів магістранти можуть досліджувати типові помилки, спричинені інтерференцією української та польської мов. У межах такого завдання студенти класифікують помилки за типами (граматичні, лексичні, стилістичні), визначають причини їх виникнення та пропонують способи їх усунення. Результатом такого дослідження може стати розробка комплексу вправ, спрямованих на подолання виявлених труднощів. Наприклад, це можуть бути трансформаційні вправи на правильне вживання відмінкових форм у польській мові, завдання на порівняння українських і польських синтаксичних конструкцій або вправи на контекстуалізацію лексики з безеквівалентними значеннями.

У процесі навчання значну увагу приділяють роботі з текстами різних стилів і жанрів. Наприклад, під час аналізу художнього тексту студенти визначають композиційну структуру твору, стилістичні засоби, культурні коди та авторські інтенції. Такий аналіз сприяє формуванню вмінь інтерпретувати мовні явища, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та робити науково обґрунтовані висновки. Ефективним методом є також порівняльний аналіз перекладів одного й того самого тексту. Студентам пропонується дослідити кілька варіантів перекладу, визначити відмінності у перекладацьких стратегіях, оцінити їхню адекватність і аргументувати власний вибір. Наприклад, під час аналізу перекладу польських фразеологізмів або культурно маркованих понять студенти обґрунтовують доцільність використання калькування, описового перекладу чи культурної адаптації.

Особливу увагу в підготовці магістрів-філологів приділяють аналізу культурних кодів і концептів, характерних для польської мови та культури. У межах практичних занять студенти можуть виконувати завдання, що передбачають створення схем значень певного культурного поняття, визначають його семантичні й культурні конотації та пропонують можливі стратегії перекладу. Іншим видом роботи є створення корпусу студентських перекладів із подальшим аналізом типових помилок і виробленням рекомендацій щодо їх виправлення.

Інтеграція науково-дослідних і лінгводидактичних дисциплін проявляється також у проєктуванні власних навчальних матеріалів. Магістранти можуть розробляти фрагменти навчальних програм, створювати силабуси навчальних курсів, готувати методичні рекомендації або практичні завдання для студентів. Наприклад, до структури такого навчального модуля можуть входити вправи на аналіз інтерференційних помилок, порівняльні таблиці граматичних конструкцій української та польської мов, інтерактивні перекладацькі завдання або кейси з аналізу міжкультурних комунікативних ситуацій. У процесі створення таких матеріалів магістранти навчаються трансформувати складні наукові теорії у доступний дидактичний матеріал для студентів.

Не менш важливою складовою розвитку аналітичних навичок є науково-дослідна діяль-

ність магістрантів, яка передбачає підготовку наукових статей, участь у конференціях, виконання індивідуальних дослідницьких завдань і написання магістерської роботи. У межах цієї діяльності студенти набувають досвіду роботи з науковими джерелами, здійснюють критичний аналіз інформації, систематизують результати досліджень і презентують їх у науковому дискурсі. Крім того, вони розвивають комунікативну та наукову культуру, навчаються аргументовано відстоювати власну позицію та брати участь у наукових дискусіях.

Важливим чинником розвитку аналітичних навичок є використання сучасних цифрових ресурсів і електронних корпусів текстів, які дають змогу працювати з великими обсягами мовного матеріалу, здійснювати порівняльний аналіз лексичних і граматичних явищ та досліджувати особливості функціонування мовних одиниць у різних контекстах. Використання таких інструментів сприяє формуванню інформаційно-аналітичної компетентності та розширює можливості студентів у дослідницькій діяльності.

Таким чином, інтеграція лінгводидактичних і науково-дослідних дисциплін створює цілісну систему підготовки магістрів-філологів, у межах якої аналітичні навички формуються через поєднання наукового аналізу, перекладацької практики та педагогічної діяльності. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, дослідницької культури та професійної компетентності майбутніх філологів і забезпечує підготовку фахівців, здатних ефективно виконувати ролі науковця, перекладача і викладача у сучасному освітньому просторі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, формування аналітичних навичок магістрів-філологів у процесі інтеграції лінгводидактичних та науково-дослідних дисциплін виступає важливою умовою їхньої професійної підготовки у сучасному освітньому середовищі. Поєднання теоретичних знань із мовознавства, перекладознавства та методики навчання з практикою наукового аналізу сприяє розвитку здатності майбутніх фахівців до критичного осмислення мовних явищ, інтерпретації текстів і прийняття обґрунтованих професійних рішень. Саме інтегративний підхід до організації освітнього процесу створює умови для формування дослідницької культури магістрантів, розвитку їхнього аналітичного мислення, інформаційної грамотності та готовності застосовувати наукові методи у філологічній і педагогічній діяльності.

Аналітичні навички розглядаються як один із ключових компонентів професійної компетентності магістра-філолога, оскільки вони забезпечують здатність працювати з різними типами текстів, здійснювати лінгвістичний і перекладацький аналіз, критично оцінювати інформацію та використовувати результати досліджень у навчальній і науковій діяльності. Їх формування відбувається через виконання дослідницьких завдань, аналіз мовних і культурних явищ, роботу з науковими джерелами, участь у наукових дискусіях і створення власних наукових розвідок. Важливу роль у цьому процесі відіграє інтеграція дисциплін, що поєднують методологічну підготовку магістрантів із практикою лінгводидактичної діяльності.

Ефективність формування аналітичних навичок значною мірою залежить від організації освітнього процесу, використання дослідницьких і проблемно-орієнтованих методів навчання, а також створення академічного середовища, яке стимулює студентів до самостійного пошуку, аналізу й інтерпретації інформації. Важливими чинниками є також методичний супровід викладачів, міждисциплінарна взаємодія навчальних курсів і залучення магістрантів до наукової діяльності, що сприяє розвитку їхньої професійної автономії та дослідницької компетентності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та впровадженні ефективних методик формування аналітичних навичок магістрів-філологів у межах інтегрованого навчання, а також у визначенні критеріїв і показників оцінювання рівня сформованості аналітичної компетентності здобувачів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вакал Ю. С. Про питання використання інфографіки для візуалізації навчального матеріалу. *«Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми»* : *матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Математика та інформатика у вищій школі: виклики сучасності» (з міжнародною участю)*, м. Вінниця, 15–31 травня 2019 р.

2. Вакал Ю. С., Стома В. М. Про шляхи формування навичок аналізу у фахівців сфери освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2019, № 64, Т. 1. С. 89–92. DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.18

3. Гриньова В. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури. *Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права ім. А. Нобеля.* Серія: Педагогіка і психологія. 2011. № 1 (1). С. 14–22.

4. Ісичко Л., Гур'євська О., Лобач Н. Формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів під час проведення лекційних занять в умовах дистанційної освіти. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки, № 201, 2021. С. 85–89.

5. Криштанович М. Ф., Луцан Ю. П. Формування інформаційно-аналітичної компетентності бакалаврів у галузі права: сучасні підходи та методи. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2024. (12). https://doi.org/10.5281/zenodo.14249319

6. Максимчук Л. В. Інформаційно-аналітична компетентність майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2019. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2019_3_8

7. Маруш І. Роль аналітичної компетентності у процесі фахової підготовки майбутніх магістрів медицини. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності.* Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції 5–6 жовтня 2023 року. Херсон. С. 113–117.

8. Половенко Л. П. Розвиток аналітичної компетентності фахівців економічних спеціальностей: результати експериментальної підготовки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, *16* (1), 2021. С. 408–419. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v16i1.714

9. Савченко І. М., Ягупов В. В. Інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів : термінологічний словник. Київ : ІПТО НАПН України, 2014. 127 с.

REFERENCES:

1. Vakal Yu. S. (2019). Pro pytannia vykorystannia infohrafiky dlia vizualizatsii navchalnoho materialu. [On the use of infographics to visualise educational material.]. *«Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy» : materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Matematyka ta informatyka u vyshchii shkoli: vyklyky suchasnosti» (z mizhnarodnoiu uchastiu)*, m. Vinnytsia, 15–31 travnia 2019. [in Ukrainian]

2. Vakal Yu. S., Stoma V. M. (2019). Pro shliakhy formuvannia navychok analizu u fakhivtsiv sfery osvity. [On ways of developing analytical skills among education professionals.]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh.* № 64, T. 1. S. 89–92. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.18 [in Ukrainian]

3. Hrynova V. M. (2011). Profesiina kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu yak rezultat sformovanosti yoho pedahohichnoi kultury [The professional competence of a higher education lecturer as a result of the development of their pedagogical culture.]. *Visnyk Dnipropetrovskoho un-tu ekonomiky ta prava im. A. Nobelia.* Seriia: Pedahohika i psykholohiia. № 1 (1). S. 14–22. [in Ukrainian]

4. Isychko L., Hurievska O., Lobach N. (2021). Formuvannia informatsiino-analitychnoi kompetentnosti studentiv pid chas provedennia lektsiinykh zaniat v umovakh dystantsiinoi osvity [Developing students' information and analytical skills during lectures in a distance learning environment.]. *Naukovi zapysky.* Seriia pedahohichni nauky, № 201, S. 85–89. [in Ukrainian]

5. Kryshtanovych, M. F., Lutsan, Yu. P. (2024). Formuvannia informatsiino-analitychnoi kompetentnosti bakalavriv u haluzi prava: suchasni pidkhody ta metody [Developing information and analytical skills among law graduates: contemporary approaches and methods.]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*. (12). https://doi.org/10.5281/zenodo.14249319 [in Ukrainian]

6. Maksymchuk L. V. (2019). Informatsiino-analitychna kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [The information and analytical skills of future professionals in the process of learning a foreign language.]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy.* Vyp. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2019_3_8. [in Ukrainian]

7. Marush I. (2023). Rol analitychnoi kompetentnosti u protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnikh mahistriv medytsyny [The role of analytical skills in the professional training of future medical graduates.]. *Teoretyko-metodolohichni osnovy rozvytku osvity ta upravlinskoi diialnosti.* Materialy VIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii 5–6 zhovtnia 2023 r. Kherson. S. 113–117. [in Ukrainian]

8. Polovenko L. P. (2021). Rozvytok analitychnoi kompetentnosti fakhivtsiv ekonomichnykh spetsialnostei: rezultaty eksperymentalnoi pidhotovky [The development of analytical skills among students of economics: results of an experimental training programme.]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii*

Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: pedahohichni nauky, 16 (1). S. 408–419. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v16i1.714 [in Ukrainian]

9. Savchenko I. M., Yahupov V. V. (2014). Informatsiino-analitychna diialnist pedahohichnykh pratsivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv : terminolohichnyi slovnyk [Information and analytical activities of teaching staff at vocational and technical educational institutions: a glossary.]. Kyiv : IPTO NAPN Ukrainy. 127 s. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК [372.851:37.013]
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.26

Ірина РАЄВСЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти, Херсонський державний університет, вул. Шевченка, 14, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018
ORCID: *0000-0002-4582-2839*

Бібліографічний опис статті: Раєвська, І. (2026). Математичне мислення як культурний код сучасного школяра: соціокультурний вимір та стратегії формування. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 196–201, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.26

МАТЕМАТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КУЛЬТУРНИЙ КОД СУЧАСНОГО ШКОЛЯРА: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ТА СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ

Актуальність. *Нові орієнтири НУШ акцентують увагу на формуванні універсальних логічних умінь, що забезпечують критичність, системність та здатність учня приймати обґрунтовані рішення в умовах інформаційного суспільства. Математичне мислення постає як культурний код, що структурує досвід дитини та сприяє її інтелектуальній інтеграції.*

Мета роботи*. Теоретично обґрунтувати сутність математичного мислення як універсального культурного коду особистості в контексті початкової освіти, синтезуючи вітчизняні компетентнісні підходи та зарубіжні культурологічні парадигми для визначення ефективних стратегій формування культури мислення молодших школярів.*

Методологія*. Використано комплексний підхід, що поєднує компетентнісний (логіко-операційна діяльність) та культурологічний (інкультурація й формування ідентичності) аналіз. Методологічну основу склали концепція шести універсальних математичних активностей А. Бішопа, теорія «культурних сценаріїв» уроку Дж. Стіглера та Дж. Гіберта, модель індивідуальних стилів математичного мислення (MTS) Р. Борромео Феррі. Дослідження спирається також на методику Lesson Study як інструмент професійної трансформації педагогічної культури.*

Наукова новизна. *Вперше математичне мислення концептуалізовано як «приховану матрицю» та «культурний код», що структурує соціальний досвід дитини. Обґрунтовано перехід від «процедурної точності» до «смислового моделювання» через ревізію «ДНК викладання». Показано синергію японської моделі Lesson Study та врахування індивідуальних стилів мислення (візуального, аналітичного, інтегрованого) як засобу подолання «культури виключення» й формування математичної ідентичності школяра.*

Висновки*. Lesson Study трансформує роль учителя з виконавця інструкцій у дослідника, здатного створювати інклюзивне середовище, де математика постає як живий інструмент пізнання світу. Перспективи подальших пошуків полягають у адаптації цих стратегій до цифрового освітнього середовища.*

Ключові слова: *математичне мислення, культурний код, інкультурація, початкова школа, Lesson Study,стилі математичного мислення.*

Iryna RAIEVSKA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Kherson State University, Shevchenka str., 14, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018
ORCID: *0000-0002-4582-2839*

To cite this article: Raievska, I. (2026). Matematychne myslennia yak kulturnyi kod suchasnoho shkoliara: sotsiokulturnyi vymir ta stratehii formuvannia [Mathematical thinking as a cultural code of the modern schoolchild: sociocultural dimension and strategies of formation]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 196–201, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.26

MATHEMATICAL THINKING AS A CULTURAL CODE OF THE MODERN SCHOOLCHILD: SOCIOCULTURAL DIMENSION AND STRATEGIES OF FORMATION

Relevance*. The new guidelines of the New Ukrainian School emphasize the formation of universal logical skills that ensure critical thinking, systemic reasoning, and the ability of students to make well-grounded decisions in the information society. Mathematical thinking emerges as a cultural code that structures the child's experience and supports intellectual integration.*

Purpose. *To theoretically substantiate the essence of mathematical thinking as a universal cultural code of personality in the context of primary education, synthesizing national competence-based approaches and international cultural paradigms to define effective strategies for shaping the culture of thinking among younger students.*

Methodology. *A comprehensive approach was applied, combining competence-based analysis (focused on logical-operational activity) and cultural analysis (aimed at enculturation and identity formation). The methodological framework included Alan Bishop's concept of six universal mathematical activities, the theory of "cultural scripts" of the lesson by J. Stigler and J. Hiebert, and Rita Borromeo Ferri's model of individual mathematical thinking styles (MTS). The study also relies on the Lesson Study methodology as a tool for professional transformation of pedagogical culture.*

Scientific novelty*. For the first time, mathematical thinking is conceptualized not only as a cognitive skill but as a "hidden matrix" and "cultural code" that structures the child's social experience. The transition from "procedural accuracy" to "semantic modeling" through the revision of the "DNA of teaching" is substantiated. The synergy of the Japanese Lesson Study model and the consideration of individual thinking styles (visual, analytical, integrated) is demonstrated as a means of overcoming the "culture of exclusion" and fostering the mathematical identity of the student.*

Conclusions*. Lesson Study transforms the teacher's role from an executor of instructions into a researcher capable of creating an inclusive environment where mathematics functions as a living tool of world cognition rather than a set of abstract algorithms. Prospects for further research involve adapting these strategies to the digital educational environment.*

Key words: *mathematical thinking, cultural code, enculturation, Primary school, Lesson Study, mathematical thinking style****.***

Актуальність проблеми. Освітня парадигма Нової української школи визначає формування ключових компетентностей як стратегічну мету навчання. У цьому контексті математична грамотність постає не лише як базова навчальна навичка, а як своєрідний культурний код, що забезпечує розвиток критичного мислення, аналітичності та здатності приймати обґрунтовані рішення.

Виклики пандемії, воєнного стану в Україні та поширення дистанційних форматів навчання актуалізували необхідність виходу культури мислення за межі традиційної аудиторії. Здобувачі початкової освіти мають опановувати математичні підходи у цифровому освітньому середовищі, працювати з інтерактивними ресурсами, алгоритмами та даними, що формує новий тип освітньої культури та розширює можливості розвитку інтелектуальної діяльності учнів.

У сучасному науковому дискурсі математичне мислення дедалі частіше розглядається як складова культурної ідентичності особистості. Воно сприяє усвідомленню закономірностей навколишнього світу, допомагає орієнтуватися в інформаційних потоках і технологічних змінах, а також забезпечує інтеграцію людини в соціально-культурний простір. Формування культури математичного мислення у молодшому шкільному віці стає основою розвитку критичного й творчого мислення, підготовки здобувачів до інноваційної діяльності та розв'язання життєвих ситуацій, що потребують логіки, системності та креативності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність проблеми зумовлює потребу її наукового осмислення та пошуку ефективних педагогічних стратегій формування математичного мислення. Сучасні дискусії засвідчують відхід від інструментального розуміння й перехід до трактування його як багатовимірного антропологічного феномену. Здійснюючи аналіз літератури, слід зауважити, що нами виокремлено два провідні напрями досліджень: компетентнісний та культурологічний.

Компетентнісний підхід, що переважає в українській педагогічній традиції, розглядає математичне мислення як складну форму інтелектуальної діяльності, яка забезпечує здатність до нестандартного вирішення проблем. У цьому контексті Г. Вишинська та О. Васільєва наголошують на важливості вміння здобувача працювати з абстрактними поняттями, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та здійснювати класифікацію й серіацію об'єктів (Вишинська, Васільєва, 2026). Дослідники Я. Чкана, О. Мартиненко, Л. Мойсеєнко, І. Гураль та Л. Смоловик, О. Матяш підкреслюють поєднання логічності та творчості, що формує готовність дитини до життя в умовах постійних змін (Чкана, Мартиненко, 2024, с. 41-45; Мойсеєнко, Гураль, Смоловик, 2025, с. 23-30; Матяш, 2025, с. 51-64). Науковці С. Скворцова, О. Онопрієнко, Н. Кабельнікова акцентують увагу на прикладному характері мислення, коли математичні закономірності відкриваються учнем через активну діяльність у соціокультурному середовищі (Скворцова, Онопрієнко, 2019; Кабельнікова, 2025, с. 67-72).

Культурологічний підхід, більш поширений у зарубіжних дослідженнях, трактує матема-

тику як приховану матрицю, що структурує досвід особистості та формує її ідентичність. Зокрема А. Бішоп вказує, що математика є продуктом людської діяльності, заснованим на універсальних культурних практиках, таких як рахунок, просторове орієнтування чи проєктування (Bishop, 2012). Результати досліджень У. Д'Амброзіо, П. Ернест та О. Сковсмозе підкреслюють залежність математичного пізнання від суспільних цінностей, а П. Фрейре вбачає в ньому інструмент інтелектуальної свободи (D'Ambrosio, 2006; Skovsmose, 2023; Freire, 2000). Дослідники Дж. Стіглер і Дж. Гіберт виявили існування культурних сценаріїв уроку, що визначають ефективність навчання (Hiebert, Stigler, 2017, pp. 169-173). Р. Борромео Феррі довела значення індивідуальних стилів мислення у засвоєнні математичного коду (Borromeo Ferri, 2012, pp. 535-540), а Рошель Гуттьєррес обґрунтувала потребу гуманізації математичної освіти з урахуванням особистого досвіду кожного учня та культурного контексту у навчанні (Gutiérrez, 2018).

Узагальнення сучасних наукових підходів дає змогу перейти від теоретичного окреслення проблеми до аналізу концепцій, що розкривають математичне мислення як культурний феномен.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність математичного мислення як культурного коду особистості через синтез українських та зарубіжних освітніх парадигм, а також визначити ефективні педагогічні стратегії його формування в умовах початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Культурний код – це сукупність символів, значень і практик, які формують спосіб мислення людини та її взаємодію з навколишнім світом. Математичне мислення можна розглядати як один із таких кодів школяра, адже воно розвиває здатність до логічного аналізу й обґрунтування, сприяє опануванню універсальних умінь розв'язання завдань і забезпечує включення здобувача в глобальний освітній простір, де математика функціонує як спільна мова науки й технологій.

Поєднання компетентнісного та культурологічного підходів дає змогу переосмислити роль математики – від прикладного інструмента до засобу інкультурації особистості. У цьому контексті математичне мислення постає як процес опанування дитиною системи культурних кодів, норм і цінностей. Відповідно, математичні знання набувають значення не просто набору алгоритмів, а глибинної структури, що впорядковує соціальний досвід молодшого школяра й визначає формування його смислів.

Фундаментальне обґрунтування цієї концепції належить Алану Бішопу, який довів, що математика не є культурно нейтральною, а виникає як продукт людської діяльності в конкретних соціокультурних умовах (Бішоп, 2012). Дослідник ідентифікував шість універсальних видів діяльності, які складають фундамент математичного коду та є властивими всім людським спільнотам (табл. 1). Для молодшого школяра ці активності є природним містком між повсякденним життям та абстрактною наукою.

В українському освітньому контексті універсальні види діяльності поєднуються з діяльнісним підходом Нової української школи (НУШ), де математика постає як процес активної взаємодії учня зі світом. Рахунок формує «почуття числа» через культурні артефакти – лічильні палички, народні ігри чи прикмети. Локалізація розвиває просторове мислення. Вимірювання наближає математику до реальних життєвих ситуацій. Проєктування розкриває властивості форм і конструкцій. Гра інтегрує логічні стратегії у природний для дитини спосіб. Пояснення формує здатність учня до аргументації та доведення власних рішень. Таким чином, зазначені активності створюють основу інкультурації школяра, поєднуючи традиції з сучасними практиками та формуючи математику як «мову опису світу», що дозволяє відчути її як частину власної культурної спадщини. Водночас учитель виступає провідником, допомагаючи дитині бачити математичний код у звичних предметах – від візерунків на тканині до алгоритмів у щоденних справах.

Реалізація шести універсальних активностей А. Бішопа у шкільній практиці підпорядковується певним усталеним моделям, які дослідники Дж. Стіглер та Дж. Гіберт називають «культурними сценаріями» (скриптами) уроку. Якщо універсальні види діяльності – це «фундамент» математичного коду, то скрипти – це невидимі сценарії, що визначають ролі вчителя та учня під час його засвоєння (Stigler, Hiebert, 2017, pp. 169-173).

Аналіз цих моделей показує, як українська освітня парадигма, спираючись на діяльніс-

ний підхід, інтегрується у глобальні тренди, поступово відходячи від репродуктивного навчання до творчого пошуку. У цьому контексті доцільно розглянути три ключові моделі світового освітнього простору, з якими перетинається українська освітня практика. Західний скрипт «процедурної точності» розглядає математику як набір алгоритмів, що інколи проявляється у формалізмі знань українських школярів. Друга модель – японський скрипт «структурованого розв'язання проблем» акцентує увагу на творчому пошуку та колективному обговоренні, що узгоджується з діяльнісним підходом НУШ. Модель «концептуального діалогу» стимулює учнів до висунення гіпотез і аргументації, перегукуючись із логічною домінантою українських дослідників (Скворцова, Онопрієнко, 2019, с. 9-34), які визначають уміння міркувати й доводити власну думку як ключовий індикатор культури мислення.

Інтеграція української освіти у світові тренди проявляється у синтезі національної логіко-математичної традиції з ідеями гуманізації. Попри збереження рис процедурності, орієнтири НУШ на прикладний характер та партнерство вчителя й учня засвідчують перехід до моделей «смислового моделювання». У результаті український культурний код стає гнучкішим, визнає різноманітність стилів мислення (MTS) та сприяє формуванню ідентичності дитини, яка сприймає математику як інструмент пізнання світу.

У контексті пошуку нових моделей інклюзивного навчання особливого значення набуває методика Lesson Study (японська модель Jugyo Kenkyu), яка розглядається як дієвий механізм професійної взаємодії та трансформації самої культури викладання (Isozaki, 2022. Pp. 573-588). Її сутність полягає у перетворенні неявних педагогічних практик на дослідницький об'єкт через повторювані етапи: спільне планування уроку з прогнозуванням можливих труднощів, проведення дослідницького заняття, колективне обговорення та корекцію матеріалу. Завершальним етапом є публічне представлення результатів, що сприяє поширенню успішних практик і витісненню застарілих моделей.

Таким чином, Lesson Study виступає не лише методичною інновацією, а й комплексною стратегією зміни освітньої культури, орієнтованою на врахування індивідуальних стилів мислення. Вона відкриває шлях від процедурного формалізму до смислового моделювання, де кожна математична операція набуває життєвого контексту, а школяр формує досягнуту матема-

Таблиця 1

Універсальні види діяльності як фундамент математичного культурного коду (за А. Бішопом)

Універсальна активність	Соціокультурний механізм	Математична реалізація в початковій школі
Рахунок (Counting)	Вміння визначати кількість предметів чи явищ. Використання мовних та тілесних ресурсів (жести, рухи тіла) для відповіді на питання "Скільки?".	Ознайомлення з різними системами числення, розвиток почуття числа через культурні артефакти (наприклад, лічильні палички, календарі, народні прикмети, ігри з числами)
Локалізація (орієнтування у просторі) (Locating)	Здатність орієнтуватися у просторі та описувати розташування предметів.	Діти вчаться розуміти напрямки, відстані, просторові відношення. У школі це реалізується через геометричні завдання, роботу з картами, малювання схем і моделювання простору.
Вимірювання (Measuring)	Уміння порівнювати величини та визначати їх за допомогою одиниць міри	Поняття маси, довжини, часу; використання інструментів, щоб зрозуміти, як кількісно описати навколишній світ.
Проєктування (конструювання) (Designing)	Створення форм, візерунків, конструкцій, виділення математичних властивостей об'єктів.	Просторове моделювання, симетрія, аналіз орнаментів та архітектурних структур.
Гра (Playing)	Розробка правил, стратегій та логічних моделей у соціальній взаємодії.	Математичні ігри, головоломки, настільні ігри та завдання на логіку.
Пояснення (Explaining)	Пошук причинно-наслідкових зв'язків, обґрунтування та доведення істинності	Логічні міркування, побудова гіпотез, аргументація власних рішень.

тичну ідентичність (Seleznyova, Goeib, Ehren, 2024).

Впровадження Lesson Study в українській освіті трансформує роль педагога: він стає дослідником, здатним створювати інклюзивні моделі навчання. Освітній процес набуває більш гуманного характеру, враховуючи досвід і стилі мислення учнів, що сприяє подоланню «культури виключення» та підтримці тих, хто потребує більше часу чи має специфічний стиль мислення.

Логічним продовженням цього є врахування індивідуальних стилів математичного мислення (MTS), які досліджувала Ріта Борромео Феррі. Вони становлять важливу складову культурного коду математики й безпосередньо впливають на успішність інкультурації школяра. Візуальний стиль ґрунтується на оперуванні внутрішніми образами та знаходить найбільшу підтримку в освітніх культурах із розвиненою геометричною традицією, проте може бути недооцінений у системах, де домінує аналітичний спосіб запису. Аналітичний стиль орієнтується на роботу з символами та алгоритмами й є провідним у західних освітніх системах, що надають перевагу процедурній точності. Інтегрований стиль вважається проявом найвищого рівня математичної культури, адже передбачає гнучке перемикання між візуальними та аналітичними способами представлення інформації залежно від навчального завдання (Borromeo Ferri, 2012, pp. 539-540).

Ігнорування цих стилів у освітньому процесі може призводити до соціального виключення, коли учні з візуальним мисленням маркуються як «нематематичні», що підриває їхню впевненість у власних силах. Натомість визнання різноманітності когнітивних стратегій забезпечує формування математичної самосвідомості та активної позиції учня, дозволяючи їй усвідомлено використовувати математику як інструмент пізнання. Це також створює інклюзивне середовище, де кожен учень має можливість знайти власний шлях до розуміння математичного коду.

Таким чином, модернізація математичної освіти передбачає відхід від уніфікованого «правильного» методу й перехід до визнання багатоманітності стилів мислення, що стає ключовою умовою успішної інкультурації школяра.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Математичне мислення у статті розглядається як багатовимірне соціокультурне явище, що виходить за межі навчальної компетентності та функціонує як універсальний культурний код, формуючи інтелектуальну ідентичність школяра й забезпечуючи його інтеграцію у глобальний простір. Поєднання української традиції логіко-операційного та діяльнісного підходів із зарубіжними концепціями інкультурації та «регуманізації» дозволяє трактувати математику як «приховану матрицю», де знання не зводяться до механічного відтворення, а стають засобом розвитку особистості. Аналіз освітніх моделей і культурних сценаріїв уроку показує, як українська парадигма інтегрується у світовий контекст та трансформується відповідно до викликів цифрової доби.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні конкретних методичних моделей формування культури математичного мислення в умовах цифрового освітнього середовища. Актуальним залишається пошук шляхів подолання «культури виключення» за допомогою цифрових інструментів, що дозволять адаптувати математичний код до потреб кожного школяра.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вишинська Г. В., Васільєва О. В. Розвиток критичного та логіко-математичного мислення молодших школярів засобами ігрових та проблемно-пошукових технологій. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. Вип. 26. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18393854.

2. Матяш О., Вельбіцька І. Компаративний аналіз формування логіко-математичного мислення учнів початкової школи: імплікації для вчителя математики базової школи. *Дидактика математики: теорія, досвід, інновації*. 2025. Вип. 33. С. 51–64. DOI: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2025-033-004

3. Мойсеєнко Л. А., Гураль І. М., Смоловик Л. Р. Психологічні аспекти процесу мисленнєвої апробації в творчому математичному мисленні. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. Т. 36 (75), № 2. С. 23–30.

4. Раєвська І. М., Кабельнікова Н. В. Формування математичного мислення в учнів початкових класів з навчальними труднощами. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Т. 1, вип. 78. С. 67–72. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.11

5. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Нова українська школа: методика навчання математики у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 352 с.

6. Чкана Я., Мартиненко О. Критичне та математичне мислення в структурі математичної компетентності майбутніх учителів математики. *Фізико-математична освіта*. 2024. Т. 39, № 5. С. 41–45. DOI: https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i5-06.

7. Bishop A. J. Mathematical Enculturation: A Cultural Perspective on Mathematics Education. 2nd ed. Dordrecht : Springer, 2012. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-009-2735-3

8. Borromeo Ferri R. Mathematical Thinking Styles and Their Influence on Teaching and Learning Mathematics. *Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education (ICME-12, Seoul, Korea, July 8–15, 2012)*. Seoul, 2012. P. 535–540.

9. Gutiérrez R. Rehumanizing Mathematics: A Vision for the Future. *Latinx in the Mathematical Sciences Conference*. University of Illinois at Urbana-Champaign, 2018.

10. Hiebert J., Stigler J. W. Teaching is a cultural activity. *Educational Researcher*. 2017. Vol. 46, no. 4. P. 169–173. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X17711835

11. Seleznyova S., Goeib S. L., Ehren M. International policy borrowing and the case of Japanese Lesson Study: Culture and its impact on implementation and adaptation. *Professional Development in Education*. 2024. Vol. 50, no. 1. P. 59–73. DOI: https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973069.

12. Skovsmose O. Critical Mathematics Education. Cham : Springer, 2023. 250 p.

13. D'Ambrosio U. Ethnomathematics: Link between Traditions and Modernity. Leiden : BRILL, 2006. 276 p. DOI: https://doi.org/10.1163/9789087900069

14. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. New York : Continuum, 2000. 183 p.

REFERENCES:

1. Vyshynska, H. V., & Vasilieva, O. V. (2026). Development of critical and logical-mathematical thinking of primary school students through game-based and problem-search technologies. Pedagogical Academy: Scientific Notes, (26). https://doi.org/10.5281/zenodo.18393854

2. Matyash, O., & Velbitska, I. (2025). Comparative analysis of the formation of logical-mathematical thinking of primary school students: Implications for mathematics teachers in basic school. Didactics of Mathematics: Theory, Experience, Innovations, (33), 51–64. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2025-033-004

3. Moiseienko, L. A., Hural, I. M., & Smolovyk, L. R. (2025). Psychological aspects of the process of mental testing in creative mathematical thinking. Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Psychology, 36(75)(2), 23–30.

4. Raievska, I. M., & Kabelnikova, N. V. (2025). Formation of mathematical thinking in primary school students with learning difficulties. Innovative Pedagogy, 1(78), 67–72. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.11

5. Skvortsova, S. O., & Onopriienko, O. V. (2019). New Ukrainian School: Methods of teaching mathematics in grades 1–2 of general secondary education institutions on the basis of integrative and competence approaches: A teaching-methodological manual. Kharkiv: Ranok.

6. Chkana, Ya., & Martynenko, O. (2024). Critical and mathematical thinking in the structure of mathematical competence of future mathematics teachers. Physical and Mathematical Education, 39(5), 41–45. https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i5-06

7. Bishop, A. J. (2012). Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education (2nd ed.). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-009-2735-3

8. Borromeo Ferri, R. (2012). Mathematical thinking styles and their influence on teaching and learning mathematics. In Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education (ICME-12, Seoul, Korea, July 8–15, 2012) (pp. 535–540). Seoul.

9. Gutiérrez, R. (2018). Rehumanizing mathematics: A vision for the future. Latinx in the Mathematical Sciences Conference. University of Illinois at Urbana-Champaign.

10. Hiebert, J., & Stigler, J. W. (2017). Teaching is a cultural activity. Educational Researcher, 46(4), 169–173. https://doi.org/10.3102/0013189X17711835

11. Seleznyova, S., Goeib, S. L., & Ehren, M. (2024). International policy borrowing and the case of Japanese lesson study: Culture and its impact on implementation and adaptation. Professional Development in Education, 50(1), 59–73. https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973069

12. Skovsmose, O. (2023). Critical mathematics education. Cham: Springer.

13. D'Ambrosio, U. (2006). Ethnomathematics: Link between traditions and modernity. Leiden: BRILL. https://doi.org/10.1163/9789087900069

14. Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum.

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.014.6:004.8:17.022.1
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.27

Віталій РАКОВИЧ
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва, Закарпатська академія мистецтв, вул. Волошина, 37, м. Ужгород, Закарпатська область, Україна, 88000
***ORCID:** 0000-0002-5373-082X*

Бібліографічний опис статті: Ракович, В. (2026). Академічна доброчесність в умовах використання технологій штучного інтелекту. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 202–207, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.27

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У статті здійснено комплексний аналіз особливостей функціонування академічної доброчесності в умовах активного розвитку технологій штучного інтелекту. Обґрунтовано, що сучасний етап цифровізації освітнього та наукового середовища супроводжується трансформацією підходів до створення текстів, обробки інформації та реалізації навчальної діяльності, що актуалізує проблему дотримання етичних норм у сфері академічної комунікації. Визначено, що плагіат у традиційному розумінні поступово набуває нових форм, зокрема пов'язаних із використанням генеративних моделей штучного інтелекту, здатних створювати тексти, які відповідають формальним вимогам академічного письма.

Проаналізовано наукові підходи до трактування понять «академічна доброчесність» і «плагіат», а також окреслено співвідношення правових і етичних аспектів цих явищ. Встановлено, що впровадження інструментів штучного інтелекту у навчальний процес зумовлює необхідність перегляду критеріїв оцінювання самостійності виконання навчальних і наукових робіт. Особливу увагу приділено проблемі розмежування авторського тексту та результатів автоматизованого генерування, що ускладнює процес виявлення академічних порушень.

Визначено основні ризики, пов'язані з використанням штучного інтелекту, серед яких: зниження рівня самостійності здобувачів освіти, формальне виконання завдань, а також ускладнення процедур контролю якості освітніх результатів. Водночас обґрунтовано потенціал використання таких технологій як інструменту підтримки навчання, розвитку аналітичного мислення та персоналізації освітнього процесу.

Запропоновано комплекс заходів щодо забезпечення академічної доброчесності, який передбачає формування академічної культури, розвиток навичок академічного письма, використання сучасних програмних засобів перевірки текстів та визначення чітких правил застосування технологій штучного інтелекту в освітньому процесі. Зроблено висновок про необхідність поєднання інноваційних технологічних можливостей із дотриманням етичних принципів як основи якісної освіти та наукової діяльності.

***Ключові слова:** академічна доброчесність, штучний інтелект, плагіат, академічне письмо, цифрове середовище, освітній процес.*

Vitalii RAKOVYCH
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Fine Arts, Zakarpattia Academy of Arts, Voloshyna str., 37, Uzhhorod, Zakarpattia region, Ukraine, 88000
***ORCID:** 0000-0002-5373-082X*

To cite this article: Rakovych, V. (2026). Akademichna dobrochesnist v umovakh vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu [Academic integrity in the context of the use of artificial intelligence technologies]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 202–207, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.27

ACADEMIC INTEGRITY IN THE CONTEXT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT

The article provides a comprehensive analysis of the functioning of academic integrity in the context of the growing use of artificial intelligence technologies in education and research. It is argued that the current stage of digital transformation of the educational and scientific environment is accompanied by significant changes in approaches to text production, information processing, and the organization of learning activities, which актуалізes the need to adhere to ethical standards in academic communication.

The study examines scientific approaches to the interpretation of the concepts of academic integrity and plagiarism and clarifies the relationship between their legal and ethical dimensions. Particular attention is paid to the impact of generative artificial intelligence systems on the transformation of traditional forms of academic misconduct.

It is established that the use of artificial intelligence tools in the educational process complicates the assessment of students' independent work and requires a reconsideration of existing evaluation criteria. The paper substantiates that texts generated with the assistance of artificial intelligence do not always fall under the classical definition of plagiarism, but may indicate a violation of the principle of academic independence.

The main risks associated with the use of artificial intelligence are identified, including the reduction of students' autonomy, the formalization of task completion, and the increasing complexity of quality control in education. At the same time, the potential of artificial intelligence as a tool for supporting learning, developing analytical thinking, and personalizing the educational process is emphasized.

The study proposes a set of measures aimed at ensuring academic integrity, including the development of academic culture, improvement of academic writing skills, application of modern text verification tools, and the establishment of clear guidelines for the use of artificial intelligence in education.

It is concluded that the effective integration of innovative technologies with ethical principles is a necessary condition for maintaining the quality of education and scientific research.

Key words: *academic integrity, artificial intelligence, plagiarism, academic writing, digital environment, education.*

Актуальність проблеми. У сучасному освітньо-науковому просторі дотримання принципів академічної доброчесності набуває особливої ваги, оскільки виступає основою забезпечення якості освітнього процесу та достовірності результатів наукової діяльності. Академічна доброчесність визначає систему етичних норм і правил, що регулюють взаємодію учасників освітнього процесу та забезпечують об'єктивність оцінювання навчальних досягнень.

Порушення цих принципів, зокрема у формі плагіату, негативно впливає на формування академічної культури, знижує рівень підготовки здобувачів освіти та підриває довіру до наукових результатів. Умови цифровізації освітнього середовища суттєво розширюють доступ до інформації, що, з одного боку, створює нові можливості для навчання, а з іншого – підвищує ризики недоброчесного використання інтелектуальних ресурсів.

Особливої актуальності проблема набуває у зв'язку з активним розвитком технологій штучного інтелекту, які змінюють традиційні підходи до виконання навчальних і наукових завдань. Використання генеративних систем, здатних створювати тексти, актуалізує питання визначення меж самостійності роботи здобувачів освіти та потребує переосмислення критеріїв академічної доброчесності в педагогічній практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика академічної доброчесності та плагіату є предметом міждисциплінарних досліджень, що охоплюють педагогіку, право, етику та інформаційні технології. У науковій літературі плагіат розглядається як привласнення результатів інтелектуальної діяльності інших осіб із подальшим їх представленням як власних, що порушує як правові норми, так і принципи академічної етики (Bernatskyi, 2020).

У контексті освітнього процесу дослідники акцентують увагу на необхідності формування академічної культури як невід'ємної складової професійної підготовки здобувачів освіти. Зокрема, підкреслюється роль освітнього середовища у створенні умов для запобігання проявам академічної недоброчесності та розвитку відповідального ставлення до результатів навчальної діяльності (Varava, 2019).

У низці праць академічна доброчесність трактується як система цінностей, що базується на принципах чесності, довіри, відповідальності та поваги, і визначає якість наукової та освітньої діяльності (Durman, Durman, 2021; Filipenko, Dumanskyi, Kozak, 2023). Водночас дослідники звертають увагу на взаємозв'язок етичних і правових аспектів проблеми, зокрема щодо регулювання авторського права та попередження плагіату (Zuieva, 2018; Yakubivskyi, 2023).

Окремий напрям досліджень пов'язаний із вивченням причин і форм прояву академічної недоброчесності в освітньому середовищі. Зокрема, аналізуються соціальні та педагогічні чинники поширення плагіату, а також можливості його запобігання на рівні освітніх інституцій (Kolesnikov, 2019; Prokopova, Liaska, 2021; Chepys, Chepys, 2020). Значна увага приділяється також розробленню та впровадженню програмних засобів виявлення текстових запозичень, що ґрунтуються на сучасних алгоритмах обробки даних (Heryak, Berko, 2023).

У сучасних умовах цифровізації освіти проблема плагіату набуває нових змістових характеристик. Дослідники пов'язують це із зростанням обсягів інформаційних потоків, доступністю цифрових ресурсів і трансформацією способів роботи з інформацією (Mishchenko, 2018). У цьому контексті академічна доброчесність розглядається не лише як

нормативна вимога, а як складова цифрової культури особистості.

Важливий внесок у дослідження трансформації плагіату в умовах цифрового середовища здійснено у праці (Levchenko, Rakovych, Huliaieva, 2024), де обґрунтовано, що сучасні інформаційно-комунікаційні технології сприяють появі складніших форм академічної недоброчесності, пов'язаних із компіляцією, перефразуванням і модифікацією текстів. Автори підкреслюють обмеженість традиційних підходів до виявлення плагіату в умовах швидкого технологічного розвитку.

Останні дослідження дедалі частіше фокусуються на впливі технологій штучного інтелекту на освітню та наукову діяльність. Зокрема, підкреслюється, що використання генеративних систем ускладнює ідентифікацію авторства текстів і потребує перегляду критеріїв оцінювання самостійності виконання навчальних завдань (Yurko, Styfanyshyn, Protsenko, 2020). Водночас наголошується на необхідності розроблення нових підходів до регулювання використання штучного інтелекту в освітньому процесі та формування відповідних етичних норм (Filipenko, Dumanskyi, Kozak, 2023).

Попри значну кількість досліджень, проблема забезпечення академічної доброчесності в умовах активного розвитку штучного інтелекту залишається недостатньо розробленою, зокрема в аспекті визначення меж допустимого використання генеративних технологій у навчальній діяльності та розмежування понять плагіату і автоматизованого створення текстів.

Мета дослідження. Метою дослідження є аналіз особливостей забезпечення академічної доброчесності в умовах розвитку технологій штучного інтелекту та визначення основних викликів їх застосування в освітньому процесі, а також обґрунтування підходів до формування академічної культури в умовах цифровізації освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах цифровізації освітнього процесу проблема академічної доброчесності зазнає суттєвої трансформації, що зумовлює необхідність уточнення змісту ключових понять, зокрема плагіату. У загальному розумінні плагіат визначається як оприлюднення результатів чужої інтелектуальної діяльності під власним ім'ям повністю або частково, незалежно від способу їх відтворення (Varava, 2019). У педагогічному контексті він розглядається як порушення принципу самостійності навчальної діяльності.

Академічна доброчесність ґрунтується на системі базових цінностей, серед яких чесність, відповідальність, довіра, повага та справедливість. Їх дотримання є передумовою формування якісного освітнього середовища та розвитку професійної компетентності здобувачів освіти (Filipenko, Dumanskyi, Kozak, 2023).

Плагіат як форма недоброчесної поведінки має як етичний, так і правовий вимір, оскільки пов'язаний із порушенням прав інтелектуальної власності (Prokopova, Liaska, 2021). Водночас у педагогічній практиці важливим є розмежування випадків формального порушення авторського права та проявів академічної недоброчесності, що не завжди мають юридичні наслідки (Zuieva, 2018).

Розвиток цифрових технологій значно розширив доступ до інформаційних ресурсів, що сприяє активізації самостійної навчальної діяльності, але водночас підвищує ризики некоректного використання джерел. Особливої актуальності це набуває в умовах використання штучного інтелекту, здатного генерувати тексти, які відповідають формальним вимогам академічного письма.

Генеративні системи штучного інтелекту можуть виступати як інструмент підтримки навчання, забезпечуючи допомогу у структуризації матеріалу, формулюванні ідей і аналізі інформації (Heryak, Berko, 2023). Однак їх використання змінює уявлення про межі самостійності виконання навчальних завдань, що ускладнює процес оцінювання результатів навчальної діяльності.

У цьому контексті доцільно розглядати тексти, створені за допомогою штучного інтелекту, як окрему категорію результатів навчальної діяльності, що не завжди підпадає під класичне визначення плагіату, але може свідчити про порушення принципу академічної самостійності. Такий підхід дозволяє більш точно диференціювати форми академічної недоброчесності в сучасному освітньому середовищі.

Сучасні програмні засоби перевірки текстів, які інтегрують алгоритми штучного інтелекту, дозволяють аналізувати структурні та стилістичні характеристики текстів, проте не забез-

печують абсолютної точності у визначенні їх походження (Durman, Durman, 2021). Це зумовлює необхідність поєднання технічних засобів контролю з педагогічними підходами до формування академічної культури.

У зв'язку з цим особливого значення набуває визначення чітких правил використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі. Йдеться про формування у здобувачів освіти розуміння допустимих меж використання таких інструментів, розвиток навичок академічного письма та критичного мислення (Yurko, Styfanyshyn, Protsenko, 2020).

Аналіз показує, що ефективне забезпечення академічної доброчесності в умовах цифровізації освіти має базуватися на комплексному підході, який поєднує педагогічні, технологічні та етичні складові. До основних напрямів такого підходу належать: формування культури академічної доброчесності, удосконалення методів оцінювання результатів навчання, використання сучасних програмних засобів перевірки текстів, а також розроблення нормативних засад застосування штучного інтелекту в освітньому процесі.

Отримані результати узгоджуються з висновками сучасних досліджень щодо ускладнення форм академічної недоброчесності в умовах цифрової культури (Levchenko, Rakovych, Huliaieva, 2024), однак дозволяють уточнити, що ключовим чинником цих трансформацій на сучасному етапі виступає саме розвиток генеративних технологій штучного інтелекту.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження встановлено, що в умовах розвитку цифрових технологій академічна доброчесність набуває нових змістових характеристик і зберігає ключове значення як чинник забезпечення якості освітнього процесу та наукової діяльності. Її дотримання ґрунтується на системі етичних принципів, що регулюють діяльність усіх учасників освітнього процесу та визначають рівень академічної культури.

Визначено, що впровадження технологій штучного інтелекту суттєво трансформує підходи до виконання навчальних і наукових завдань, змінюючи уявлення про авторство, самостійність і способи створення текстів. На відміну від традиційних форм плагіату, пов'язаних із прямим запозиченням або компіляцією, використання генеративних систем штучного інтелекту створює ситуацію, за якої текст може бути формально оригінальним, але не є результатом самостійної інтелектуальної діяльності здобувача освіти.

Обґрунтовано, що тексти, створені із застосуванням штучного інтелекту, не завжди підпадають під класичне визначення плагіату, проте можуть розглядатися як порушення принципу академічної самостійності. Це зумовлює необхідність перегляду традиційних підходів до оцінювання результатів навчальної діяльності та розроблення нових критеріїв, що враховують специфіку використання цифрових інструментів.

Доведено, що ефективне забезпечення академічної доброчесності в сучасному освітньому середовищі має базуватися на комплексному підході, який поєднує педагогічні, технологічні та етичні складові. Важливого значення набуває формування академічної культури, розвиток навичок академічного письма та критичного мислення, а також визначення чітких правил використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні змісту поняття академічної доброчесності в умовах використання генеративних технологій штучного інтелекту та обґрунтуванні підходу до розмежування плагіату і результатів автоматизованого створення текстів, що дозволяє по-новому інтерпретувати проблему академічної самостійності здобувачів освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у поглибленому дослідженні механізмів інтеграції технологій штучного інтелекту в освітній процес із дотриманням принципів академічної доброчесності. Актуальним є розроблення чітких критеріїв оцінювання навчальних і наукових робіт, виконаних із використанням генеративних систем, а також удосконалення методів виявлення автоматизовано створених текстів.

Окремої уваги потребує формування цифрової академічної культури, орієнтованої на відповідальне використання інтелектуальних технологій, а також розроблення методичних підходів до навчання здобувачів освіти принципів етичної взаємодії з такими системами. Перспективним напрямом є також дослідження трансформації поняття авторства в умовах розвитку штучного інтелекту та вироблення відповідних педагогічних і нормативних засад його регулювання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бернацський О. В. Плагіат як порушення права інтелектуальної власності. *Права людини в Україні: минуле, сьогодення, майбутнє*. 2020. № 1. С. 74–76. URL: https://library.pp-ss.pro/index.php/ndippsn_20201210/article/view/bernatsskyi/419

2. Варава І. М. Проблема академічної доброчесності у сучасному суспільно-освітньому середовищі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. № 66. С. 22–26. URL: http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/66-2019/7.pdf

3. Геряк Ю., Берко А. Інтелектуальна система виявлення плагіату в технічних текстах. *Information systems and networks*. 2023. № 14. С. 236–247. DOI: https://doi.org/10.23939/sisn2023.14.235

4. Дурман М. О., Дурман О. Л. Константа академічної доброчесності в науковій етиці. *Інвестиції: практика та досвід*. 2021. № 21. С. 100–106. URL: http://www.investplan.com.ua/pdf/21_2021/17.pdf

5. Зуєва В. О. Питання визначення та форми попередження плагіату. *Юридичний вісник*. 2018. № 1. С. 94–100. URL: http://surl.li/tjnop

6. Колесніков А. Академічна доброчесність в українському освітньо-науковому просторі: проблеми та соціальні загрози. *Регіональні аспекти розвитку продуктивних сил України*. 2019. № 24. С. 122–128. URL: http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/38304/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D1%81%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%BE%D0%B2.pdf

7. Левченко М. Г., Ракович В. В., Гуляєва О. В. Інновації та виклики плагіату в епоху глобальної цифрової культури. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. № 75. С. 49–54. URL: http://aphn-journal.in.ua/archive/75_2024/part_2/75-2_2024.pdf#page=49

8. Міщенко М. О. Плагіат як невід'ємна складова залучення людини до екранного простору. *Культурологічна думка*. 2018. № 13. С. 132–137. URL: https://www.culturology.academy/wp-content/uploads/KD13_Mishchenko.pdf

9. Прокопова О., Ляска О. Проблема плагіату в контексті академічної етики. *Scientific collection «Interconf»*. 2021. № 46. С. 150–158. URL: http://surl.li/tjntz

10. Чепис О. І., Чепис Т. В. Студентський та учнівський плагіат як порушення принципу академічної доброчесності: причини та шляхи подолання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2020. Вип. 61 (2). С. 51–55. DOI: https://doi.org/10.32782/2307-3322.61-2.12

11. Філіпенко Л. В., Думанський О. В., Козак О. В. Академічна доброчесність в науковому та освітньому середовищі закладів освіти України: погляд крізь призму наявності штучного інтелекту. *Академічні візії*. 2023. № 19. С. 1–9. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.7966703

12. Юрко Н. А., Стифанишин І. М., Проценко У. М. Академічний плагіат: основні різновиди та дискусійні аспекти. *International scientific e-journal ΛΌГОΣ*. 2020. № 7. С. 1–5. DOI: https://doi.org/10.36074/2663-4139.07.03

13. Якубівський І. Є. Академічний плагіат як вид порушення академічної доброчесності. *Нове українське право*. 2023. № 4. С. 127–134. URL: http://newukrainianlaw.in.ua/index.php/journal/article/view/522

REFERENCES:

1. Bernatskyi, O. V. (2020). Plahiat yak porushennia prava intelektualnoi vlasnosti [Plagiarism as a violation of intellectual property rights]. *Prava liudyny v Ukraini: mynule, sohodennia, maibutnie* – Human rights in Ukraine: past, present, future, 1, 74–76. (in Ukrainian) Retrieved from: https://library.pp-ss.pro/index.php/ndippsn_20201210/article/view/bernatsskyi/419

2. Varava, I. M. (2019). Problema akademichnoi dobrochesnosti u suchasnomu suspilno-osvitnomu seredovyshchi [The problem of academic integrity in the modern socio-educational environment]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova* – Scientific journal of M.P. Drahomanov NPU, 66, 22–26. (in Ukrainian) Retrieved from: http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/66-2019/7.pdf

3. Heryak, Yu., & Berko, A. (2023). Intelektualna systema vyiavlennia plahiatu v tekhnichnykh tekstakh [Intelligent system for plagiarism detection in technical texts]. *Information systems and networks*, 14, 236–247. (in Ukrainian)

(in Ukrainian) https://doi.org/10.23939/sisn2023.14.235

4. Durman, M. O., & Durman, O. L. (2021). Konstanta akademichnoi dobrochesnosti v naukovii etytsi [The constant of academic integrity in scientific ethics]. *Investytsii: praktyka ta dosvid* – Investments: practice and experience, 21, 100–106. (in Ukrainian) Retrieved from: http://www.investplan.com.ua/pdf/21_2021/17.pdf

5. Zuieva, V. O. (2018). Pytannia vyznachennia ta formy poperedzhennia plahiatu [Issues of definition and prevention of plagiarism]. *Yurydychnyi visnyk* – Legal Bulletin, 1, 94–100. (in Ukrainian) Retrieved from: http://surl.li/tjnop

6. Kolesnikov, A. (2019). Akademichna dobrochesnist v ukrainskomu osvitno-naukovomu prostori: problemy ta sotsialni zahrozy [Academic integrity in the Ukrainian educational and scientific space: problems and social threats]. *Rehionalni aspekty rozvytku produktyvnykh syl Ukrainy* – Regional aspects of development of productive forces of Ukraine, 24, 122–128. (in Ukrainian) Retrieved from: http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/38304/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D1%81%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%BE%D0%B2.pdf

7. Levchenko, M. H., Rakovych, V. V., & Huliaieva, O. V. (2024). Innovatsii ta vyklyky plahiatu v epokhu hlobalnoi tsyfrovoi kultury [Innovations and challenges of plagiarism in the era of global digital culture]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* – Current Issues of the Humanities, 75, 49–54. (in Ukrainian) Retrieved from: http://aphn-journal.in.ua/archive/75_2024/part_2/75-2_2024.pdf#page=49

8. Mishchenko, M. O. (2018). Plahiat yak nevidiemna skladova zaluchennia liudyny do ekrannoho prostoru [Plagiarism as an integral component of human involvement in screen space]. *Kulturolohichna dumka* – Cultural Thought, 13, 132–137. (in Ukrainian) Retrieved from: https://www.culturology.academy/wp-content/uploads/KD13_Mishchenko.pdf

9. Prokopova, O., & Liaska, O. (2021). Problema plahiatu v konteksti akademichnoi etyky [The problem of plagiarism in the context of academic ethics]. *Scientific collection «Interconf»*, 46, 150–158. (in Ukrainian) Retrieved from: http://surl.li/tjntz

10. Chepys, O. I., & Chepys, T. V. (2020). Studentskyi ta uchnivskyi plahiat yak porushennia pryntsypu akademichnoi dobrochesnosti: prychyny ta shliakhy podolannia [Student plagiarism as a violation of academic integrity]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu* – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University, 61(2), 51–55. (in Ukrainian) https://doi.org/10.32782/2307-3322.61-2.12

11. Filipenko, L. V., Dumanskyi, O. V., & Kozak, O. V. (2023). Akademichna dobrochesnist v naukovomu ta osvitnomu seredovyshchi zakladiv osvity Ukrainy: pohliad kriz pryzmu naiavnosti shtuchnoho intelektu [Academic integrity in the context of AI]. *Akademichni vizii* – Academic Visions, 19, 1–9. (in Ukrainian) https://doi.org/10.5281/zenodo.7966703

12. Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., & Protsenko, U. M. (2020). Akademichnyi plahiat: osnovni riznovydy ta dyskusiini aspekty [Academic plagiarism: main types and controversial aspects]. *International scientific e-journal ΛΟΓΟΣ*, 7, 1–5. (in Ukrainian) https://doi.org/10.36074/2663-4139.07.03

13. Yakubivskyi, I. Ye. (2023). Akademichnyi plahiat yak vyd porushennia akademichnoi dobrochesnosti [Academic plagiarism as a type of violation of academic integrity]. *Nove ukrainske pravo* – New Ukrainian Law, 4, 127–134. (in Ukrainian) Retrieved from: http://newukrainianlaw.in.ua/index.php/journal/article/view/522

Дата першого надходження статті до видання: 24.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.3.016:51
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.28

Неля РУДНИЦЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти та культури фахової мови, Житомирський державний університет імені Івана Франка, вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир, Україна, 10001
ORCID: *0000-0002-2377-9251*

Бібліографічний опис статті: Рудницька Н. (2026). Формування математичної компетентності в учнів початкових класів. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 2, 208–213, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.28

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлено проблему формування математичної компетентності учнів початкових класів. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов і засобів формування математичної компетентності молодших школярів. Методологію дослідження становлять сукупність взаємопов'язаних підходів: компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований та системний. У дослідженні використано теоретичні, емпіричні та методи математичної обробки результатів. Уточнено сутність понять «компетентність» і «математична компетентність», визначено структуру математичної компетентності учнів початкової школи, що охоплює когнітивний, операційно-діяльнісний і мотиваційно-ціннісний компоненти. Відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти обґрунтовано критерії (когнітивний, діяльнісний, мотиваційний) та рівні (низький, середній, високий) її сформованості. Наукова новизна дослідження полягає в уточненні структури математичної компетентності молодших школярів, розробленні критеріїв, показників її сформованості та створенні й апробації програми «Математика в дії», спрямованої на інтеграцію знань і практичної діяльності учнів, розвиток логічного мислення, самостійності та навчальної мотивації.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили недостатній рівень сформованості досліджуваної компетентності, що зумовило необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу. У ході формувального етапу впроваджено систему методів, прийомів і форм організації навчання, зорієнтованих на практичне застосування математичних знань, індивідуалізацію освітнього процесу та активізацію пізнавальної діяльності учнів.

Висновки. Результати експериментальної роботи засвідчили позитивну динаміку рівнів сформованості математичної компетентності: зменшення кількості учнів із низьким рівнем на 19 % та збільшення частки учнів із високим рівнем на 24 %, що підтверджує ефективність запропонованої програми та доцільність її впровадження в освітній процес початкової школи.

Ключові слова: *математична компетентність, учні початкових класів, початкова освіта, компетентнісний підхід, навчання математики.*

Nelia RUDNYTSKA
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Education), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Primary Education and Professional Language Culture, Zhytomyr Ivan Franko State University, Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr, Ukraine, 10001
ORCID: *0000-0002-2377-9251*

To cite this article: Rudnytska, N. (2026). Formuvannia matematychnoi kompetentnosti v uchniv pochatkovykh klasiv [Formation of mathematical competence in primary school students]. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 2, 208–213, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.28

FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article highlights the problem of forming mathematical competence in primary school students. The aim of the study is to provide a theoretical substantiation and experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions and means for developing mathematical competence in younger learners. The methodology of the research is based on a set of interrelated approaches: competence-based, activity-based, learner-centered, and systemic. The study employs theoretical, empirical, and methods of mathematical data processing.

The essence of the concepts "competence" and "mathematical competence" is clarified, and the structure of mathematical competence of primary school students is defined, including cognitive, operational-activity, and motivational-value components. In accordance with the requirements of the State Standard of Primary Education, criteria (cognitive, activity-based, motivational) and levels (low, medium, high) of its formation are substantiated. The scientific novelty of the research lies in уточнення структури математичної компетентності молодших школярів, the development of criteria and indicators of its formation, as well as in the creation and testing of the program "Mathematics in Action", aimed at integrating knowledge and practical activities of students, developing logical thinking, independence, and learning motivation. The results of the ascertaining stage of the experiment showed an insufficient level of formation of the studied competence, which necessitated targeted pedagogical influence. During the formative stage, a system of methods, techniques, and forms of organizing the learning process focused on the practical application of mathematical knowledge, individualization of the educational process, and activation of students' cognitive activity was implemented.

Conclusions. The results of the experimental work demonstrated a positive dynamic in the levels of mathematical competence formation: a decrease in the number of students with a low level by 19% and an increase in the proportion of students with a high level by 24%, which confirms the effectiveness of the proposed program and the feasibility of its implementation in the educational process of primary school.

Key words: *mathematical competence, primary school students, primary education, competence-based approach, mathematics teaching.*

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку початкової освіти в Україні характеризується спрямованістю на формування ключових компетентностей учнів, необхідних для успішної життєдіяльності в умовах динамічних суспільних змін. Особливого значення в цьому контексті набуває математична компетентність, яка забезпечує розвиток логічного мислення, уміння аналізувати й узагальнювати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, аргументовано міркувати та застосовувати знання на практиці.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, метою є всебічний розвиток дитини, її здібностей, компетентностей і цінностей, формування самостійності, творчості та пізнавальної активності. У межах компетентнісного підходу математична компетентність розглядається як здатність учнів виявляти математичні закономірності, моделювати життєві ситуації та усвідомлювати практичну значущість математичних знань (Derzhavnyi standart, 2018, p. 92).

Формування математичної компетентності є важливим завданням сучасної освіти, адже математика виступає не лише навчальною дисципліною, а й ефективним засобом інтелектуального розвитку. Вона сприяє формуванню вмінь аналізувати інформацію, логічно мислити, приймати обґрунтовані рішення та розв'язувати навчальні й життєві завдання, що зумовлює актуальність подальших наукових досліджень і методичного забезпечення цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування ключових і предметних компетентностей учнів є предметом наукових досліджень багатьох вітчизняних учених. Теоретико-методологічні засади компетентнісного підходу в освіті висвітлено у працях Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, В. Бондаря, М. Вашуленка, Н. Кобзар, Л. Коваль, С. Лейко, О. Локшиної, О. Онопрієнко, О. Овчарук, О. Пометун, К. Пономарьової, О. Савченко, С. Толочка та інших науковців. У їхніх дослідженнях розкрито сутність понять «компетентність» і «компетенція», здійснено порівняльний аналіз ключових компетентностей у європейських освітніх системах, а також визначено методичні засади формування компетентностей у здобувачів освіти.

У вітчизняній педагогічній науці значна увага приділяється також проблемі формування математичної компетентності учнів. Різні аспекти цієї проблематики розглянуто у працях М. Бурди, Д. Васильєвої, М. Голованя, Т. Гарачук, І. Зіненко, Н. Листопад, О. Онопрієнко, С. Ракова, І. Сафонової, С. Скворцової, Н. Тарасенкової та інших дослідників. Ученими обґрунтовано сутність поняття «математична компетентність», визначено її місце у системі ключових і предметних компетентностей, а також запропоновано різні підходи до визначення її структури та змістового наповнення.

Окремі аспекти формування математичної компетентності учнів початкової школи висвітлено у працях Я. Гаєвець, М. Голованя, Н. Салань та інших учених, у яких розкрито сутність зазначеного феномену та окреслено особливості його формування в освітньому процесі початкової школи.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми формування математичної компе-

тентності учнів початкових класів, визначити її сутність і структурні компоненти, дослідити рівень сформованості математичної компетентності молодших школярів у процесі констатувального експерименту та обґрунтувати авторську програму її розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «компетентність» пов'язується з обізнаністю, авторитетністю та кваліфікованістю особистості (Velykyi tlumachnyi, 2009, p. 445). О. Савченко трактує компетентність як інтегровану здатність особистості, набуту в процесі навчання, що охоплює знання, уміння, навички, досвід діяльності, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися у практичній діяльності (Savchenko, 2012, p. 137). У Концепції «Нова українська школа» компетентність визначається як динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, умінь, навичок та інших особистісних якостей, що забезпечує здатність особи успішно здійснювати навчальну та професійну діяльність (Nova ukrainska shkola, 2019, p. 14).

У межах даного дослідження компетентність розглядаємо як цілісну здатність особистості, що поєднує знання, уміння, досвід діяльності та особистісні якості, набуті у процесі навчання й практичної діяльності, які забезпечують ефективне виконання певних дій і розв'язання проблем у різних сферах життя.

Сучасний освітній процес спрямований на формування ключових компетентностей учнів. У нормативних документах, що регламентують розвиток освіти в Україні, зокрема у Концепції Нової української школи та Державному стандарті початкової освіти, наголошується на необхідності формування в учнів компетентностей, серед яких важливе місце посідає математична компетентність.

У Державному стандарті початкової освіти визначено вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти за математичною освітньою галуззю та конкретизовано їх для 1–2 і 3–4 класів. До основних результатів належать: дослідження ситуацій і визначення проблем**,** що можуть розв'язуватися із застосуванням математичних методів; моделювання процесів і ситуацій**,** розроблення стратегій і планів дій для розв'язування задач; критичне оцінювання даних, процесів і результатів розв'язання навчальних і практичних задач**;** застосування досвіду математичної діяльності для пізнання навколишнього світу (Derzhavnyi standart, 2018, pp. 103-104)**.**

Проблема сутності математичної компетентності знайшла відображення у працях багатьох науковців. Зокрема, М. Головань визначає математичну компетентність як інтегративне утворення особистості, що поєднує математичні знання, уміння, навички, досвід математичної діяльності та особистісні якості, які забезпечують готовність і здатність особистості розв'язувати проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях і потребують застосування математичних методів (Holovan, 2014, p. 37). І. Зіненко трактує математичну компетентність як якість особистості, що поєднує математичну грамотність і досвід самостійної математичної діяльності (Zinenko, 2009, p. 167). С. Раков розглядає математичну компетентність як уміння застосовувати математику в реальному житті, розуміти сутність математичного моделювання, будувати математичні моделі, досліджувати їх засобами математики та інтерпретувати отримані результати (Rakov, 2005, p. 15). Аркавенко Н., Гарачук Т. під математичною компетентністю розуміють здатність учня початкової школи створювати математичні моделі об'єктів, явищ, процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих завдань (Arkavenko, Harachuk, 2022, p.126).

У наукових дослідженнях також розглядаються різні підходи до визначення структури математичної компетентності. Так, І. Зіненко виділяє мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивний компоненти. С. Раков визначає мотиваційний, змістовий і діяльнісний компоненти. М. Головань розглядає математичну компетентність як інтегративне утворення особистості та виокремлює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний та емоційно-вольовий компоненти. Н. Аркавенко і Т. Гарачук пропонують структуру, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний і рефлексивний компоненти (Arkavenk, Harachuk, 2022, p. 128).

Узагальнення наукових підходів дає підстави визначити основні структурні компоненти

математичної компетентності учнів початкової школи. До них відносимо: когнітивний компонент, операційно-діяльнісний компонент, мотиваційно-ціннісний компонент. Отже, математична компетентність учнів початкової школи є інтегрованою якістю особистості молодшого школяра, що виявляється у здатності розуміти математичні поняття і закономірності, застосовувати математичні знання та способи діяльності для розв'язування навчальних і практичних завдань, логічно мислити, аналізувати інформацію та проявляти позитивне ставлення до математичної діяльності.

На нашу думку, формування математичної компетентності учнів початкових класів є цілеспрямованим педагогічним процесом, спрямованим на оволодіння учнями математичними знаннями, розвиток умінь розв'язувати навчальні й життєві задачі, формування логічного та критичного мислення, а також розвиток інтересу до пізнання математичних закономірностей. Ефективність формування математичної компетентності значною мірою залежить від організації навчального процесу, застосування сучасних педагогічних технологій, активних методів навчання та створення сприятливого освітнього середовища. Важливу роль у цьому процесі відіграє використання проблемних завдань, дослідницьких вправ, математичних ігор, практикоорієнтованих задач, інтерактивних методів навчання та елементів проєктної діяльності. Творчі роботи учнів мають значний стимулювальний вплив на формування пізнавального інтересу до математики. Вони активізують емоційно-вольові та інтелектуальні психічні процеси, сприяють розвитку творчих здібностей і формуванню математичної грамотності (Dovhyi, 2021, p. 117). Для того щоб навчання відбувалося не на рівні простого запам'ятовування, а на рівні активного усвідомлення, учитель має не лише доступно пояснювати навчальний матеріал, а й активно залучати учнів до розумової діяльності. Саме в цьому процесі здійснюється пізнання, формуються пізнавальні сили особистості, що сприяє підвищенню рівня математичної компетентності молодших школярів. Одним із ефективних засобів такого залучення є дидактичні ігри (Dubrovskyi, Dubrovska, 2021, p. 320).

З метою визначення рівня сформованості математичної компетентності учнів початкових класів студентами ННІ педагогіки ЖДУ імені Івана Франка під час педагогічної практики проведено експериментальне дослідження в закладах загальної середньої освіти Житомирської області. У дослідженні взяли участь 34 учні 4-го класу (10 років). Діагностика здійснювалася за когнітивним, діяльнісним і мотиваційним критеріями.

Дослідження здійснювалося поетапно і включало: науково-методологічний аналіз проблеми формування математичної компетентності учнів початкової школи; педагогічне визначення цілей освітнього процесу, спрямованих на формування знань, умінь і особистісних якостей, які впливають на розвиток математичної компетентності.

На етапі констатувального експерименту для визначення рівня сформованості математичної компетентності учнів початкової школи застосовано комплекс діагностичних методів: тести й контрольні роботи, проблемні математичні завдання, опитувальники та анкети, практичні вправи з моделювання життєвих ситуацій, бесіди й інтерв'ю, а також спостереження за діяльністю учнів на уроках.

У результаті дослідження виокремлено три рівні сформованості математичної компетентності учнів: низький (29%), середній (48%) і високий (23%), що засвідчило недостатній рівень її розвитку.

З метою підвищення рівня сформованості математичної компетентності в учнів початкових класів у процесі вивчення математичної освітньої галузі нами була розроблена і апробована авторська програма «Математика в дії».

В процесі реалізації програми на уроках математики в 4-му класі застосовувалися математичні дослідження, проблемні запитання, евристичні бесіди, математичні міні-проєкти, математичне моделювання, практичні задачі, інтерактивні вправи, робота з таблицями, схемами, діаграмами, математичні ігри, інтерактивні технології, дослідницькі завдання, STEM-елементи. Програма передбачала застосування таких завдань: «Знайди закономірність», «Поясни математичну ситуацію», «Продовж ряд чисел», моделювання життєвих ситуацій; задачі практичного змісту; математичні дослідження; математичні квести; «математичні історії»; рольові ігри.

Контрольна діагностика після формувального етапу показала позитивну динаміку: кіль-

кість учнів із низьким рівнем зменшилася на 19%, а з високим – зросла на 24%, що підтверджує ефективність запропонованої програми.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі аналізу науково-педагогічної літератури та нормативних документів встановлено, що формування математичної компетентності є одним із ключових завдань сучасної початкової освіти. Уточнено сутність поняття «математична компетентність учнів початкової школи», яку розглядаємо як інтегровану якість особистості молодшого школяра, що виявляється у здатності розуміти математичні поняття і закономірності, застосовувати математичні знання, уміння та способи діяльності для розв'язування навчальних і практичних завдань, логічно мислити, аналізувати інформацію та проявляти позитивне ставлення до математичної діяльності.

Узагальнення наукових підходів до структури математичної компетентності дало змогу визначити її основні компоненти: когнітивний, операційно-діяльнісний та мотиваційно-ціннісний, які відображають рівень математичних знань учнів, сформованість умінь застосовувати їх у практичній діяльності, а також ставлення учнів до математичної діяльності.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що рівень сформованості математичної компетентності учнів початкових класів є недостатнім, що проявляється у труднощах застосування математичних знань у практичних ситуаціях, недостатньому розвитку логічного мислення та низькому рівні навчальної мотивації до вивчення математики.

З метою підвищення рівня сформованості математичної компетентності учнів початкової школи було розроблено та обґрунтовано авторську програму, спрямовану на розвиток основних компонентів математичної компетентності через використання компетентнісно орієнтованих завдань, проблемно-пошукових методів навчання, математичного моделювання та практико орієнтованих завдань.

Реалізація запропонованої програми сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхнього логічного мислення, формуванню вмінь застосовувати математичні знання у навчальних і життєвих ситуаціях, що загалом забезпечує підвищення рівня сформованості математичної компетентності молодших школярів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні та експериментальній перевірці методичних засобів формування математичної компетентності учнів початкової школи з використанням інноваційних освітніх технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аркавенко Н.В., Гарачук Т.В. Структурні компоненти математичної компетентності учнів початкової школи. *Інноваційна педагогіка.* 2022. Том 1. Випуск 50. С. 125-129.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел] К. : Ірпінь ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.

3. Головань М. С. Математична компетентність: сутність та структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету*. Луцьк, 2014. № 1. С. 35–39.

4. Державний стандарт початкової освіти / Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 класи. К. : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.

5. Довгий О. Формування математичної компетентності учнів початковоїшколи як педагогічна та освітня проблема. *Молодь і ринок*. №10 (196), 2021. С.113-118.

6. Дубровський В., Дубровська Л. Формування математичної компетентності учнів початкової школи на уроках математики з використанням дидактичних ігор. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 39, том 1, 2021. С. 318-324.

7. Зіненко І. М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми, 2009. № 2. С. 165–174.

8. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с.

9. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія. Харків : Факт, 2005. 360 с.

10. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручн. К.: Грамота, 2012. 504 с.

REFERENCES:

1. Arkavenko N.V., Harachuk T.V. (2022). Strukturni komponenty matematychnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoi shkoly [Structural components of mathematical competence of primary school students] Innovatsiina pedahohika. Tom 1. Vypusk 50. S. 125-129 [in Ukrainian].

2. Busel V. T. (ed.) (2009). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv: Irpin VTF «Perun», 1736 s. [in Ukrainian].

3. Holovan M. S. (2014). Matematychna kompetentnist: sutnist ta struktura [Mathematical competence: essence and structure] Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu. Lutsk, № 1. S. 35–39 [in Ukrainian].

4. (2018) Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity / Typovi osvitni prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity: 1-2 klasy [State standard of primary education / Typical educational programs for Zahal secondary education institutions: 1-2 grades]. Kyiv: TD «OSVITA-TsENTR+», 240 s. [in Ukrainian].

5. Dovhyi O. (2021). Formuvannia matematychnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoishkoly yak pedahohichna ta osvitnia problema [Formation of mathematical competence of primary school students as a pedagogical and educational problem]. Molod i rynok №10 (196), S.113-118 [in Ukrainian].

6. Dubrovskyi V., Dubrovska L. (2021). Formuvannia matematychnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoi shkoly na urokakh matematyky z vykorystanniam dydaktychnykh ihor [Formation of mathematical competence of primary school students in mathematics lessons using didactic games]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp 39, tom 1, S. 318-324 [in Ukrainian].

7. Zinenko I. M. (2009). Vyznachennia struktury matematychnoi kompetentnosti uchniv starshoho shkilnoho viku [Determining the structure of mathematical competence of high school students]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. Sumy, № 2. S. 165–174 [in Ukrainian].

8. Bibik N. M. (ed.) (2019). Nova ukrainska shkola [New Ukrainian school]: poradnyk dlia vchytelia. Kyiv: Litera LTD, 208 s. [in Ukrainian].

9. Rakov S. A. (2005). Matematychna osvita: kompetentnisnyi pidkhid z vykorystanniam IKT. [Mathematics education: a competency-based approach using ICT] : monohrafiia. Kharkiv: Fakt, 360 s. [in Ukrainian].

10. Savchenko O. Ya. (2012). Dydaktyka pochatkovoi shkoly [Didactics of primary school]: pidruchn. Kyiv: Hramota, 504 s. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 18.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

UDC 316.6:159.943.7]373.3.091.212.5
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.29

Larysa SLYVKA
Doctor of Pedagogic Sciences, Professor at the Department of Primary Education and Educational Innovations, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018
ORCID: *0000-0003-1865-6326*

Viktoria BILICHAK
Applicant for the Second (Master's) Level of Higher Education in the Specialty A3 Primary Education at the Department of Primary Education and Educational Innovations, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018
ORCID: *0009-0002-3083-6127*

To cite this article: Slyvka, L., Bilichak, V. (2026). Formuvannia navychok zapobihannia konfliktam v uchniv pochatkovykh klasiv yak pedahohichna problema [Formation of conflict prevention skills in primary school students as a pedagogical problem]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 214–219, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.29

FORMATION OF CONFLICT PREVENTION SKILLS IN PRIMARY STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The relevance of the topic of the article is due to the need to develop in children and youth the skills of conflict-free interaction with other people – very individual with the appropriate abilities can predictably become an active participant in building peace in the world today and in the future. It is emphasized that the problem of forming skills for preventing conflicts during schooling is also relevant from the point of view of preserving the psycho-emotional and social health of children and youth. The works of Ukrainian scientists (L. Dovgan, G. Zavarika, O. Kachmar, L. Kotlova, S. Kotlovyi, L. Loiko, D. Nazarova, O. Pavlova, T. Rysynets, I. Sadova, N. Torba, N. Shataylo, etc.) are mentioned, which are devoted to the educational perspective of the problem of conflict prevention among people of different age categories. The purpose of the scientific research is to analyze available sources, the content of which concerns the problem of forming conflict prevention skills in primary school students.

The scientific foundations of the problem of conflict as a psychological and social phenomenon are briefly presented. The essence of a number of conflict resolution styles is highlighted. Books by Sura Hart, Victoria Kindle Gotson, Frances Barrington, and Nicky Walker have been announced, which may be useful for primary school teachers in the context of information on the methodology for developing conflict prevention skills in students. Important moral and ethical principles that must be guided by when teaching children to resolve conflicts are described. The content of the manual «Resolving conflicts and building peace around me. Basic peer mediation skills» was analyzed.

A conclusion was made about the feasibility of the widest possible use of the didactic content available in printed media and on the Internet of the corresponding content in the educational process of primary school in order to form the skills of conflict-free interaction in students. The author's vision of a promising field for further directions of scientific research is proposed.

Key words: *conflict-free interaction, peacebuilding, elementary school students, forms, methods and means of teaching, formation of conflict prevention skills.*

Лариса СЛИВКА
доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018
ORCID: *0000-0003-1865-6326*

Вікторія БІЛІЧАК
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта кафедри початкової освіти та освітніх інновацій, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018
ORCID: *0009-0002-3083-6127*

Бібліографічний опис статті: Сливка, Л., Білічак, В. (2026). Формування навичок запобігання конфліктам в учнів початкових класів як педагогічна проблема. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 214–219, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.29

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗАПОБІГАННЯ КОНФЛІКТАМ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Актуальність теми статті зумовлюється потребою формування у дітей та юнацтва навичок безконфліктної взаємодії з іншими людьми – кожна особистість з відповідними здібностями прогнозовано може стати активним учасником розбудови миру у світі сьогодні і у майбутньому. Наголошено, що проблема формування навичок запобігання конфліктам з-посеред учнівства є актуальною також з точки зору збереження психоемоційного і соціального здоров'я дітей та юнацтва. Згадано праці українських учених (Л. Довгань, Г. Заваріка, О. Качмар, Л. Котлова, С. Котловий, Л. Лойко, Д. Назарова, О. Павлова, Т. Рисинець, І. Садова, Н. Торба, Н. Шатайло та ін.), які присвячено освітньому ракурсу проблеми профілактики конфліктів серед осіб різних вікових категорій. Мета наукового дослідження полягає в здійсненні аналізу доступних джерел, зміст яких стосується проблеми формування навичок запобігання конфліктам у здобувачів початкової освіти.

Коротко представлено наукові засади проблеми конфлікту як психологічного і соціального явища. Увиразнено сутність низки стилів розв'язання конфлікту. Анонсовано книги Сури Гарта, Вікторії Кіндл Готсон, Френсіса Баррінгтона і Нікі Вокера, які можуть стати корисними для учителя початкової школи у контексті інформації щодо методики формування в учнів навичок профілактики конфліктів. Схарактеризовано важливі морально-етичні принципи, на які необхідно орієнтуватися, коли навчаєш дітей вирішувати конфлікти. Проаналізовано зміст посібника «Вирішую конфлікти та будую мир навколо себе. Базові навички медіації однолітків».

Зроблено висновок про доцільність якнайширшого використання наявного у друкованих носіях та у мережі інтернет дидактичного контенту відповідного змісту в освітньому процесі початкової школи з метою формування навичок безконфліктної взаємодії в учнів. Запропоновано авторське бачення перспективного поля для подальших напрямів наукових пошуків.

Ключові слова: *безконфліктна взаємодія, миробудування, учні початкової школи, форми, методи і засоби навчання, формування навичок запобігання конфліктам.*

Relevance of the problem. «Peacebuilding, peacebuilding, prevention of various conflicts begins in the consciousness of a person, of each specific individual, and turns into a social trend only when these ideas become widespread, become a public movement, a practice of social behavior, and public opinion» (Panok, 2016). In our opinion, this thesis of V. Panok, director of the Ukrainian Scientific and Methodological Center for Practical Psychology and Social Work of the National Academy of Sciences of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Professor, can become a good slogan that expresses the essence of socio-pedagogical activities aimed at preventing conflicts among children and youth.

Among other things, the problem of forming conflict prevention skills among students of secondary education institutions is relevant from the point of view of preserving the psycho-emotional and social health of children and youth. Appropriate pedagogical activities of teachers, parents, and other education subjects are a fairly significant means of preventing the destructive consequences of conflict behavior for a growing personality.

Analysis of recent research and publications. In general, we can say that the educational perspective of the problem of conflict prevention among people of different age categories has been sufficiently studied by Ukrainian scientists. Thus,

H. Zavarika highlighted the historical milestones of conflict research and the interdisciplinary nature of this phenomenon. N. Torba conducted a theoretical analysis of psychological factors of conflict prevention in the educational process of vocational education institutions. L. Dovgan highlighted the development of conflict resolution skills among philology students in modern higher education institutions. The research of T. Rysynets, L. Loiko and N. Shataylo is devoted to the formation of skills for constructive resolution of interpersonal conflicts in adolescence using training technologies. A significant theoretical and practical layer of relevant information is contained in the manuals «Peacebuilding. Conflict prevention and resolution using mediation: socio-pedagogical aspect», «Don't yell at your children! How to resolve conflicts with your children and make them listen to you» i «I know how to manage conflicts». Also noteworthy is the monograph by S. Kotlovy and L. Kotlova «Formation of social experience of conflict-free behavior of vocational lyceum students».

However, the problem of forming conflict prevention skills in elementary school students has not yet become the subject of systematic study by domestic scientists. Among the research on the relevant topic available in the scientific space, we note the article by D. Nazarova, dedicated to the psychological and pedagogical resolution of conflict situations among younger schoolchildren (Nazarova, 2010), I. Sadova's research on the socio-psychological factors of conflict in the «teacher-student» system of primary school (Sadova, 2011) and the publication by O. Kachmar and O. Krytsak, which analyzes the issue of conflict prevention among primary school children (Kachmar & Krytsak, 2018). We should also note the article by O. Pavlova about preparing future primary school teachers to resolve conflict situations in the school community (Pavlova, 2021).

Aim of the article – to analyze available sources, the content of which concerns the problem of forming conflict prevention skills in primary school students.

Presentation of the main research material. The logic of our research involved a brief presentation of the scientific foundations of the problem of conflict as a psychological and socio-psychological phenomenon and an expression of the essence of the main concept. Scientific and pedagogical analysis of available sources led to the conclusion that today there are about a hundred different definitions of the concept of «conflict» and that each of these definitions reflects the plane from which the researcher interprets this phenomenon. In general, in the works of scientists, conflict is viewed as a clash of oppositely directed, incompatible ideas in the mind of a certain person in interpersonal relationships in a group (Kotlovy & Kotlova, 2018, pp. 8). Conflict, as a rule, arises only where two or more subjects not only realize a divergence of interests, but also try to actively counteract (oppose) each other.

Scientists distinguish five styles (ways) of conflict resolution. Let's consider them in more detail.

The first style (path) is competition (rivalry). In this case, the behavior of the person in conflict is maximally focused only on an undeniable personal victory in the conflict. This person is not concerned with the needs of the other parties to the conflict. Therefore, he or she usually ignores them completely. This party to the conflict uses all means to impose on other persons only its own vision of resolving controversial issues, since it interprets personal victory as the defeat of its opponent. Under such conditions, tactics of pressure and threats are actively used, and various ways are devised to neutralize the competence of opponents, a frantic search for weaknesses in their argumentation is implemented. Very often, a person who is in conflict and really wants to «win» the conflict can be seen to have a tendency to make unfounded accusations. This person has a negative attitude towards anyone who thinks differently. The second style (way) of conflict resolution is cooperation. This means that all actions of the participants in the conflict are aimed at fully satisfying the needs and interests of all participants. If there are any contradictions, the parties try to discuss them openly. Both sides of the conflict are seeking a constructive solution to the dispute. Among other things, the parties are trying to identify hidden interests and search for reserves and resources to satisfy these interests. The third style (way) of conflict resolution is avoidance. In this style, one can observe rather passive behavior of the participants. The point is that they are trying to ignore the problem of the conflict or postpone its resolution until the distant future. Both sides of the conflict avoid the slightest aggravation of the current situation, and therefore do not seek to discuss any issues that are the subject of the conflict. All participants in the conflict remain neutral and

do not reveal their views and their attitude to the problem that has arisen. The fourth style (way) of conflict resolution is accommodation. In this case, one of the parties to the conflict sacrifices the interests of the matter in question in order to maintain, support, and improve relations with the opponent. A person who has chosen the path of adaptation tries to appear pleasant, kind, compassionate, and ready to help in the eyes of others. In general, this person does everything to eliminate the slightest possibility of criticism towards him, he tries to prevent the escalation of the conflict that has occurred. The fifth style (way) of conflict resolution is compromise. This path consists in the parties to the conflict seeking to understand each other. They agree to partially satisfy their own needs in order to preserve the relationship and get at least something out of the situation. Compromise is sometimes the last chance to make at least some kind of decision that would suit everyone (Rozbudova myru, 2016, pp. 34).

In the process of scientific research, we found, in our opinion, appropriate sources for teachers in the context of information on the methodology for developing conflict prevention skills in students. Among them, we highlight the following: the book «The Guilt-Free Classroom: Tools for Resolving Conflict and Promoting Interpersonal Intelligence» by Sura Hart and Victoria Kindle Gotson (Hart & Hotson, 2020); the book by Frances Barrington «Social Skills Training for Children: Exercises for Establishing Communication with the Environment and Understanding the Rules of Behavior» (Barrington, 2025); Nicky Walker's book «Why Do We Fight? Conflict, War, and Peace» (Walker, 2018). The authors of the above-mentioned publications write that regardless of the child's age, there will always be a reason why the child's opinion will not coincide with the opinion of the parents. In such situations, it is pointless to shout at children. It is necessary to find patience and love to find the right words for a loved one. Among other things, we must remember that conflicts can be very useful for the development of a growing personality and the establishment of healthy relationships within the family. Therefore, you need to learn how to «experience» conflict situations correctly. The books contain a number of interesting exercises and useful recommendations for young people and children in the context of interaction skills, friendship, and the desire to find a common language with the interlocutor.

We consider the online publication «Fundamentals of Conflictology for Young Children. Five Important Moral and Ethical Principles That Will Teach Children to Resolve Conflicts» to be quite informative in the context of the topic of our research (Osnovy konfliktolohii, 2026). It states, in particular, that a child's ability to competently resolve conflict situations is a necessary component of their emotional intelligence and critical decision-making skills in their lives. The undeniable role of parents in implementing this pedagogical process, which should be built primarily on the basis of moral and ethical principles, is emphasized. Let us briefly describe these principles.

The first principle, «We are all different», implies that a child needs to form the idea that all people are very different, they think differently, believe in different things, etc. Each person is a unique individual, and therefore, it is quite normal for people to have different views, beliefs, and carry out any activity in a different way. Every person a child meets on their life journey is unique. Therefore, the principle «We are all different» can be called basic; it should become the first guideline in a child's resolution of conflict situations even before any problem arises.

According to the second principle, «Safety is the most important thing», the child needs to be convinced that at the moment when he is irritated and angry, it is important to be able to ensure the safety of both himself and the people around him. The child must learn the rule that it is inadmissible to inflict bodily harm on himself or any other person, and under no circumstances to commit other acts of violence directed against another person. If a child, under certain adverse conditions, needs physical release, then he or she should know that he or she can run or perform other physical activity.

The principle «It is important to express your feelings» implies the ability to effectively express what a person feels. The child should know that when conflict situations arise, people can be very angry. Therefore, they may verbally insult the person at fault or blame someone else, thus depriving themselves of the opportunity to resolve the conflict. You need to offer your child a different course of action, namely: listen to your feelings and say something like: «I feel right now...». As a rule, under such conditions, the other party to the conflict (a conflict participant) calms down and no longer perceives everything that is happening too sensitively. The child should know that in this

case the conversation can become more constructive, and the conflict can find a productive (one that yields a positive result) path to resolution.

According to the principle «A calm tone is more effective», the educator teaches the child that shouting or raising his voice at the person who caused anger makes no sense in any case. This way is ineffective. It would be good to finally convince the child that an everyday conversation with another person is much more productive than shouting and losing control of yourself, as the latter will never give either side of the conflict the desired result. Among other things, the child must learn something very important for his life, namely: maintaining control in conflict situations is a sign of a strong person.

The next principle, «Admitting your mistake», involves explaining to the child the fact that if they personally did something wrong, they must admit it. The thing is that admitting your wrong behavior in any situation is the first step towards self-improvement and personal growth. If you skillfully teach a child to admit their mistakes, there is a potential likelihood that they will learn to take responsibility for their own actions and deeds.

We also consider it appropriate to briefly analyze the content of the manual «Resolving conflicts and building peace around me. Basic skills of peer mediation» (Andrieienkova & all, 2020), which, according to its authors, is a kind of guide to peer mediation, which can provide guidance in conducting trainings in the appropriate direction and become a source of information on resolving conflicts peacefully through mediation. Among other things, the publication updates a number of values and principles of mediation as an effective tool for resolving conflicts, based on taking into account the interests of all parties to the conflict, represents restorative communication skills and critical information analysis skills. We consider the games, exercises, and other methodological cases presented in the content of the training sessions to be interesting «highlights» in the context of the topic of our research, which can be used to develop conflict prevention skills in primary school students, namely: viewing and collective discussion of the cartoon «Conflict. Matches» (about the components and stages of conflict development), viewing and discussion of the cartoon «Figures and Forms» (about the causes of conflicts), the game «Join the Circle» (about determining positions, interests and needs), game «My Values», video «People in White» (about the perception of information), exercise «Broken Phone» (about the perception of information), exercise «Report in one minute» (about active listening), game «Learning to listen and understand the feelings of the interlocutor» (about active listening), game «Ask a question» (about formulating questions), exercise «10 facts» (about formulating questions), exercise «Snake» (about paraphrasing and summarizing), exercise «One thematic word», exercise «Draw the stages of mediation», game «Livarpamen», exercise «Peacemaker», video «Peacemaker», exercise «My media field», exercise «The other side of the monitor», exercise «Negative and positive from conflict», «House/Tree» exercise, «Unfinished Sentences» exercise, «Crossing to the Other Side» game.

Conclusions and prospects for further research. Thus, the scientific research conducted has shown that the problem of forming conflict prevention and resolution skills in primary school students is relevant, but it has not yet become the subject of systematic and thorough study by domestic scientists. At the same time, in printed media and on the Internet, we have found a variety of didactic content (examples of various exercises, games, video productions, etc.), which can be appropriately interpreted and modified for use in the educational process of primary school.

The conducted research opens up a promising field for further directions of scientific research. The current task of Ukrainian pedagogy is the development and implementation of didactic games into educational practice, the content of which is related to the problem of conflict prevention. Prospects for further research also include studying foreign practices regarding pedagogical conditions for developing conflict prevention skills in students.

BIBLIOGRAPHY:

1. Андрєєнкова В., Левченко К., Матвійчук М., Дацко О. Вирішую конфлікти та будую мир навколо себе. Базові навички медіації однолітків : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Нічога С.О. 2020. 200 с.
2. Баррінгтон Ф. Тренінг соціальних навичок у дітей: вправи для налагоджування комунікації з оточенням і розуміння правил поведінки. Київ : *Науковий* світ, 2025. 148 с.
3. Вокер Н. Чому виникають конфлікти? Причини. Етапи. Розв'язання. Наслідки. Київ : Vivat, 2018. 80 с.
4. Гарт С., Готсон В. К. Клас без провини. Інструменти для розв'язання конфліктів і сприяння розвитку міжособистісного інтелекту / переклад О. Олійник. Київ : Ранок, 2020. 256 с.

5. Качмар О., Крицак О. Попередження і вирішення конфліктів у молодшому шкільному віці. *Гірська школа Українських Карпат*. 2018. №19. С. 123–127.

6. Котловий С., Котлова Л. Формування соціального досвіду безконфліктної поведінки учнів професійного ліцею : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2018. 273 с.

7. Назарова Д. Психолого-педагогічне вирішення конфліктних ситуацій серед молоших школярів. *Вісник НТУУ–КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2010. Випуск 3. С. 163–167.

8. Основи конфліктології для маленьких дітей. П'ять важливих морально-етичних принципів, які навчать дітей вирішувати конфлікти (2026). *Розвиток дитини* : вебсайт. URL: https://childdevelop.com.ua/articles/ conflict/33/

9. Павлова О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання конфліктних ситуацій у шкільному колективі. *Молодий вчений*. 2021. № 1(89). С. 82–86. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-1-89-18

10. Панок В. Г. Актуальні напрями соціально-педагогічної і психологічної роботи з профілактики насильства і конфліктів в учнівському середовищі. *Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціальнопедагогічний аспект* : навч.-метод. посібник. Київ : ФОП Стеценко В.В., 2016. С. 8–11.

11. Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціальнопедагогічний аспект : навч.-метод. посібник. Київ : ФОП Стеценко В.В., 2016. 192 с. URL: https://surl.li/hmjeiz

12. Садова І. Соціально-психологічні чинники виникнення конфліктів у системі «вчитель–учні» початкової школи. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Випуск 13. С. 355–364.

REFERENCES:

1. Andrieienkova, V., Levchenko, K., Matviichuk, M. & Datsko, O. (2020). Vyrishuiu konflikty ta buduiu myr navkolo sebe. Bazovi navychky mediatsii odnolitkiv [I resolve conflicts and build peace around me. Basic peer mediation skills] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv : FOP Nichoha S.O. 200 s. URL: https://www. (in Ukrainian).

2. Barrington, F. (2025). Treninh sotsialnykh navychok u ditei: vpravy dlia nalahodzhuvannia komunikatsii z otochenniam i rozuminnia pravyl povedinky [Social skills training for children: exercises for establishing communication with others and understanding the rules of behavior]. Kyiv : Naukovyi svit. 148 s. (in Ukrainian).

3. Walker, N. (2018). Chomu vynykaiut konflikty? Prychyny. Etapy. Rozviazannia. Naslidky [Why Do We Fight? Conflict, War, and Peace]. Kyiv : Vivat. 80 s. (in Ukrainian).

4. Hart, S. & Hotson, V. K. (2020). Klas bez provyny. Instrumenty dlia rozviazannia konfliktiv i spryiannia rozvytku mizhosobystisnoho intelektu [The Guilt-Free Classroom: Tools for Resolving Conflict and Promoting Interpersonal Intelligence] / pereklad O. Oliinyk. Kyiv : Ranok. 256 s. (in Ukrainian).

5. Kachmar, O. & Krytsak, O. (2018). Poperedzhennia i vyrishennia konfliktiv u molodshomu shkilnomu vitsi [Conflict prevention and resolution in early school age]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat*. №19. S. 123–127. (in Ukrainian).

6. Kotlovyi, S. & Kotlova, L. (2018). Formuvannia sotsialnoho dosvidu bezkonfliktnoi povedinky uchniv profesiinoho litseiu [Formation of social experience of conflict-free behavior of vocational lyceum students] : monohrafiia. Zhytomyr : Vydavnytstvo ZhDU imeni I. Franka. 273 s. (in Ukrainian).

7. Nazarova, D. (2010). Psykholoho-pedahohichne vyrishennia konfliktnykh sytuatsii sered moloshykh shkoliariv [Formation of social experience of conflict-free behavior of vocational lyceum students]. *Visnyk NTUU–KPI. Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika*. Vypusk 3. S. 163–167. (in Ukrainian).

8. Osnovy konfliktolohii dlia malenkykh ditei. Piat vazhlyvykh moralno-etychnykh pryntsypiv, yaki navchat ditei vyrishuvaty konflikty. (2026). [Basics of conflictology for young children. Five important moral and ethical principles that will teach children to resolve conflicts]. *Rozvytok dytyny* : vebsait. URL: https://childdevelop.com.ua/articles/conflict/33/ (in Ukrainian).

9. Pavlova, O. (2021). Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do rozviazannia konfliktnykh sytuatsii u shkilnomu kolektyvi [Preparing future primary school teachers to resolve conflict situations in the school community]. *Molodyi vchenyi*. №1(89). S. 82–86. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-1-89-18 (in Ukrainian).

10. Panok, V. (2016). Aktualni napriamy sotsialno-pedahohichnoi i psykholohichnoi roboty z profilaktyky nasylstva i konfliktiv v uchnivskomu seredovyshchi [Current directions of socio-pedagogical and psychological work on the prevention of violence and conflicts in the student environment]. *Rozbudova myru. Profilaktyka i vyrishennia konfliktu z vykorystanniam mediatsii: sotsialnopedahohichnyi aspekt* : navch.-metod. posibnyk. Kyiv : FOP Stetsenko V.V. S. 8–11. (in Ukrainian).

11. Rozbudova myru. Profilaktyka i vyrishennia konfliktu z vykorystanniam mediatsii: sotsialnopedahohichnyi aspekt. (2016). [Peacebuilding. Conflict prevention and resolution using mediation: socio-pedagogical] : navch.-metod. posibnyk. Kyiv : FOP Stetsenko V.V. 192 s. (in Ukrainian).

12. Sadova, I. (2011). Sotsialno-psykholohichni chynnyky vynyknennia konfliktiv u systemi «vchytel–uchni» pochatkovoi shkoly [Socio-psychological factors of conflict in the teacher-student system of primary school]. *Problemy suchasnoi psykholohii*. Vypusk 13. S. 355–364. (in Ukrainian).

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.3.016:028.5:37.091.33-027.22
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.30

Ольга СТРЕБНА
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освити» Херсонської обласної ради, вул. Покришева , 41, м. Херсон, Україна, 73040
ORCID: *0000-0002-0537-3338*

Бібліографічний опис статті: Стребна, О. (2026). Інтеграція гейміфікації, позакласного читання та проєктної діяльності як чинник формування читацької компетентності молодших школярів. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 220–232, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.30

ІНТЕГРАЦІЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ, ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ ТА ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті актуалізується проблема інтеграції гейміфікації, позакласного читання та проєктної діяльності як інноваційний підхід до формування читацької компетентності молодших школярів. Проаналізовано сутність гейміфікації в освітньому контексті, її відмінності від навчальних ігор та потенціал для підвищення мотивації школярів до читання. Розкрито психолого-педагогічні механізми впливу ігрових елементів на читацьку активність дітей, зокрема через задоволення базових психологічних потреб в автономії, компетентності та соціальній приналежності. Обґрунтовано доцільність поєднання гейміфікації з проєктною діяльністю в позакласному читанні, що дозволяє перетворити індивідуальний процес читання на соціально значущу колективну діяльність з елементами пригоди та творчості. Представлено типологію ігрових механік для організації читацької діяльності: системи прогресу, виклики та квести, соціальна взаємодія, наративні елементи, зворотний зв'язок та винагороди. Схарактеризовано моделі гейміфікованих читацьких проєктів для початкової школи, що передбачають читацькі квести, рольові ігри за мотивами художніх творів та створення книжкових всесвітів. Визначено, що впровадження обґрунтованих методичних умов організації читацької діяльності дітей (баланс мотивації, орієнтація на майстерність, автентичність ігрового досвіду, підтримка автономії), визначених на основі теоретичного аналізу та педагогічної практики, забезпечує ефективність формування читацької компетентності молодших школярів. Розглянуто особливості організації гейміфікованого позакласного читання в онлайн-форматі з використанням цифрових інструментів. Результати дослідження можуть використовуватися педагогами Нової української школи для оновлення практики організації позакласного читання відповідно до потреб сучасних дітей.

Ключові слова: *гейміфікація, позакласне читання, проєктна діяльність, читацька мотивація, молодші школярі, ігрові механіки, читацькі квести, початкова школа, читацька компетентність, інноваційні методи навчання, моделі гейміфікованих освітніх проєктів.*

Olha STREBNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Preschool, Elementary Education and Language Communications, Communal Higher Educational Establishment "Kherson Academy of Continuing Education" of Kherson Regional Council, Pokryshev str., 41, Kherson, Ukraine, 73040
ORCID: *0000-0002-7931-885X*

To cite this article: Strebna, O. (2026). Intehratsiia heimifikatsii, pozaklasnoho chytannia ta proiektnoi diialnosti yak chynnyk formuvannia chytatskoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Integration of gamification, extracurricular reading, and project-based activities as a factor in developing reading competence of primary school students]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 220–232, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.30

INTEGRATION OF GAMIFICATION, EXTRACURRICULAR READING, AND PROJECT-BASED ACTIVITIES AS A FACTOR IN DEVELOPING READING COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article addresses the issue of integrating gamification, extracurricular reading, and project-based learning as an innovative approach to developing reading competence in primary school students. The essence of gamification

in the educational context is analyzed, along with its distinction from educational games and its potential to enhance students' motivation to read.

The psychological and pedagogical mechanisms through which game elements influence children's reading activity are examined, particularly in terms of satisfying basic psychological needs for autonomy, competence, and social belonging. The value of combining gamification with project-based learning in extracurricular reading is substantiated, as it enables the transformation of reading from an individual activity into a socially meaningful collaborative process enriched with elements of adventure and creativity. A typology of game mechanics for organizing reading activities is presented, including progression systems, challenges and quests, social interaction, narrative elements, feedback, and rewards. Models of gamified reading projects for primary school are described, including reading quests, role-playing activities based on literary works, and the creation of book worlds.

It is argued that the implementation of well-grounded methodological conditions for organizing children's reading activities (a balance between intrinsic and extrinsic motivation, a focus on mastery, the authenticity of the game experience, and support for autonomy), developed on the basis of theoretical analysis and pedagogical practice, ensures the effective development of reading competence in primary school students. The features of organizing gamified extracurricular reading in an online format using digital tools are also discussed. The findings of the study can be used by teachers of the New Ukrainian School to update extracurricular reading practices in line with the needs of modern learners.

Key words: *gamification, extracurricular reading, project-based activities, reading motivation, primary school students, game mechanics, reading quests, primary education, reading competence, innovative teaching methods, models of gamified educational projects.*

Актуальність проблеми. Сучасна освітня парадигма стикається з парадоксальною ситуацією: при безпрецедентному доступі до текстової інформації в цифровому форматі, існує стійка тенденція зниження читацького інтересу серед дітей. Результати «Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2023/2024 навчальному році» свідчать про погіршення читацьких досягнень учнів, так 35% школярів мають низький рівень читацької грамотності та не виявляють інтересу до обов'язкового, зокрема позакласного читання (Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2023/2024 навчальному році, 2024, с. 32).

На вимогу шкільної програми, позакласне читання, має бути простором свободи вибору книжок і самовираження особистості, що посилюється використанням актуальних для дітей форматів завдань (соціальні мережі, інтерв'ю, дебати, блоги), які відображають живе мовлення (Про затвердження концептуальних засад освітніх галузей та дорожньої карти реалізації концептуальних засад освітніх галузей на 2025–2030 роки, 2025). Водночас традиційні форми його організації (читацькі щоденники, бібліотечні уроки, списки літератури на літо) не завжди враховують психологічні особливості сучасних дітей, які зростають у цифровому середовищі з високою інтерактивністю, потребою миттєвого зворотного зв'язку та мультимодальністю подачі інформації. Сучасні діти готові годинами розв'язувати складні ігрові завдання, долати перешкоди, співпрацювати з іншими гравцями задля досягнення ігрових цілей. Феномен популярності відеоігор серед молодших школярів свідчить про потребу в активності, самостійності, досягненнях, соціальній взаємодії, тих самих потребах, які може задовольнити й позакласне читання, якщо методично грамотно його організувати.

Принципово новий формат підтримки читацької діяльності засобами застосування ігрових елементів та ігрового дизайну в неігрових контекстах пропонує гейміфікація (Deterding, 2021). Гейміфікований підхід до організації читання, зокрема й позакласного, дозволяє зберегти сутність читацької діяльності (глибоке занурення в текст, емоційне переживання, осмислення прочитаного), надаючи їй привабливої для дітей форми пригоди, квесту, дослідження. Гейміфікація не перетворює книгу на гру, а використовує психологічні механізми, що роблять ігри захоплюючими, забезпечуючи стимулювання читацької активності.

Особливо продуктивним може бути поєднання гейміфікації з проєктною діяльністю, яка дозволяє надати читанню соціальний вимір: діти працюють з інформацією не тільки для забезпечення особистісних потреб, але й для створення спільного продукту, презентації його результатів, досягнення командної мети. Гейміфікація ж робить проєктну роботу більш динамічною, емоційно насиченою, структурованою засобами використання системи викликів, рівнів, досягнень. Такий підхід, на нашу думку, може змінювати ставлення учнів до позакласного читання, перетворюючи його на мотивовану спільну діяльність.

В умовах цифровізації освіти та поширення онлайн-навчання питання організації гейміфікованого позакласного читання набуває додаткової актуальності. Цифрові технології надають широкі можливості для реалізації складних ігрових механік, відстеження прогресу, організації віртуальних читацьких спільнот. Водночас вони вимагають поглибленого педагогічного аналізу, щоб гейміфікація підтримувала глибоко осмислене читання, але не заміщала його.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади гейміфікації в освіті сформувалися у працях провідних закордонних дослідників: К. Каппа, Ю Кай Чоу, Дж. Макґоніґал, які обґрунтували психологічні механізми впливу ігрових елементів на мотивацію та залученість учнів (Вербах, 2022; Коваленко, Паламарчук, 2023; Kapp, 2012). Вагомий внесок у розвиток теорії гейміфікації зробили К. Вербах та Д. Хантер. У своєму фундаментальному дослідженні вони визначають гейміфікацію як використання ігрових елементів та принципів ігрового дизайну в неігрових контекстах. Ними систематизовано основні ігрові механіки (бали, рівні, виклики, таблиці лідерів) та принципи їх ефективного застосування. Важливим є застереження науковців про те, що гейміфікація не повинна обмежуватися простим додаванням балів, а має створювати осмислений ігровий досвід (Вербах, 2022). Аналогічно, досвід Фінляндії, зокрема дослідження «Робота над помилками», демонструє, що надмірна орієнтація на розважальність навчання може знижувати дидактичну ефективність, тому важливим є баланс між захопливістю та системним розвитком компетентностей (Відміцька, 2026).

Ю Кай Чоу запропонував модель восьми ключових мотиваційних рушіїв гейміфікації, до яких належать: епічний сенс і покликання, розвиток і досягнення, творче самовираження, володіння та накопичення, соціальний вплив, дефіцит і нетерпіння, непередбачуваність, а також уникнення втрат (Коваленко, Паламарчук, 2023, с. 77). Запропонована ним концепція окталіз (octalysis) є аналітичною схемою провідних чинників людської мотивації, що становлять основу персоналізованої гейміфікації (Коваленко, Паламарчук, 2023, с. 77). Ця модель дає змогу визначити, які саме психологічні потреби активізуються різними ігровими механіками. У контексті читацької діяльності найбільш значущими є рушії розвитку, творчого самовираження та соціальної взаємодії. С. Детердінг проводить важливу відмінність між гейміфікацією та навчальними іграми. На його переконання гейміфікація не перетворює навчальну діяльність на гру повністю, а лише використовує окремі ігрові елементи для підвищення активності школярів у цьому процесі. Ця теза є принципово важливою для читання, як навчальної діяльності, де мета залишається незмінною – глибоке сприйняття та осмислення літературного тексту (Deterding, 2021).

Вітчизняні дослідники також звертаються до проблематики гейміфікації в освіті. Н. Морзе та О. Глазунова аналізують можливості цифрових технологій для створення гейміфікованого навчального середовища (Бойко, Морзе, 2025).

У контексті нашого дослідження, доцільно звернути увагу на висвітлення науковцями значення позакласного читання для розвитку молодших школярів. У науково – методичній спадщині О. Савченко позакласне читання осмислюється як система формування читацької самостійності та культури особистості; наголошується на важливості вільного вибору книг, різноманітності форм роботи та створення читацького середовища (Савченко, 2007). З огляду на це, формування читацьких якостей молодших школярів, насамперед читацької самостійності, традиційно визначається як провідне завдання позакласного читання в початковій школі. Саме на реалізацію цієї мети був зорієнтований курс позакласного читання, розроблений і впроваджений Н. Светловською та О. Джежелей, який передбачав системну роботу з дитячою книгою на різних етапах читацького розвитку дитини, на що звертають увагу А. Ємець та О. Коваленко (Ємець, Коваленко, 2022). Змістове наповнення курсу, а саме: добір художніх текстів для дітей, методичні матеріали для вчителів, різноманітні форми наочності, створювало умови для його ефективної реалізації в межах навчального предмета «Літературне читання» та забезпечувало позитивну динаміку у формуванні читацької самостійності молодших школярів. Водночас запропоновані О. Джежелей форми творчої взаємодії з дитячою книгою (обговорення, інтерпретація, читацькі завдання з елементами вибору й співпраці) розглядаються як методичні передумови сучасних проєктних форматів позакласного читання, що

в умовах гейміфікації трансформують читання у спільну діяльність, орієнтовану на взаємодію, мотивацію та формування читацької компетентності учнів початкової школи.

Проблематика проєктної діяльності в початковій школі розглядається в працях О. Онопрієнко, яка обґрунтовує специфіку проєктів для молодших школярів, підкреслюючи необхідність чіткої структури, підтримки вчителя та орієнтації на конкретний продукт, і водночас зазначає, що проєктна діяльність слугує інструментом розвитку творчості, самостійності та прагнення до ідеально-перспективного перетворення у контексті креативних дій і операцій (Онопрієнко, 2013). Тим часом аналіз педагогічної літератури засвідчує відсутність комплексних досліджень, які б системно розглядали інтеграцію гейміфікації, позакласного читання та проєктної діяльності. Більшість науково – методичних праць зосереджена на висвітленні окремих аспектів: або на гейміфікації взагалі, або на традиційних методах позакласного читання, або на проєктах без ігрового компонента. Окреслена ситуація не сприяє упровадженню інноваційних підходів до організації позакласного читання молодших школярів і потребує подальших педагогічних зусиль щодо подолання цієї актуальної для Нової української школи проблеми.

Тому **метою статті** є обґрунтування методичних засад інтеграції гейміфікації, позакласного читання та проєктної діяльності як інноваційного освітнього середовища формування читацької компетентності молодших школярів, узагальнення результатів дослідження впливу ефективних моделей гейміфікованих читацьких проєктів й ігрових механік стимулювання читацької активності на освітній процес початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вітчизняний та закордонний педагогічний досвід засвідчує, що гейміфікація впливає на читацьку мотивацію здобувачів освіти через систему взаємопов'язаних психологічних механізмів. Передусім вона сприяє задоволенню потреби в автономії. Тим часом традиційне позакласне читання нерідко сприймається сучасними дітьми як форма зовнішнього примусу, коли вчитель визначає, що саме читати, який обсяг і в які терміни необхідно опрацювати рекомендовану літературу. Натомість гейміфікований підхід надає дитині відчуття вибору: вона самостійно обирає квести, рівень складності, напрям читацького дослідження. Навіть за наявності чітко окреслених педагогічних меж ігровий формат створює відчуття добровільності, що має важливе психологічне значення для підтримки внутрішньої мотивації молодших школярів.

Вагомим чинником формування мотивації до читання є відчуття власної компетентності, що знаходить вияв у переживанні дитиною успіху та впевненості у власних читацьких можливостях. Ігрові системи створюють відчуття прогресу та майстерності, показуючи дитині її досягнення (нагороди, рівні) і візуально відображаючи розвиток навичок, що мотивує інтерес до читання. У традиційному читанні таке відчуття часто відсутнє: навіть після прочитання багатьох книжок дитина не завжди усвідомлює власне зростання як читача. Гейміфікація дозволяє зробити читацький поступ видимим завдяки системі рівнів (від «Початківця» до «Майстра»), тематичних відзнак за різні типи досягнень, а також завдячуючи карті руху книжковими світами, що формує відчуття особистісного розвитку й успіху.

Для дитини молодшого шкільного віку особливо значущим є задоволення потреби в соціальній приналежності. Гейміфіковані читацькі проєкти дозволяють створити читацьку спільноту: команди дослідників книжкових світів, гільдії літературних детективів, альянси шукачів скарбів та ін. За таких обставин діти читають не лише для себе, але й разом з іншими обговорюють прочитане, допомагають одне одному, святкують спільні досягнення.

Додатковий рівень мотивації до читання забезпечується через емоційне залучення за допомогою наративу. Ігри пропонують переконливі історії, у яких гравець постає головним героєм. Гейміфіковане позакласне читання може вибудовуватися як метанаратив, у межах якого діти стають мандрівниками книжковими світами, рятівниками забутих історій або дослідниками літературних таємниць. Такий зовнішній сюжет накладається на наратив самих художніх творів, створюючи глибокий читацький досвід.

Важливо урахувати, що підтримці сталої мотивації до будь-якої діяльності сприяє організація оптимального виклику. Відповідно до

теорії потоку М. Чиксентмігаї, максимальне залучення виникає тоді, коли завдання є достатньо складним, щоб вимагати зусиль, але водночас і посильним. Дослідник визначає цей стан як «повне залучення до діяльності заради неї самої, коли кожна дія випливає з попередньої, і учасник застосовує свої вміння на межі можливостей» (Чиксентмігаї, 2017, С. 21).

З урахуванням принципів побудови дидактичних ігрових технологій важливо підтримувати чіткий баланс між складністю завдань і наявними навичками учня. Гейміфікація дозволяє створювати градуйовану систему викликів – від простих читацьких завдань до складніших аналітичних та творчих дій, таких як пошук символів, порівняння версій сюжету або створення альтернативного фіналу. Система рівнів забезпечує можливість кожній дитині рухатися у власному темпі, уникати перевантаження та відчувати поступовий прогрес.

Суттєву роль у гейміфікованому ігровому середовищі відіграє й позитивний зворотний зв'язок. Характерною особливістю такого зв'язку є постійне інформування учасників про успіхи, підбадьорювання та підсилення відчуття значущості особистісних досягнень. У гейміфікованому читанні це реалізується через відзнаки за прогрес, визнання унікальних досягнень, святкування індивідуальних і командних перемог. Такий підхід є особливо доцільним для дітей зі зниженою самооцінкою, які уникають читання через страх помилки або невдачі. Саме використання елементів ігрового заохочення сприяє формуванню унікального досвіду взаємодії з текстом, який структурується через конкретні ігрові механіки – основні будівельні компоненти організації ігрового процесу та активізації читацької діяльності. Для інтенсифікації читацької діяльності учнів молодшого шкільного віку можна використовувати декілька груп таких механік. Схарактеризуємо їх детальніше.

Так, *системи прогресу* охоплюють елементи, що візуалізують розвиток читача. Читацькі рівні можуть мати таку, наприклад, креативну ієрархію: «Дослідник пригод» → «Знавець характерів» → «Майстер сенсів» → «Легенда бібліотеки». Кожен рівень відкривається після досягнення певних показників (кількість прочитаних книг, різноманітність жанрів, глибина аналізу). З позиції забезпечення дидактичної результативності важливо, щоб прогрес у читацькій діяльності відображав не тільки кількість прочитаного, але насамперед якість читання, зокрема вміння аналізувати отриману інформацію.

Системи прогресу можуть використовувати такі елементи як шкали досвіду, карти прогресу, дерево навичок. Шкали досвіду відображають поступ дитини в межах певного рівня та дають змогу зрозуміти, скільки зусиль ще необхідно докласти для переходу на наступний етап. Карти прогресу візуалізують читацьку подорож, допомагаючи дитині усвідомити, які «острови» знань (жанри або тематичні напрями) уже опановано, а які ще належить дослідити. Дерево навичок демонструє структуру та розгалуження читацьких компетентностей, зокрема розвиток умінь аналізувати персонажів, розуміти символіку та інтерпретувати події художнього тексту.

Виклики та квести надають читацькій діяльності структуру пригоди, у межах якої позакласне читання постає як послідовний і захопливий процес відкриттів. Читацькі квести можна визначити як систему взаємопов'язаних завдань, об'єднаних спільною тематикою та спрямованих на глибоке осмислення текстів. Так, тематичний квест «Таємниці казкового лісу» може передбачати опрацювання кількох художніх творів, виявлення спільних символів і мотивів, візуалізацію читацьких уявлень у вигляді узагальненої карти казкового простору, а також створення власного творчого тексту на основі прочитаного.

У гейміфікованому середовищі прогрес читача структурується за послідовністю етапів квесту, кожен із яких відкриває доступ до наступного рівня, забезпечуючи поступове збільшення складності та підтримку навчальної мотивації. Щоденні та тижневі виклики спрямовані на формування систематичної читацької активності, розвиток навичок уважного читання, словникового збагачення та рефлексії, наприклад: «Прочитай 15 хвилин сьогодні», «Визнач три нові слова та поясни їх значення», «Обери улюблену цитату та аргументуй свій вибір». Більш складні когнітивні та аналітичні завдання, зокрема такі як «Знайди книгу, де головний герой схожий на тебе», «Прочитай книгу, написану понад 50 років тому», стимулюють глибше занурення дітей в текст, уміння

проводити порівняльний аналіз та встановлювати зв'язок із власним досвідом.

Системи досягнень містять значки та нагороди за різноманітні читацькі активності. Це можуть бути значки: за жанри («Знавець казок», «Мисливець за скарбами», «Поціновувач віршів»), за навички («Майстер діалогів», «Аналітик характерів»,

«Шукач символів»), за соціальну активність («Натхненник команди», «Щедрий рецензент», «Наставник початківців»). Важливо, щоб система досягнень була багатовимірною, а кожна дитина мала шанс продемонструвати свої найкращі здібності та була відзначеною за власні успіхи. Значки можуть надаватися за різні досягнення: за глибину аналізу, за креативність інтерпретацій, за підтримку інших читачів.

Соціальні ігрові механіки спрямовані на формування позитивної взаємодії між учасниками читацької діяльності та розвиток навичок співпраці. Командні квести передбачають виконання спільних завдань (створити віртуальний музей героїв книги, записати подкаст-обговорення, скласти літературну мапу). Дуелі думок реалізуються у формі дружніх дискусій, спрямованих на розвиток критичного мислення та аргументованого висловлення власної позиції (наприклад, обговорення питань «Хто має рацію?» або «Як би ти вчинив у подібній ситуації?»). Обмін читацькими рекомендаціями заохочує дітей ділитися враженнями від прочитаного, наприклад, учасники отримують додаткові бонуси за книги, які були рекомендовані й згодом прочитані іншими.

Окремим різновидом соціальних механік є гільдії читачів, що об'єднують дітей за читацькими інтересами та жанровими уподобаннями (наприклад, «Шукачі пригод», «Любителі казок», «Орден поетичного слова»). Кожна гільдія реалізує власні спільні проєкти та бере участь у тематичних викликах. Механіка наставництва передбачає залучення читачів із вищим рівнем підготовки до підтримки початківців, що сприяє формуванню культури взаємодопомоги та може супроводжуватися спеціальними відзнаками, зокрема статусом «Мудрий наставник».

Наративні елементи у гейміфікованому читанні формують інтерактивну історію, що організовує та мотивує учасників. Наприклад, можна створити легенду: «Велика бібліотека світів потребує дослідників. Кожна книга є порталом у новий світ, а місія учасників полягає у дослідженні цих світів, опануванні знань та збереженні забутих історій». Персонажі – провідники виконують функцію наставників і супроводжують дітей у процесі читання. Зокрема, мудра сова-бібліотекар, казковий лисмандрівник або дракон-зберігач історій, пропонують завдання, надають підказки та відзначають досягнення учасників. Також сюжетні повороти забезпечують підтримку інтриги та залученість: вони передбачають несподівані виклики, таємничі послання від літературних героїв та загадкові артефакти. Епічна мета у гейміфікації формує довготривалу перспективу діяльності та спрямовує учасників на досягнення значущих результатів. Прикладами таких цілей можуть бути: «Створити велику карту книжкових світів», «Розгадати таємницю забутої бібліотеки» або «Стати охоронцями живого слова».

Механіки зворотного зв'язку та системи винагород забезпечують у дітей відчуття прогресу та підтримують мотивацію до читання. Миттєвий відгук учителя дозволяє учням одразу бачити результат виконаного завдання (отримані бали досвіду, новий значок, відкритий рівень). Візуалізація прогресу у вигляді графіків, діаграм чи карт допомагає усвідомлювати досягнення проміжних цілей. Святкування досягнень, що може охоплювати спеціальні анімації, звукові ефекти або оголошення для всього класу, підсилює відчуття значущості результатів і сприяє формуванню позитивної мотиваційної динаміки.

Винагороди мають бути як матеріальні (символічні призи, сертифікати), так і нематеріальні (визнання, привілеї, нові можливості). Найцінніша винагорода полягає у наданні учням можливості впливати на освітній процес, наприклад, обирати наступну книгу для спільного читання класом, виступати ведучим обговорення або створювати власний квест для інших. Запропонований підхід посилює відчуття автономії, значущості та відповідальності за спільний результат. Наш досвід, підтверджений у процесі опитування вчителів, результати якого викладені нижче, свідчить, що впровадження описаних вище ігрових механік посилює ефективність гейміфікованих читацьких проєктів, які інтегрують ігрові ролі, нара-

тив, систему прогресу та проєктну діяльність, у формуванні читацької компетентності молодших школярів.

Для більш детальної ілюстрації ролі гейміфікації в організації читацької діяльності молодших школярів розглянемо запропоновані нами моделі гейміфікованих читацьких проєктів «Архітектори книги» та «Театр читацьких перевтілень».

Модель гейміфікованого читацького проєкту «Архітектори книги» розроблена з урахуванням вікових особливостей учнів 4 класу початкової школи та специфіки організації онлайн-навчання. Вона ґрунтується на уявленні про книгу як складний культурний та інформаційний продукт, створений у результаті колективної діяльності автора, редактора, художника, видавця та інших фахівців. Таке уявлення про книгу як цілісну структуру з чітко визначеними функціональними елементами ґрунтується на підходах, представлених у праці С. Андрухіва «З чого складається книга» (Андрухів, 2016, С. 7–8). Відтак, у моделях гейміфікованих читацьких проєктів книга осмислюється не лише як джерело художнього або пізнавального тексту, але і як цілісна структура, кожен елемент якої має визначене функціональне призначення та впливає на формування читацького досвіду дитини.

У процесі реалізації проєкту «Архітектори книги» учні виконують роль «архітекторів книги», які в доступній ігровій формі поступово «відкривають» її зовнішню та внутрішню будову, ознайомлюються з основними структурними компонентами та простежують шлях створення книги – від авторського задуму до готового видання, представленого читачеві. Означений підхід сприяє розвитку в молодших школярів цілісного уявлення про книгу як результат творчої й організаційної праці багатьох фахівців та стимулює формування читацької компетентності.

В умовах онлайн-навчання позакласне читання в межах моделі «Архітектори книги» набуває форми колективної проєктної гри-дослідження, що поєднує елементи пізнавальної діяльності, взаємодії та рефлексії. Гейміфікація забезпечує підтримку навчальної мотивації та емоційного залучення учнів, а проєктна взаємодія сприяє розвитку навичок співпраці, комунікації та обговорення, що є особливо важливим за дистанційного формату навчання.

Базовим компонентом моделі «Архітектори книги» є система ігрових ролей, адаптована до пізнавальних можливостей учнів 4 класу. У ролі «автора» школярі зосереджуються на визначенні теми книги, її основного задуму та адресата. «Редактор» аналізує загальну структуру видання, зокрема наявність вступу, розділів і змісту. «Дизайнер» досліджує візуальні елементи книги, а саме: обкладинку, ілюстрації, шрифти, та їхній вплив на зацікавлення читача. «Бібліограф» працює з титульним аркушем, випускними даними та анотацією, формуючи початкові уявлення про бібліографічну культуру. «Навігатор читача» вивчає зміст, покажчики та допоміжний апарат, з'ясовуючи, як вони допомагають орієнтуватися в книзі. «Охоронець сенсів» аналізує передмову, післямову й коментарі як засоби пояснення та поглиблення змісту. Варіативність ролей і можливість їх ротації підтримують пізнавальний інтерес учнів та забезпечують активну участь кожного в спільній діяльності.

Ігрова механіка проєкту реалізується через образ «будівельного плану книги», який у цифровому середовищі постає як візуальна схема, де кожен елемент книги представлений у вигляді окремого «поверху» або «модуля», що відкривається поетапно. У роботі використовуються картки ролей із чітко сформульованими завданнями, а також чекпоїнти читача – короткі дослідницькі місії, спрямовані на усвідомлення призначення основних структурних елементів книги (титульного аркуша, анотації, змісту тощо). Узагальнювальним етапом виступає квест «Шлях книги», який дозволяє в наочній формі відтворити основні етапи її створення: від рукопису до друкованого видання та знайомства з читачем.

Результатом проєктної діяльності, організованої в процесі позакласного читання, в гейміфікованому просторі може бути й створення проєктних продуктів, доступних для реалізації в онлайн-форматі. Серед них – інтерактивна модель книги, розроблена за допомогою цифрових сервісів (Canva, Google Slides, Genially), «паспорт книги», що містить основні бібліографічні відомості, схему структури книги та читацькі рекомендації. Захоплюючим додатком до книги може бути колективний альбом «Як народжується книга», представлений у вигляді спільного цифрового документа або презентації.

Система прогресу в межах моделі спрямована на поетапний розвиток читацької компетентності молодших школярів від рівня «спостерігача» до рівня «архітектора книги». Нагороди у вигляді цифрових бейджів за опанування елементів книжкової структури та ефективну командну взаємодію виконують мотиваційну функцію та підсилюють відчуття успіху. Отже, гейміфікований читацький проєкт «Архітектори книги», дозволяє ефективно поєднати дидактичний потенціал позакласного читання, проєктної діяльності та гейміфікаційних підходів, позитивно впливаючи на освітній процес у початковій школі.

Наш досвід засвідчує, що у контексті пошуку ефективних підходів до активізації читацької діяльності молодших школярів у позакласному читанні особливого значення набувають гейміфіковані моделі, що поєднують читання з творчою та емоційно насиченою діяльністю. Однією з таких моделей є гейміфікований читацький проєкт «Театр читацьких перевтілень», спрямований на формування емоційно-ціннісного ставлення до художнього тексту, розвиток читацької уяви та створення умов для творчої самореалізації учнів початкової школи. Модель спроєктована з урахуванням вікових особливостей учнів 4 класу та є придатною для впровадження в умовах онлайн-навчання.

Концептуально проєкт «Театр читацьких перевтілень» ґрунтується на ідеї «вживання» дитини в образ літературного персонажа через різноманітні творчі й рольові активності. Художній текст розглядається не лише як об'єкт читання, а й як простір для переживання, інтерпретації та особистісного осмислення. Згідно з цією моделлю читання перетворюється на театралізований процес співтворчості, у якому учні поступово відкривають внутрішній світ героїв, мотиви їхніх учинків і емоційні стани.

Як приклад художнього матеріалу можна використати книгу Ервіна Мозера «Манюній. Велика книжка про маленького слоника», яка вирізняється чіткою образністю, емоційною доступністю та багатством ситуацій для рольової інтерпретації. Образ Манюнія та інших персонажів створює сприятливі умови для розвитку емпатії, уяви й навичок аналізу поведінки героїв.

Вагомим компонентом моделі є система ігрових ролей, що відображає різні способи роботи з художнім текстом. Учень у ролі «актора» бере участь в інсценізаціях окремих епізодів, відтворюючи емоції та дії персонажів (наприклад, сцену переживань Манюнія у складній або незвичній ситуації). «Сценарист» доповнює або трансформує текст, створюючи діалоги чи альтернативні сцени, зокрема уявні продовження подій або «життя персонажів після завершення книги». «Режисер» координує постановку, визначає послідовність сцен, інтонаційні та рухові акценти. «Костюмер» продумує зовнішній вигляд персонажів, добираючи символічні деталі, що відображають характер героя. «Психолог персонажа» аналізує внутрішній світ героя, його почуття й мотиви в різних ситуаціях, наприклад, страхи, радощі або сумніви Манюнія. «Критик» виконує функцію рефлексії, оцінюючи різні інтерпретації образів і аргументуючи власну читацьку позицію. Ротація ролей забезпечує активну участь кожного учня та сприяє розвитку комунікативних і соціальних умінь.

Ігрова механіка проєкту реалізується після спільного або самостійного читання тексту. Учні обирають персонажів для «перевтілення» та виконують серію творчих завдань: створюють щоденники персонажів, у яких фіксують емоційні стани героя в різних епізодах; пишуть листи від імені персонажів або до них; моделюють ситуації «що було б, якби…», організовуючи елементи імпровізаційного театру (наприклад, уявну зустріч Манюнія з іншим героєм або реакцію персонажів на нову подію). В онлайн-форматі такі завдання можуть реалізовуватися за допомогою відеоконференцій, спільних документів і цифрових дошок.

Проєктна діяльність завершується створенням різноманітних творчих продуктів, зокрема відеоінсценізацій окремих сцен твору, подкасту «Інтерв'ю з персонажами», у якому учні виступають у ролі журналістів і героїв книги, журналу «Неопубліковані щоденники літературних героїв». Доцільною буде підготовка творчої виставки «Емоційний світ персонажів», представленої у вигляді малюнків, фото-, відео– або презентаційних матеріалів, що відображають портрети, почуття, переживання та внутрішні стани героїв. Журнал «Неопубліковані щоденники літературних героїв» містить вигадані записи від імені персонажів (Манюнія, мишеняти, музики, левика, орла, свинок, ведмедя та

ін.), у яких учні відтворюють події, емоції, роздуми й ставлення героїв до пережитих пригод, інтерпретуючи зміст художнього тексту крізь призму власного емоційно-чуттєвого досвіду. Такий ігрово-творчий формат забезпечує високу навчальну мотивацію, сприяє глибшому розумінню характерів персонажів, особливостей їхніх взаємин і внутрішнього світу, а також розвитку емпатії, уяви та рефлексивного мислення.

Система прогресу у процесі реалізації моделі гейміфікованого читацького проєкту «Театр читацьких перевтілень», спрямована на поетапний розвиток читацької й творчої компетентності учнів. Передбачено рівні акторської майстерності – від «дебютанта» до «майстра перевтілення», а також досягнення за різноманітність виконаних ролей і здатність до оригінальної інтерпретації образів. Особлива відзнака «Найкраща інтерпретація» підкреслює цінність глибокого й нестандартного розкриття характеру персонажа.

Модель гейміфікованого читацького проєкту «Театр читацьких перевтілень», реалізована на матеріалі книги Ервіна Мозера «Манюній. Велика книжка про маленького слоника», створює умови для розвитку емоційного інтелекту, читацької уяви та творчих здібностей молодших школярів. Поєднання елементів театралізації, рольової гри та проєктної діяльності забезпечує глибше осмислення художнього тексту й сприяє формуванню стійкої мотивації до читання в умовах сучасного, зокрема цифровізованого, освітнього простору.

Важливо підкреслити, що результативність упровадження гейміфікованих читацьких проєктів значною мірою залежить від дотримання певних методичних умов, які забезпечують педагогічну доцільність ігрових елементів та запобігають їх формалізації.

На наш погляд, передусім важливо зберігати баланс між зовнішньою та внутрішньою мотивацією учнів. Гейміфікація не має зводитися до системи балів і призів, які здатні витіснити справжній інтерес до читання. Ігрові елементи повинні підсилювати, а не заміщувати задоволення від самого процесу взаємодії з текстом. Для цього доцільно робити акцент на розвитку читацької майстерності та глибини розуміння, надавати змістовний зворотний зв'язок, а також створювати ситуації, у яких діти відкривають для себе красу мови, силу сюжету й багатогранність художніх образів.

Для визначення практичного стану використання гейміфікації та проєктної діяльності в позакласному читанні було проведено анкетування вчителів початкових класів, орієнтоване на з'ясування ставлення педагогів до гейміфікованих підходів, рівень їх упровадження в практику позакласного читання та оцінку впливу таких підходів на читацьку мотивацію молодших школярів.

У дослідженні взяли участь 42 учителі початкових класів закладів загальної середньої освіти Херсонської області. Вибірка охоплювала педагогів із різним професійним досвідом: учителів зі стажем роботи до 5 років – 1 особа (2,4%), педагогів зі стажем 6 – 10 років – 1 осіб (2,4%), учителів зі стажем 11–20 років – 5 осіб (11,9%) та досвідчених педагогів, які працюють у сфері освіти понад 20 років – 35 осіб (83,3%). Така структура вибірки дає підстави розглядати отримані результати як репрезентативні для узагальнення практичного досвіду організації позакласного читання в початковій школі з урахуванням впливу професійного стажу на педагогічні підходи до використання гейміфікації та проєктної взаємодії.

Розробляючи структуру анкетування щодо інтеграції гейміфікації та проєктної діяльності в позакласному читанні, було враховано низку взаємопов'язаних складників. Зокрема, увагу зосереджено на *мотиваційно-ціннісному компоненті* (ставлення педагогів до гейміфікованих підходів і проєктної діяльності в читацькому розвитку молодших школярів), *методичному компоненті* (уміння добирати та застосовувати ігрові механіки, проєктні завдання й інтерактивні формати), *організаційному компоненті* (планування онлайн-процесів позакласного читання, управління проєктною взаємодією та координація використання цифрових інструментів для підтримки читацької активності), а також *рефлексивно-оцінному компоненті*, що відображає суб'єктивну оцінку педагогами впливу гейміфікованих підходів на читацьку мотивацію та активність учнів.

Методом дослідження було обрано опитування педагогів, що передбачало використання запитань із кількома варіантами відповідей та можливістю вибору респондентами найбільш значущих для них позицій. Анкетування було

спрямоване на виявлення особливостей упровадження елементів гейміфікації та проєктної діяльності в практиці організації позакласного читання. Запропоновані запитання стосувалися частоти та системності використання елементів гейміфікації в позакласному читанні, переважних форм організації читацької діяльності поза уроками, ступеня інтеграції позакласного читання з проєктною діяльністю учнів молодшого шкільного віку, оцінювання педагогами впливу ігрових механік на мотивацію, зацікавленість і активність молодших школярів, а також визначення основних труднощів і бар'єрів упровадження гейміфікованих читацьких практик, зокрема в онлайн-середовищі.

Аналіз результатів анкетування в межах *мотиваційно-ціннісного компонента* засвідчив загалом позитивне ставлення педагогів до використання гейміфікованих підходів і проєктної взаємодії в процесі позакласного читання. Більшість опитаних учителів (76,2%) усвідомлюють потенціал гейміфікації як ефективного засобу підвищення читацької мотивації, формування стійкого інтересу до книжки та активізації пізнавальної діяльності молодших школярів.

Педагоги відзначають, що поєднання ігрових елементів із проєктною діяльністю сприяє формуванню позитивного емоційного фону навчання (88,1%), підсилює внутрішню мотивацію учнів (73,8%), сприяє зростанню інтересу до самостійного читання (76,2%) та створює умови для залучення учнів із низькою читацькою активністю (57,1%) тощо. Водночас частина респондентів (47,6%) акцентує на необхідності методичної підтримки та чіткого педагогічного супроводу, що свідчить про усвідомлення відповідальності за педагогічну доцільність застосування гейміфікації.

У контексті *методичного компонента* дослідженням встановлено, що педагоги активно застосовують різноманітні форми гейміфікованої організації позакласного читання. Найпоширенішими виявилися літературні ігри та вікторини (90,5% опитаних), обговорення прочитаних творів (73,8%), а також онлайн-активності з використанням цифрових інструментів Padlet і сервісів Google (64,3%). Значна частина респондентів використовує інсценізації та театралізації (47,6%), а також ведення читацьких щоденників (28,6%). Окремі педагоги (9,5%) зазначили інші форми роботи, які не були конкретизовані у відповідях. Отримані результати свідчать про переважання інтерактивних і діяльнісних форм організації позакласного читання, що поєднують ігрові елементи, цифрові інструменти та творчі види діяльності.

Серед ігрових механік, що, на думку педагогів, найсильніше впливають на читацьку активність молодших школярів, респонденти найчастіше виокремлювали: рольовий розподіл у проєктах (76,2%), читацькі квести та місії (73,8%), соціальну взаємодію з командними завданнями (54,8%), а також використання відзнак, бейджів і нагород (54,8%). Майже половина опитаних (47,6%) підтвердила ефективність візуалізації результатів і змагальних елементів. Рідше використовуються індивідуальний рейтинг (14,3%) та сюжетно-наративний компонент (19,0%). Отримані результати дають підстави стверджувати, що найбільший вплив на активізацію читацької діяльності мають механіки, спрямовані на колективну взаємодію, розподіл ролей, досягнення спільної мети та візуалізацію прогресу. Найбільш показової результати опитування вчителів візуалізовані діаграмою (Рис. 1).

Результати анкетування в межах *організаційного компонента* показали, що всі опитані учителі початкових класів (100%) організовують позакласне читання в онлайн-форматі, використовуючи цифрові інструменти для підтримки читацької активності. Активно застосовують електронні платформи, освітні сервіси, цифрові бібліотеки та комунікаційні середовища (86,5% респондентів).

Однак, аналіз результатів опитування педагогів виявив низку організаційних, методичних та змістових бар'єрів у впровадженні гейміфікованого позакласного читання. Найбільшою проблемою респонденти назвали різний рівень читацької підготовки учнів (73,8%), що ускладнює добір єдиного темпу та формату діяльності та потребує диференціації завдань. Вагомими також були брак часу (54,8%) і технічні труднощі (47,6%), а 42,9% педагогів відзначили відсутність готових дидактичних матеріалів, що свідчить про потребу у структурованих методичних ресурсах та банку практичних кейсів. Менш поширеними труднощами виявилися: недостатній методичний супровід (19,0%); складність оцінювання результатів (9,5%). Окремі респонденти зазначили індивідуальні

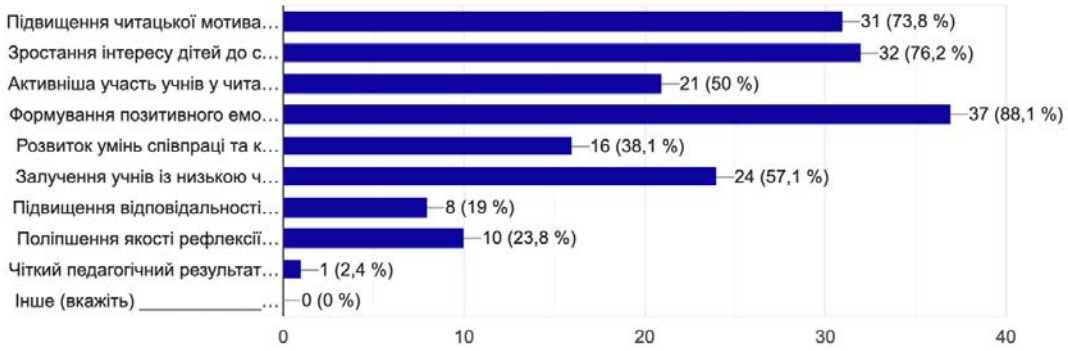


Рис. 1. Результати опитування вчителів (лютий 2026 року)

труднощі (2,4%), тоді як варіант відповіді «опір або нерозуміння з боку батьків» не був обраний жодним учасником (0%). Отримані результати свідчать, що основні труднощі впровадження гейміфікованого позакласного читання мають переважно організаційно-методичний характер і пов'язані з різнорівневою читацькою підготовкою учнів, часовими обмеженнями та ресурсним забезпеченням.

У контексті *рефлексивно-оцінного компонента* 42 вчителі початкових класів надали переважно позитивну оцінку змінам у власній професійній ролі після впровадження елементів гейміфікації в позакласне читання. Педагоги відзначають посилення інтерактивності, зростання орієнтації на потреби учнів та переосмислення власної педагогічної позиції. Найбільш виражені зміни стосуються: активнішого використання інтерактивних методів і цифрових інструментів (78,6%), більшого врахування індивідуальних інтересів учнів (57,1%), розвитку командної та проєктної взаємодії (33,3%), підвищення структурованості позакласної діяльності (28,6%). Перехід до фасилітативної ролі замість традиційної інструктивної моделі зазначили 11,9% респондентів. Лише 7,1% педагогів вказали на труднощі адаптації або невизначеність щодо змін. Отримані результати засвідчують посилення фасилітативного компонента професійної діяльності вчителя, розширення його функцій як організатора гейміфікованого освітнього середовища, координатора проєктної взаємодії та мотиватора читацької активності учнів.

Отже, результати емпіричного дослідження підтверджують, що позакласне читання у поєднанні з проєктною діяльністю в гейміфікованому освітньому середовищі постає дієвим чинником формування читацької компетентності молодших школярів.

Водночас для системного впровадження подібних практик в освітній процес Нової української школи необхідним має постати створення належних організаційно-методичних умов, зокрема: розроблення й поширення структурованих методичних моделей та дидактичних матеріалів; підвищення кваліфікації педагогів у сфері гейміфікації та використання цифрових інструментів; а також подолання часових обмежень, технічних і методичних бар'єрів. Забезпечення окреслених організаційно – педагогічних умов сприятиме більш ефективному впровадженню гейміфікованих читацьких практик як інструменту розвитку особистості молодшого школяра в сучасному освітньому середовищі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Запропонований нами підхід, який полягає в інтеграції гейміфікації, позакласного читання та проєктної діяльності, не тільки не заперечує, а навпаки підтримує цінності традиційної читацької культури (глибини розуміння тексту, естетичного сприйняття, розвитку критичного мислення та емоційного інтелектупропонує нові способи їх актуалізації, відповідає потребам сучасних дітей молодшого шкільного віку, які зростають у цифровому, інтерактивному середовищі. Методичні умови організації читацької діяльності дітей (баланс між зовнішньою та внутрішньою мотивацією до читання, орієнтація на майстерність замість змагання, забезпечення автентичності ігрового досвіду, підтримка читацької автономії), окреслені в процесі теоретичного аналізу вітчизняного, закордонного та власного педагогічного досвіду, узагальнення результатів опитування

вчителів – практиків, можуть постати ефективним чинником формування читацької компетентності молодших школярів. У руслі вимог Концепції «Нова українська школа» ми розуміємо важливість проблеми посилення уваги до організації читацької діяльності здобувачів початкової освіти, тому вектори наших подальших досліджень можуть бути спрямовані на емпіричну перевірку ефективності різних моделей гейміфікованого позакласного читання; вивчення довготривалого впливу гейміфікації на читацьку мотивацію та компетентність; розробку цифрових платформ, спеціально призначених для гейміфікованого читання; дослідження ризиків надмірної гейміфікації та способів їх мінімізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрухів С. З чого складається книга // Позакласне читання. 4 клас / упоряд. Н. Кордуба, М. Стрихар. Тернопіль : Підручники і посібники, 2016. С. 7 – 8.

2. Бойко М. А., Морзе Н. В. Цифрова компетентність вчителя в еру штучного інтелекту : навч. посіб. для вчителів та майбутніх учителів початкової школи. Київ : Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025. 252 с. URL: https://docs.google.com/document/d/14FL185b_ksh4M6JHLc8x2cCj1qQKPo_2KJ9Jhk7--sA (дата звернення: 10.10.2025).

3. Вербах К. Gamification : конспект курсу [Електронний ресурс]. Game It. URL: https://gameit.tech/tag/kevin-verbakh/ (дата звернення: 15.10.2025).

4. Відміцька Ю. Фінляндія вразила українців своєю реакцією на кризу у сфері освіти [Електронний ресурс] // Главком. 2026. 4 лютого. URL: https://glavcom.ua/world/observe/urjad-finljandija-dijevo-vidreahuvav-na-padinnja-osviti-dosvid-krajini-1101156.html (дата звернення: 20.11.2025).

5. Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2023/2024 навчальному році [Електронний ресурс]. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Zvit_Osvita-pid-chas-viyni-opituvannya_2024.pdf (дата звернення: 23.11.2025).

6. Ємець А. А., Коваленко О. М. Сучасна трансформація системи позакласного читання в українській початковій школі // Педагогічний журнал. 2022. № 83. С. 99 – 104. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/83/15.pdf (дата звернення: 15.01.2026).

7. Коваленко О. О., Паламарчук Є. А. Моделі гейміфікації в системах управління навчанням : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2023. 85 с.

8. Онопрієнко О. В. Проєктна діяльність у початковій школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «СІТІПРІНТ», 2013. 83 с.

9. Про затвердження концептуальних засад освітніх галузей та дорожньої карти реалізації концептуальних засад освітніх галузей на 2025–2030 роки **:** наказ Міністерства освіти і науки України від 20 серпня 2025 р. № 1163 [Електронний ресурс]. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-ta-dorozhnoi-karty-realizatsii-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-na-2025-2030-roky (дата звернення: 21.02.2026).

10. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : посіб. для вчителя. Київ : Освіта, 2007. 205 с.

11. Чиксентмігаї М. Потік: психологія оптимального досвіду / пер. з англ. Г. Луіс. Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2017. 368 с.

12. Deterding S. Meaningful gamification: Toward a theory of intrinsic motivation in gameful design // Human-Computer Interaction. 2021. Vol. 36, No. 2. P. 1–39.

13. Kapp K. The Gamification of Learning and Instruction : Game-based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco : John Wiley & Sons, 2012. 302 p. URL: https://atdstl.org/resources/Documents/the-gamification-of-learning-andinstruction-kapp-en-19782.pdf (дата звернення: 18.11.2025).

REFERENCES:

1. Andrukhiv S. (2016). *What a book consists [Z chogo skladayetsia knyha]*. In N. Korduba & M. Strykhar (Eds.), *Extracurricular reading. Grade 4* (pp. 7–8). Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky (in Ukrainian).

2. Boiko M. A. & Morse N. V. (2025). *Teacher's digital competence in the era of artificial intelligence: Educational manual for teachers and future primary school teachers [Tsyfrova kompetentnist vchytelia v eru shtuchnoho inteliktu: navchalnyi posibnyk dlia vchyteliv ta maibutnikh vchyteliv pochatkovoi shkoly]*. Kyiv: Borys Hrinchenko Kyiv Metropolitan University. Retrieved from https://docs.google.com/document/d/14FL185b_ksh4M6JHLc8x2cCj1qQKPo_2KJ9Jhk7--sA (in Ukrainian).

3. Verbakh K. (n.d.). *Gamification: Course notes [Gamification: konspekt kursu]* [Electronic resource]. Game It. Retrieved from https://gameit.tech/tag/kevin-verbakh/ (in Ukrainian).

4. Vidmitska Y. (2026, February 4). *Finland impressed Ukrainians with its response to the education crisis [Finland vrazhyla ukraintsiv svoieiu reaktsiieiu na kryzu u sferi osvity]* [Electronic resource]. Glavkom. Retrieved from https://

glavcom.ua/world/observe/urjad-finljandija-dijevo-vidreahuvav-na-padinnja-osviti-dosvid-krajini-1101156.html (in Ukrainian).

5. *Study of the quality of educational process organization during the war in the 2023/2024 academic year [Doslidzhennia yakosti orhanizatsii osvitnoho protsesu v umovakh viiny u 2023/2024 navchalnomu rotsi]* [Electronic resource]. Retrieved from https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Zvit_Osvita-pid-chas-viyni-opituvannya_2024.pdf (in Ukrainian).

6. Yemets A. A. & Kovalenko O. M. (2022). *Modern transformation of extracurricular reading system in Ukrainian primary school [Suchasna transformatsiia systemy pozaklasnoho chytannia v ukrainskii pochatkovii shkoli]. Pedahohichnyi zhurnal, 83*, 99–104. Retrieved from http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/83/15.pdf (in Ukrainian).

7. Kovalenko O. O. & Palamarchuk Y. A. (2023). *Gamification models in learning management systems [Modeli heymifikatsii v systemakh upravlinnia navchanniam: monohrafiia]*. Vinnytsia: VNTU (in Ukrainian).

8. Onopriienko O. V. (2013). *Project-based activities in primary school: Methodological manual [Proiektna diialnist u pochatkovii shkoli: metodychnyi posibnyk]*. Kyiv: SITYPRINT (in Ukrainian).

9. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025, August 20). *On approval of conceptual foundations of educational fields and roadmap for their implementation for 2025–2030 [Pro zatverdzhennia kontseptualnykh zasad osvitnikh haluzei ta dorozhnoi karty realizatsii kontseptualnykh zasad osvitnikh haluzei na 2025–2030 roky]* [Electronic resource]. Retrieved from https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-ta-dorozhnoi-karty-realizatsii-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-na-2025-2030-roky (in Ukrainian).

10. Savchenko O. Ya. (2007). *Reading methodology in primary grades: Manual for teachers [Metodyka chytannia u pochatkovykh klasakh: posib. dlia vchytelia]*. Kyiv: Osvita (in Ukrainian).

11. Csikszentmihalyi M. (2017). *Flow: Psychology of optimal experience [Potik: psykholohiia opytnoho dosvidu]* (H. Luis, Trans.). Kharkiv: Knyzhkovyi klub "Klub Simeinoho Dozvillia" (in Ukrainian).

12. Deterding S. (2021). Meaningful gamification: Toward a theory of intrinsic motivation in gameful design. *Human-Computer Interaction, 36* (2), 1–39.

13. Kapp K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: John Wiley & Sons. Retrieved from https://atdstl.org/resources/Documents/the-gamification-of-learning-andinstruction-kapp-en-19782.pdf

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 070:303.62
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.31

Тетяна СУКАЛЕНКО
доктор філологічних наук, професор, професор кафедри соціальних комунікацій, словесності та культури, Державний податковий університет, вул. Університетська, 31, м. Ірпінь, Київська область, Україна, 08200
ORCID: *0000-0002-5107-9914*

Світлана ШПЕТНА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов за професійним спрямування, ДЗ «Луганський національний університет імена Тараса Шевченка», вул. Івана Банка, 3, м. Полтава, Україна, 36000
ORCID: *0000-0002-2230-4748*

Бібліографічний опис статті: Сукаленко, Т., Шпетна, С. (2026). Жанр інтерв'ю в сучасній журналістиці: структурно-функціональні особливості та вплив на аудиторію. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 233–241, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.31

ЖАНР ІНТЕРВ'Ю В СУЧАСНІЙ ЖУРНАЛІСТИЦІ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ВПЛИВ НА АУДИТОРІЮ

У статті досліджується жанр інтерв'ю в сучасній журналістиці, його структурно-функціональні особливості та вплив на аудиторію. Розглянуто ключові компоненти інтерв'ю – заголовок, лід, систему запитань, відповіді респондента, коментарі журналіста та заключну частину – і визначено їхню роль у формуванні змістової та логічної цілісності матеріалу.

Особлива увага приділяється аналізу функцій заголовка та ліду, які задають смисловий вектор матеріалу та створюють перше враження аудиторії, а також системі питань і відповідей, що визначають динаміку бесіди, рівень деталізації та аналітичність висловлювань респондента. Досліджено значення відкритих і закритих питань, які регулюють темп розмови, дозволяють уточнити факти, стимулюють глибоке осмислення теми та формують баланс між позицією журналіста і точкою зору співрозмовника.

Окремо розглянуто роль журналістських коментарів, уточнень і ремарок, що сприяють логічній структурі інтерв'ю, пояснюють складні моменти та підкреслюють важливі тези. Аналізу піддано трансформації жанру інтерв'ю під впливом цифровізації, конвергентних медіа та зростання інтерактивності платформ, що змінює традиційні правила побудови матеріалу та способи взаємодії з аудиторією.

Стаття також досліджує комунікативну ефективність інтерв'ю, механізми формування довіри та емоційного залучення читачів і глядачів, а також способи впливу на сприйняття суспільних та культурних процесів. Визначено напрями подальших досліджень, зокрема порівняльний аналіз різних форматів інтерв'ю, інтеграція культурологічного та емоційного компонентів у професійну підготовку журналістів, а також вивчення взаємодії аудиторії та журналіста на цифрових платформах.

Ключові слова: *жанр інтерв'ю, сучасна журналістика, медіадискурс, структурно-функціональні особивості, комунікація, аудиторія, журналістський текст, цифрові медіа.*

Tetiana SUKALENKO
Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor at the Department of Social Communications, Literature and Culture, State Tax University, Universytetska str., 31, Irpin, Kyiv region, Ukraine, 08200
ORCID: *0000-0002-5107-9914*

Svitlana SHPETNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Professional Orientation, Luhansk Taras Shevchenko National University of Ukraine, Ivana Banka str., 3, Poltava, Ukraine, 36000
ORCID: *0000-0002-2230-4748*

To cite this article: Sukalenko, T., Shpetna, S. (2026). Zhanr interviu v suchasnii zhurnalistytsi: strukturno-funktsionalni osoblyvosti ta vplyv na audytoriiu [The interview genre in contemporary journalism: structural-functional features and impact on the audience]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 233–241, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.31

THE INTERVIEW GENRE IN CONTEMPORARY JOURNALISM: STRUCTURAL-FUNCTIONAL FEATURES AND IMPACT ON THE AUDIENCE

The article explores the interview genre in contemporary journalism, its structural-functional features, and its influence on the audience. Key components of the interview – headline, lead, question system, respondent's answers, journalist's comments, and the concluding part – are analyzed, and their roles in shaping the content and logical integrity of the material are identified.

Particular attention is paid to the functions of the headline and lead, which set the semantic vector of the material and create the audience's first impression, as well as to the system of questions and answers, which determine the dynamics of the conversation, the level of detail, and the analytical depth of the respondent's statements. The significance of open and closed questions is examined, highlighting their role in regulating the pace of the dialogue, clarifying facts, stimulating deeper reflection on the topic, and balancing the journalist's position with the respondent's viewpoint.

The role of journalist comments, clarifications, and remarks is also considered, as they contribute to the logical structure of the interview, explain complex points, and emphasize key ideas. The transformation of the interview genre under the influence of digitalization, convergent media, and increased platform interactivity is analyzed, revealing changes in traditional rules for structuring material and audience engagement.

The article further investigates the communicative effectiveness of interviews, mechanisms for building trust and emotional engagement of readers and viewers, and the ways interviews influence audience perception of social and cultural processes. Directions for further research are outlined, including comparative analysis of different interview formats, integration of cultural and emotional components in journalists' professional training, and the study of audience-journalist interaction on digital platforms.

Key words: *interview genre, contemporary journalism, media discourse, structural-functional features, communication, audience, journalistic text, digital media.*

Актуальність проблеми. У сучасному медіапросторі жанр інтерв'ю посідає одне з провідних місць, оскільки виступає ефективним інструментом комунікації між журналістом, респондентом та аудиторією. В умовах стрімкого розвитку цифрових технологій, конвергенції медіа та зростання ролі інтерактивних платформ інтерв'ю зазнає суттєвих трансформацій, що впливають як на його структуру та функціональні характеристики, так і на механізми сприйняття інформації аудиторією.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення жанрової природи інтерв'ю в контексті сучасної журналістської практики, де поєднуються традиційні форми комунікації та нові мультимедійні формати. Інтерв'ю перестає бути лише способом отримання та передачі інформації, перетворюючись на складний комунікативний процес, спрямований на формування довіри, залучення аудиторії та вплив на громадську думку.

Особливої уваги потребує аналіз структурно-функціональних особливостей жанру інтерв'ю, які визначають його ефективність у різних типах медіа, а також специфіки його впливу на аудиторію з огляду на комунікативну результативність і рівень довіри до журналістського контенту. У цьому контексті дослідження інтерв'ю як жанру набуває міждисциплінарного характеру, поєднуючи підходи журналіс-

тикознавства, комунікативістики та соціальної психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі жанром інтерв'ю та його медіааспектами займалися як окремі журналістикознавці, так і дослідники з інших галузей. О. Гарачковська (Гарачковська, 2021) дослідила жанрові особливості інтерв'ю в сучасному інформаційному просторі, зокрема в контексті медіадискурсу. Х. Дяків (Дяків, 2021) акцентувала увагу на окремих модифікаціях інтерв'ю, зокрема відеоінтерв'ю та їх комунікативно-прагматичній організації. Ю. Казімова (Казімова, 2018) проаналізувала формат жанру інтерв'ю у журналістиці, його ознаки та типи, типологізуючи жанрові стратегії і комунікативні наміри в матеріалах газетної журналістики. О. Кузьменко схарактеризувала особливості інтерв'ю як мовленнєвого жанру (Кузьменко, 2016). О. Саламатіна описала прагматичні аспекти сучасного публіцистичного інтерв'ю (Саламатіна, 2011). К. Серажим розглянула інтерв'ю з політиком як типовий жанр актуалізації сучасного політичного дискурсу (Серажим, 2004).

У сучасній лінгвістиці відомі дисертаційні дослідження, присвячені вивченню інтерв'ю як мовленнєвого жанру. Зокрема, Н. Гапотченко розглянула структурні й жанрово-стилістичні особливості текстів інтерв'ю в сучасній французькій пресі з точки зору комунікативно-прагматичного підходу (Гапотченко, 2005). Г. Денискіна проаналізувала структурні й комунікативні параметри вільного інтерв'ю на прикладі телепередач 2000–2004 рр. (Денискіна, 2005). Х. Дяків з'ясувала когнітивно-дискурсивну реконструкцію комунікативних девіацій у відеоінтерв'ю українською та німецькою мовами (Дяків, 2020). Г. Крижанівська вивчила комунікативно-прагматичні та семантико-стилістичні особливості медіажанру «інтерв'ю-монолог» на матеріалі сучасних англомовних жіночих журналів (Крижанівська, 2011). А. Мозолевська описала лінгвопрагматичний аспект інформативності інтерв'ю на матеріалі сучасної французької преси (Мозолевська, 2014). О. Саламатіна дослідила функціональні та прагматичні характеристики жанру «інтерв'ю» в сучасній німецькомовній і україномовній пресі (Саламатіна, 2011). М. Штельмах розглянула інтерв'ю в контексті жанрів сучасної українськомовної комунікації (Штельмах, 2008).

Таким чином, інтерв'ю є важливим мовленнєвим та медіажанром, який поєднує комунікативно-прагматичні, семантико-стилістичні аспекти, що робить його ефективним засобом передачі інформації в сучасних медіа та комунікації.

Метою статті є аналіз жанру інтерв'ю в сучасній журналістиці з позицій його структурно-функціональних особливостей та визначення специфіки впливу інтерв'ю на аудиторію в умовах цифровізованого медіасередовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерв'ю як жанр журналістики займає особливе місце серед комунікативних форм медіапростору, оскільки поєднує в собі інформативну, аналітичну та емоційно-переконливу функції. Воно дозволяє безпосередньо передати думки та позицію респондента, формуючи у читача або глядача комплексне уявлення про події, явища чи соціальні процеси. У науковій літературі визначення жанру інтерв'ю є предметом дискусії, що обумовлено його динамічністю, різноманітністю форм і залежністю від комунікативного контексту та мети журналіста.

У журналістикознавстві існує кілька основних підходів до визначення жанру інтерв'ю. Перший із них, класичний формалістичний підхід, орієнтований на структуру та форму тексту. Відповідно до цього підходу жанр визначається через стабільні ознаки, такі як наявність запитань і відповідей, логічна послідовність, мовні особливості. Основна перевага цього підходу полягає у чіткому формальному визначенні жанрових характеристик, однак він не враховує динамічні аспекти медіа та вплив аудиторії на жанрову форму.

Другий підхід – функціональний, який орієнтований на соціальну роль і призначення жанру. У цьому випадку інтерв'ю розглядається як засіб прямого спілкування журналіста з джерелом інформації, що реалізує певну публічну або суспільну функцію: інформування, вплив на думку, формування дискусії. Обмеження цього підходу полягає у недостатньому врахуванні формальних та мовних характеристик тексту.

Третій напрям – комунікативно-прагматичний підхід, який фокусується на взаємодії журналіста та респондента. В межах цього підходу

жанр визначається способом подання інформації та реалізацією прагматичних намірів комунікантів, таких як переконання, зацікавлення або емоційний вплив на аудиторію. Особливу увагу приділяють риторичним прийомам, мовним стратегіям, інтонаційним і невербальним елементам. Цей підхід дозволяє комплексно аналізувати комунікативну природу інтерв'ю та його вплив на сприйняття інформації аудиторією.

Соціокультурний підхід розглядає інтерв'ю як засіб репрезентації культури та соціальної ідентичності. Він акцентує увагу на тому, як жанрові норми відображають суспільні цінності, традиції, медіапрактики та взаємодію журналіста, респондента та аудиторії. У цьому контексті інтерв'ю не лише передає інформацію, а й формує суспільний дискурс. Сучасне журналістикознавство віддає перевагу інтегрованим підходам, що дозволяють всебічно осмислити природу інтерв'ю як жанру, що динамічно змінюється під впливом медіаінновацій, зміни аудиторії та соціокультурного середовища.

О. Гарачковська наголошує на тому, що «інтерв'ю − жанр публіцистики, зорієнтований на оприлюднення в масмедіа бесіди з відомими людьми на актуальні теми. Специфіка жанру дозволяє ставити перед митцем, ученим, політичним діячем різноманітні запитання, і здебільшого їх калейдоскопічність, а головне − відповіді на них в інтерв'ю розкривають погляди певної особи на якусь важливу проблему» (Гарачковська, 2021, с. 89).

Інтерв'ю як жанр журналістики характеризується певною структурною організацією, що забезпечує логіку подання інформації та ефективну взаємодію між журналістом і респондентом. Аналіз структурних компонентів інтерв'ю дозволяє зрозуміти як формується зміст журналістського матеріалу та яким чином окремі елементи сприяють досягненню комунікативних і публічних функцій жанру.

У структурі жанру інтерв'ю особливу роль відіграють заголовок і лід, які виконують функцію первинної смислової організації матеріалу та забезпечують ефективну комунікацію з аудиторією. Саме ці елементи визначають напрям інтерпретації тексту та впливають на його сприйняття читачем. Заголовок інтерв'ю є важливим композиційним компонентом, що виконує інформативну, акцентуаційну та атрактивну функції. За визначенням В. Здоровеги, заголовок не лише називає матеріал, а й «скеровує читацьке сприйняття, підкреслюючи головний смисловий вузол публікації» (Здоровега, 2008). У сучасних медіа заголовки інтерв'ю часто мають цитатний або проблемний характер, що відповідає тенденціям персоналізації та емоціоналізації медіаконтенту. Наприклад, заголовки типу *Стандарти журналістики мирного часу не працюють і не можуть працювати в умовах війни* (https://mediacenter.uzhnu.edu.ua/); *Правда в умовах війни: де проходить межа між захистом суспільства і пропагандою* (https://detector.media/) одразу окреслюють ціннісну позицію респондента та задають дискусійний вектор інтерв'ю. Такий підхід підвищує аналітичний потенціал жанру та активізує зацікавленість читача.

Лід інтерв'ю виконує функцію контекстуалізації та логічного переходу до основної частини матеріалу. Він містить інформацію про респондента, актуальність теми та обставини комунікативної ситуації. Лід сприяє залученню аудиторію до діалогу в межах інтерв'ю й встановлює рівень довіри до матеріалу.

У ліді, як правило, актуалізується соціальний, політичний або культурний контекст розмови, що дозволяє читачеві співвіднести висловлювання респондента із загальним суспільним тлом. Наприклад, вступна частина, яка починається з окреслення кризових умов або трансформацій у певній сфері, створює підґрунтя для глибшого сприйняття відповідей співрозмовника та підсилює аналітичний потенціал інтерв'ю:

– Економічна безпека України в умовах високих воєнних ризиків та глобальної нестабільності (https://ird.gov.ua/ird.php);

– Про перспективи відновлення, роль державної політики та очікування суспільства ми говоримо з доктором економічних наук… (https://ukurier.gov.ua/uk/);

– В умовах трансформації медіасередовища журналіст дедалі частіше опиняється перед етичним вибором. Про межі відповідальності, стандарти професії та майбутнє журналістики − в інтерв'ю з медіадослідницею… (https://bianet.org/english);

– «Ворог той самий. Методи ті самі». Культурні практики в кризових умовах набувають

нових смислів. Про мистецтво як інструмент збереження ідентичності ми поспілкувалися з… (https://suspilne.media/culture/).

Дослідники наголошують на тому, що ефективне поєднання цих елементів є важливою умовою комунікативної результативності журналістського тексту та формування довіри аудиторії (Здоровега, 2008).

Питання виступають структурним каркасом інтерв'ю, визначаючи його логіку, внутрішню послідовність і динаміку розгортання теми. Саме через систему запитань журналіст вибудовує смислову траєкторію розмови, задає темп комунікації та окреслює межі проблемного поля інтерв'ю. У журналістській практиці найпоширенішими є відкриті та закриті запитання, кожен із яких виконує окрему функцію в структурі матеріалу.

Відкриті запитання спрямовані на отримання розгорнутих, аргументованих відповідей і сприяють виявленню позиції, оцінок та інтерпретацій респондента. Вони активізують діалогічну природу інтерв'ю та дозволяють глибше розкрити проблематику: *Як Ви оцінюєте сучасний стан журналістики в умовах цифровізації?; Які основні виклики постали перед медіа у період суспільних трансформацій?; На Вашу думку, як змінилася роль журналіста у формуванні громадської думки?*. Такі запитання задають аналітичний напрям бесіди та створюють можливість для розширення тематичних акцентів.

Закриті запитання мають уточнювальний характер і передбачають коротку, чітку відповідь. Вони використовуються для фіксації фактів, конкретизації позицій або логічного структурування матеріалу: *Чи підтримуєте Ви ідею посилення етичних стандартів у медіа?; Чи змінився формат Вашої роботи після переходу в онлайн-середовище?; Чи вважаєте Ви інтерв'ю ефективним інструментом впливу на аудиторію?*.

Поєднання відкритих і закритих запитань дозволяє журналістові регулювати темп розмови та забезпечувати баланс між аналітичністю й інформативністю. Структура запитань визначає не лише напрям розвитку інтерв'ю, а й спосіб подання матеріалу, формуючи межі для висвітлення ключових аспектів проблеми та сприяючи цілісному сприйняттю тексту аудиторією.

Відповіді респондента становлять основний змістовий блок інтерв'ю, через який передаються фактична інформація, оцінні судження, аналітичні узагальнення та емоційні враження. Саме вони забезпечують наповнення журналістського матеріалу смислом і визначають його пізнавальну та комунікативну цінність. Повнота, аргументованість і логічна структурованість відповідей безпосередньо впливають на якість інформаційного продукту та рівень довіри аудиторії до поданого контенту.

Розкриття теми значною мірою залежить від стилю мовлення респондента, рівня деталізації відповідей та професійної здатності журналіста спрямовувати бесіду, стимулюючи глибше осмислення проблематики. Аргументовані аналітичні відповіді, що містять причинно-наслідкові зв'язки та приклади, сприяють формуванню уявлення про експертність співрозмовника: *Цифровізація змінила не лише формати подачі інформації, а й саму логіку журналістської роботи: зросла швидкість поширення новин, водночас посилилися вимоги до перевірки джерел і відповідальності за контент (https://unia.net.ua/).*

Фактологічно насичені відповіді забезпечують інформативність матеріалу та підсилюють його достовірність. Вони особливо важливі в інтерв'ю інформаційного типу: *Протягом останніх двох років кількість онлайн-інтерв'ю в нашому виданні зросла майже вдвічі, що пов'язано з переходом аудиторії в цифрові медіа (https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/).*

Емоційно забарвлені відповіді дозволяють персоналізувати матеріал і сприяють емоційному залученню аудиторії, особливо в портретних або проблемних інтерв'ю: *Для мене журналістика сьогодні – це не просто професія, а спосіб залишатися чесним із собою та суспільством у складні часи (https://sd.ua/news/26370).*

Таким чином, відповіді респондента не лише наповнюють інтерв'ю змістом, а й формують його жанрову специфіку. Уміння журналіста вибудувати систему запитань і підтримувати продуктивний стиль спілкування дозволяє досягти балансу між інформативністю, аналітичністю та емоційною виразністю матеріалу, що є важливою умовою ефективного впливу інтерв'ю на аудиторію.

Журналістські коментарі й уточнення виконують важливу функцію орієнтування аудито-

рії під час інтерв'ю. Вони дозволяють пояснити складні або спеціалізовані терміни, забезпечують логічну послідовність матеріалу, акцентують увагу на ключових моментах та створюють баланс між позицією журналіста і висловлюваннями респондента. Надання додаткових пояснень сприяє формуванню повноті змісту матеріалу й покращує його комунікативні властивості (Здоровега, 2008).

Журналістські коментарі можуть мати різний характер:

1. Можемо використати пояснювальні коментарі й уточнення, спрямовані на розкриття значення термінів або контексту: *під цифровізацією медіа розуміють процес перенесення традиційних журналістських форматів у цифрове онлайн-середовище*.

2. Уточнювальні запитання чи ремарки, спрямовані на конкретизацію позиції респондента: *Ви кажете, що нові формати підвищують залучення аудиторії. Можете навести приклад?*

3. Акцентувальні зауваги, що підсилюють значущість основних положень: *Це ключовий момент: журналістська відповідальність не зменшилася, навіть у цифровому просторі.*

Такі коментарі забезпечують структурну і смислову цілісність матеріалу, регулюють темп бесіди, допомагають читачеві правильно інтерпретувати відповіді респондента і сприяють підвищенню рівня довіри до поданого контенту. Зауважимо, що поєднання запитань, відповідей і журналістських коментарів визначає жанрову структуру інтерв'ю відповідно до сучасних журналістських стандартів.

Заключна частина інтерв'ю виконує функцію резюме, підсумовуючи основні тези та виділяючи ключові меседжі матеріалу. Вона забезпечує цілісність смислового й образного оформлення тексту, сприяючи впорядкуванню сприйнятої інформації та формуванню в аудиторії власного бачення проблематики розмови.

Правильно побудований фінал інтерв'ю сприяє цілісності тексту та підсилює комунікативну ефективність жанру. Заключна частина може містити:

1. Оцінки або узагальнення респондента, що підкреслюють головну ідею розмови: *Таким чином, сучасна журналістика потребує не лише швидкого реагування, а й критичного мислення та відповідальності перед аудиторією.*

2. Прогнози або перспективні висновки, що надають матеріалу стратегічний контекст: *Я впевнений, що з розвитком цифрових платформ роль аналітичних інтерв'ю лише зростатиме.*

3. Рефлексивні висловлювання, що підкреслюють особистий досвід або позицію респондента, надаючи матеріалу емоційної насиченості: *Для мене журналістика завжди залишатиметься не просто професією, а засобом формування суспільного діалогу.*

Отже, фінальна частина інтерв'ю виконує консолідуючу функцію, підсумовуючи інформаційний та емоційний зміст матеріалу, а також формує основу для подальшої рефлексії аудиторії, зберігаючи логічну цілісність інтерв'ю та підсилюючи його жанрову ідентичність.

Інтерв'ю виконує інформаційну, аналітичну, комунікативно-психологічну, соціально-публічну функції, забезпечуючи безпосередню передачу фактів, оцінок, причинно-наслідкові зв'язки подій, ситуацій і позицій учасників подій, відчуваючи особистісний зв'язок із героєм матеріалу, що підвищує рівень довіри та залученості. Поєднання цих функцій забезпечує високий рівень ефективності жанру та робить його невід'ємним елементом сучасної медіапрактики.

У сучасному медіапросторі жанр інтерв'ю зазнає значних трансформацій під впливом цифровізації, розвитку інтернет-платформ і конвергентних медіа. Цифрові технології не лише змінюють форми подання матеріалу, а й впливають на комунікативні стратегії журналістів та взаємодію з аудиторією.

Першою важливою трансформацією є мультимедійність та інтерактивність. Інтерв'ю тепер часто супроводжується відео– або аудіо-вставками, інтерактивними елементами, онлайн-опитуваннями та коментарями аудиторії. Це дозволяє читачам і глядачам не лише сприймати інформацію пасивно, а й брати участь у її обговоренні, ставити власні запитання респонденту, впливати на хід дискусії.

Другою тенденцією є фрагментація та адаптація під різні платформи. Інтерв'ю може бути скорочене для соцмереж, перетворене у серії постів або коротких відеороликів, адаптоване під мобільні формати. Така трансформація змінює структуру жанру: ключові меседжі виділяються на початку, а повна логічна послідовність

відповідає новим форматам споживання інформації.

Третім аспектом є зростання персоналізації та прямої взаємодії. Цифрові платформи дозволяють аудиторії обирати конкретних респондентів, теми чи формати інтерв'ю, а журналістам – оперативно реагувати на актуальні події. Це формує новий тип «живого» інтерв'ю, яке існує в режимі реального часу та вимагає від учасників гнучкості та швидкого реагування.

Четвертим важливим аспектом є інтеграція жанру інтерв'ю з іншими медіажанрами. У конвергентних медіа інтерв'ю може поєднуватися з репортажем, аналітичною статтею, блогом або подкастом. Така гібридизація розширює функціональні можливості жанру, дозволяючи одночасно інформувати, аналізувати, розважати та залучати аудиторію. Це означає, що жанрова природа інтерв'ю трансформується, змінюючи його структуру, форму, комунікативні стратегії та функціональні особливості, роблячи жанр більш інтерактивним, персоналізованим і адаптованим до потреб сучасної аудиторії. Водночас ці зміни зберігають його основну мету – ефективну передачу думок, позицій і фактів, що робить інтерв'ю ключовим інструментом сучасної журналістики.

З погляду комунікативної ефективності, інтерв'ю дозволяє:

1. Прямо передавати позицію респондента, що робить інформацію більш достовірною та переконливою для аудиторії. Наприклад, інтерв'ю з експертами під час кризових подій (пандемія, війна, економічні катаклізми) дозволяє оперативно донести фахові оцінки та рекомендації.

2. Фокусувати увагу на ключових тезах і фактах, що підвищує сприйнятність інформації. Структуровані запитання журналіста формують логічний порядок подачі матеріалу, а ретельно підібрані відповіді респондента роблять його зміст цілісним і зрозумілим.

3. Апелювати до емоційної сфери реципієнтів, підсилюючи запам'ятовування та емоційне сприйняття матеріал. Наприклад, відео– або аудіо-інтерв'ю з очевидцями соціальних подій створює відчуття «присутності» і підвищує емоційну залученість.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Інтерв'ю в сучасних медіа впливає на аудиторію не лише через передачу фактів, а й через структуру подачі, емоційний супровід та інтерактивність, що підвищує комунікативну ефективність і рівень довіри. Такий жанр залишається потужним інструментом формування громадської думки та медіаграмотності аудиторії.

Крім того, прямий контакт з респондентом формує відчуття прозорості та відкритості, що підвищує рівень довіри до поданої інформації. Аудиторія часто сприймає живу мову, інтонації та невербальні сигнали як додаткові ознаки достовірності.

Репутація журналіста і медіа значною мірою впливає на сприйняття інтерв'ю. Інтерв'ю у надійних і відомих медіа викликає більшу довіру, навіть якщо респондент маловідомий. А взаємодія в цифрових медіа (коментарі, лайки, обговорення в соціальних мережах) формує колективну оцінку матеріалу, що підсилює або послаблює довіру до джерела інформації.

Перспективи подальших досліджень жанру інтерв'ю в сучасній журналістиці пов'язані з аналізом та порівнянням традиційних та онлайн-форматів, дослідженням комунікативної ефективності різних типів запитань і відповідей, а також впливу медіапсихологічних чинників на довіру та емоційне залучення аудиторії. Актуальним є вивчення механізмів інтерактивності контенту, що створили звичайні користувачі, а також упровадження культурологічного й емоційного складників у систему професійної підготовки журналістів. Такі напрями дозволяють сформувати системне уявлення про жанр інтерв'ю як динамічний феномен сучасних медіа та оцінити його роль у формуванні громадської думки та соціальної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гапотченко Н. Є. Структурні та жанрово-стилістичні особливості текстів інтерв'ю в сучасній французькій пресі (комунікативно-прагматичний аспект) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.05 ; Київ: нац. лінгв. ун-т. Київ, 2005. 19 с.

2. Гарачковська О. Жанрові особливості інтерв'ю в сучасному інформаційному просторі. *Український інформаційний простір*. 2021. № 1(7). С. 86–93.

3. Гречишкіна А. Жанр інтерв'ю на телебаченні: практика США та Західної Європи. *Молодий вчений.* 2019. № 11 (75). С. 96−100.

4. Денискіна Г. О. Структурні і комунікативні параметри жанру вільного інтерв'ю (на матеріалі телепередач 2000–2004 рр.) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманов. Київ, 2005. 264 с.

5. Дяків Х. Мовленнєвий жанр «відеоінтерв'ю»: комунікативно-прагматична організація. *Folia Philologica*, 2021. № 1. С. 20−28.

6. Дяків Х. Ю. Когнітивно-дискурсивна реконструкція комунікативних девіацій в українсько- та німецькомовних відеоінтерв'ю : дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.17 ; Нац пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2020. 495 с.

7. Здоровега В. Й. Теорія і методика журналістської творчості: підручник. 3-те вид. Львів : ПАІС, 2008. 276 с.

8. Казімова Ю. До поняття формату жанру інтерв'ю у журналістиці. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: Журналістські науки. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2018. № 896. С. 59–62.

9. Крижанівська Г. Т. Комунікативно-прагматичні та семантико-стилістичні особливості медіа-жанру «інтерв'ю-монолог» (на матеріалі сучасних англомовних жіночих журналів) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 ; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2011. 19 с.

10. Кузьменко О. Ю. Особливості інтерв'ю як мовленнєвого жанру. *Вісник* Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Філологічні науки. 2016. Вип. 2. С. 69–73.

11. Мозолевська А. С. Лінгвопрагматичний аспект інформативності інтерв'ю (на матеріалі сучасної французької преси) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.05 ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2014. 206 с.

12. Саламатіна О. О. Прагматичний аспект сучасного публіцистичного інтерв'ю. *Нова філологія.* 2011. № 47. С. 122–126.

13. Саламатіна О. О. Мовленнєвий жанр «інтерв'ю» в сучасній німецькомовній та україномовній пресі: функціональні та прагматичні ознаки : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.15 ; ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського». Одеса, 2011. 20 с.

14. Серажим К. С. Інтерв'ю з політиком як типовий жанр актуалізації сучасного політичного дискурсу. *Українське журналістикознавство*. Київ, 2004. С. 43–51.

15. Штельмах М. Л. Інтерв'ю в системі жанрів сучасної українськомовної комунікації : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2008. 18 с.

REFERENCES:

1. Hapotchenko N. Ye. (2005). Strukturni ta zhanrovo-stylistychni osoblyvosti tekstiv interviu v suchasnii frantsuzkii presi (komunikatyvno-prahmatychnyi aspekt) [Structural and Genre-Stylistic Features of Interview Texts in the Contemporary French Press (Communicative-Pragmatic Aspect)]: avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.05 ; Kyiv: nats. linhv. un-t. Kyiv. 19 s. [In Ukrainian].

2. Harachkovska O. (2021). Zhanrovi osoblyvosti interviu v suchasnomu informatsiinomu prostori [Genre Features of the Interview in the Contemporary Information Space]. Ukrainskyi informatsiinyi prostir. № 1(7). S. 86–93. [In Ukrainian].

3. Hrechyshkina A. (2019). Zhanr interviu na telebachenni: praktyka SShA ta Zakhidnoi Yevropy [The Interview Genre on Television: Practices of the USA and Western Europe]. Molodyi vchenyi. № 11 (75). S. 96−100. [In Ukrainian].

4. Denyskina H. O. (2005). Strukturni i komunikatyvni parametry zhanru vilnoho interviu (na materiali teleperedach 2000–2004 rr.) [Structural and Communicative Parameters of the Free Interview Genre (Based on Television Programs of 2000–2004)]: dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 ; Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanov. Kyiv. 264 s. [In Ukrainian].

5. Diakiv Kh. (2021). Movlennievyi zhanr «videointerviu»: komunikatyvno-prahmatychna orhanizatsiia [The Speech Genre of the "Video Interview": Communicative-Pragmatic Organization]. Folia Philologica. № 1. S. 20−28. [In Ukrainian].

6. Diakiv Kh. Yu. (2020). Kohnityvno-dyskursyvna rekonstruktsiia komunikatyvnykh deviatsii v ukrainsko– ta nimetsko-movnykh videointerviu [Cognitive-Discursive Reconstruction of Communicative Deviations in Ukrainian– and German-Language Video Interviews]: dys. ... d-ra filol. nauk : 10.02.17 ; Nats ped. un-t im. M.P. Drahomanova. Kyiv. 495 s. [In Ukrainian].

7. Zdoroveha V. Y. (2008). Teoriia i metodyka zhurnalistskoi tvorchosti [Theory and Methodology of Journalistic Creativity]: pidruchnyk. 3-te vyd. Lviv : PAIS. 276 s. [In Ukrainian].

8. Kazimova Yu. (2018). Do poniattia formatu zhanru interviu u zhurnalistytsi [On the Concept of the Interview Genre Format in Journalism] . Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Seriia: Zhurnalistski nauky. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniky. № 896. S. 59–62. [In Ukrainian].

9. Kryzhanivska H. T. (2011). Komunikatyvno-prahmatychni ta semantyko-stylistychni osoblyvosti media-zhanru «interviu-monoloh» (na materiali suchasnykh anhlomovnykh zhinochykh zhurnaliv) [Communicative-Pragmatic and Semantic-Stylistic Features of the Media Genre "Interview-Monologue" (Based on Contemporary English-Language Women's Magazines)] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.04 ; Lviv. nats. un-t im. I. Franka. Lviv. 19 s. [In Ukrainian].

10. Kuzmenko O. Yu. (2016). Osoblyvosti interviu yak movlennievoho zhanru [Specific Features of the Interview as a Speech Genre]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriia: Filolohichni nauky. Vyp. 2. S. 69–73. [In Ukrainian].

11. Mozolevska A. S. (2014). Linhvoprahmatychnyi aspekt informatyvnosti interviu (na materiali suchasnoi frantsuzkoi presy) [The Linguo-Pragmatic Aspect of Interview Informativeness (Based on Contemporary French Press Materials)] : dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.05 ; Kyiv. nats. un-t im. T. Shevchenka. Kyiv. 206 c. [In Ukrainian].

12. Salamatina O. O. (2011). Prahmatychnyi aspekt suchasnoho publitsystychnoho interviu [The Pragmatic Aspect of the Contemporary Publicistic Interview]. Nova filolohiia. № 47. S. 122–126. [In Ukrainian].

13. Salamatina O. O. (2011). Movlennievyi zhanr «interviu» v suchasnii nimetskomovnii ta ukrainomovnii presi: funktsionalni ta prahmatychni oznaky [The Speech Genre of the "Interview" in Contemporary German– and Ukrainian-Language Press: Functional and Pragmatic Characteristics] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.15 ; DZ «Pivdennoukr. nats. ped. un-t im. K.D. Ushynskoho». Odesa. 20 s. [In Ukrainian].

14. Serazhym K. S. (2004). Interviu z politykom yak typovyi zhanr aktualizatsii suchasnoho politychnoho dyskursu [The Interview with a Politician as a Typical Genre of Actualization of Contemporary Political Discourse]. Ukrainske zhurnalistykoznavstvo. Kyiv. S. 43–51. [In Ukrainian].

15. Shtelmakh M. L. (2008). Interviu v systemi zhanriv suchasnoi ukrainskomovnoi komunikatsii [The Interview in the System of Genres of Contemporary Ukrainian-Language Communication] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 ; Kyiv. nats. un-t im. T. Shevchenka. Kyiv. 18 s. [In Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378.147:37.02:5(07)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.32

Ірина ТРУСКАВЕЦЬКА
кандидат історичних наук, доцент кафедри природничих дисциплін і методики навчання, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, Київська область, Україна, 80401
ORCID: *0000-0001-6605-7948*

Бібліографічний опис статті: Трускавецька, І. (2026). Інноваційні методи навчання у професійній підготовці майбутніх учителів природничої освітньої галузі. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 242–249, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.32

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування дидактичного потенціалу інноваційних методів навчання у професійній підготовці майбутніх учителів природничої освітньої галузі. Проаналізовано особливості застосування інноваційних методів навчання, зокрема інтерактивних («Шість капелюхів», «Коробка запитань», «Командне навчання», «Ажурна пилка», «Навчаємося разом» тощо), дослідницьких (спостереження, експеримент, моделювання), а також проєктного та кейс-методу. Встановлено, що їх цілеспрямоване використання у поєднанні з різними формами організації освітнього процесу забезпечує активізацію пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, сприяє розвитку критичного мислення, дослідницьких, комунікативних і рефлексивних умінь.

Розкрито специфіку застосування зазначених методів у процесі вивчення природничих дисциплін у контексті освітнього компонента «Зоологія», що передбачає поєднання теоретичного аналізу з емпіричними спостереженнями, експериментальними дослідженнями та узагальненням отриманих результатів. З'ясовано, що така організація навчальної діяльності сприяє формуванню здатності до аналізу природних явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, інтерпретації результатів досліджень та організації навчально-дослідницької діяльності здобувачів освіти.

Обґрунтовано доцільність інтеграції інноваційних методів навчання, яка створює умови для переходу від репродуктивного засвоєння знань до діяльнісного та практико-орієнтованого навчання, а також забезпечує формування професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності в умовах Нової української школи. Визначено їхній вплив на розвиток здатності до педагогічного проєктування, моделювання освітніх ситуацій і реалізації інтегрованого підходу до навчання природничих дисциплін.

Доведено ефективність інноваційних методів навчання як засобу підготовки вчителя-дослідника, здатного до самостійного прийняття педагогічних рішень, організації дослідницької діяльності здобувачів освіти та впровадження сучасних освітніх технологій у професійній діяльності.

Ключові слова: *інноваційні методи навчання, професійна підготовка, майбутні учителі, природнича освітня галузь, інтерактивні методи, дослідницькі методи, професійна готовність.*

Iryna TRUSKAVETSKA
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of Natural Sciences and Teaching Methods, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. Sukhomlynskoho str., 30, Pereyaslav, Kyiv region, Ukraine, 80401
ORCID: *0000-0001-6605-7948*

To cite this article: Truskavetska, I. (2026). Innovatsiini metody navchannia u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pryrodnychoi osvitnoi haluzi [Innovative teaching methods in the professional training of future natural science teachers]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 242–249, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.32

INNOVATIVE TEACHING METHODS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF THE NATURAL SCIENCE EDUCATIONAL DOMAIN

The article provides a theoretical substantiation of the didactic potential of innovative teaching methods in the professional training of future teachers of the natural science educational domain. The study analyzes the features of applying innovative teaching methods, including interactive methods («Six Thinking Hats», «Question Box», «Student

Team Learning», «Jigsaw», «Learning Together»), research-based methods (observation, experiment, modeling), as well as project-based and case-based methods. It has been established that their purposeful use in combination with various forms of organizing the educational process ensures the activation of students' cognitive activity and contributes to the development of critical thinking, research, communicative, and reflective skills.

The specifics of applying these methods in the study of natural science disciplines are revealed in the context of the course «Zoology», which involves combining theoretical analysis with empirical observations, experimental research, and generalization of obtained results. It is determined that such an organization of learning activities promotes the ability to analyze natural phenomena, establish cause-and-effect relationships, interpret research results, and organize students' inquiry-based learning.

The expediency of integrating innovative teaching methods is substantiated, as it creates conditions for the transition from reproductive learning to activity-based and practice-oriented learning, and ensures the formation of professional readiness of future teachers for pedagogical activity within the framework of the New Ukrainian School. Their impact on the development of pedagogical design skills, modeling of educational situations, and the implementation of an integrated approach to teaching natural science disciplines is identified.

The effectiveness of innovative teaching methods as a means of preparing a teacher-researcher capable of independent decision-making, organizing students' research activities, and implementing modern educational technologies in professional practice is proven.

***Key words**: innovative teaching methods, professional training, future teachers, natural science educational domain, interactive methods, research methods, professional readiness.*

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується глибинними трансформаційними процесами, зумовленими впровадженням концепції Нової української школи (МОН, 2016), переходом до компетентнісної парадигми навчання та зростанням ролі інтегрованого підходу у навчанні природничих дисциплін. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі, здатних ефективно реалізовувати зміст шкільної освіти з урахуванням міжпредметних зв'язків, інноваційних методів і технологій навчання та потреб сучасного суспільства.

Традиційні підходи до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти не завжди забезпечують формування у здобувачів необхідного рівня професійної готовності, зокрема здатності до проєктування інтегрованого змісту навчання, організації дослідницької діяльності учнів та використання сучасних освітніх технологій. Це зумовлює необхідність пошуку та впровадження інноваційних методів навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення, формуванню дослідницьких і рефлексивних умінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналітичний підхід до добору методів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі передбачає врахування характеру фахових завдань, рівня підготовленості здобувачів освіти та особливостей освітнього середовища. У зазначеному контексті І. Мазур підкреслює, що ефективність освітнього процесу у закладах вищої освіти визначається не стільки змістовим наповненням і складністю навчального матеріалу, скільки відповідністю обраних методів конкретним педагогічним умовам і професійній спрямованості підготовки (Мазур, 2011). Такий підхід дозволяє розглядати метод навчання не лише як інструмент передавання знань, а як чинник, що безпосередньо впливає на якість професійної підготовки.

Результати досліджень В. Сергієнка та Ю. Сидоренка свідчать про ефективність інтерактивного навчання, яке визначається не ізольованим використанням окремих методів, а їх цілісним і взаємопов'язаним застосуванням у межах системної методичної моделі, орієнтованої на формування професійних компетентностей і розвиток навичок міжособистісної взаємодії (Сергієнко, Сидоренко, 2024). Це дає підстави трактувати інтерактивні методи як повноцінний методично-технологічний ресурс професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі, а не як допоміжний компонент освітнього процесу.

Мета статті полягає в обґрунтуванні дидактичного потенціалу інноваційних методів навчання та особливостей їх застосування у професійній підготовці майбутніх учителів природничої освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогічній теорії поняття «метод» визначається як спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності, спрямований на досягнення визначених цілей і результатів і походить (від грецького methodos, «шлях до мети», «спосіб

пізнання») (Мазур, 2011). Систематизація методів навчання та їх цільового спрямування у підготовці майбутніх учителів природничої освітньої галузі вибудувана на засадах цілісності освітнього процесу, що забезпечується через взаємодоповнення традиційних та інтерактивних методів організації навчальної діяльності. Окреслений інструментарій орієнтований на поетапне формування «вчителя-дослідника», здатного не лише інтерпретувати природничі явища, а й моделювати інтегрований зміст навчання на засадах міжпредметності в професійній діяльності.

Особливого значення в системі професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі набувають *інтерактивні методи навчання*, орієнтовані на партнерську взаємодію, діалогічність і спільне пізнання. Їх дидактичний потенціал полягає у створенні умов для розвитку комунікативної культури, професійної рефлексії та здатності до командної діяльності, що є принципово важливими для майбутньої педагогічної практики. Систематизації інтерактивних методів навчання сприяє класифікація, запропонована С. Васильєвою, яка ґрунтується на провідному виді діяльності здобувачів освіти. У межах цієї класифікації виокремлено словесні (сторітелінг, «бджолині групи», синдикат, балінтовська сесія), візуально-графічні (дерево рішень, скрайбінг, інтелект-карти), логіко-аналітичні (мозковий штурм, інформаційний лабіринт, метод інциденту, кейс-стаді), практико-діяльнісні (майстер-клас, тренінг, творча майстерня) та ігрові (рольові й ділові ігри, «акваріум», театр-експромт) групи методів (Васильєва, 2024, с. 290). Такий підхід дозволяє впорядкувати різноманіття інтерактивних практик і визначити їх функціональне призначення в освітньому процесі.

Результати досліджень В. Сергієнка та Ю. Сидоренка засвідчують, що ефективність інтерактивного підходу зумовлюється не окремими методами, а їх системним поєднанням у межах цілісної методичної моделі навчання, спрямованої на формування професійних компетентностей і навичок міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі (Сергієнко, Сидоренко, 2024). Це дозволяє трактувати інтерактивні методи як повноцінний методично-технологічний ресурс професійної підготовки майбутніх учителів ПОГ, а не як допоміжний елемент освітнього процесу.

У професійній підготовці майбутніх учителів природничої освітньої галузі ефективним методичним інструментом є інтерактивний метод «*Шість капелюхів*» (Six Thinking Hats), який забезпечує організацію поетапного аналізу навчальних і проблемних ситуацій через зміну когнітивних позицій. Його дидактичний потенціал полягає у створенні умов для багатопланового осмислення навчального матеріалу та формування здатності розглядати явища й процеси з різних аналітичних позицій.

Як один із прикладів реалізації зазначеного методу доцільно розглянути його використання у процесі вивчення зоології, зокрема теми «Адаптація тварин до умов середовища існування», яка потребує комплексного аналізу біологічних явищ і встановлення причинно-наслідкових зв’язків, що передбачає організацію поетапної діяльності здобувачів відповідно до визначених когнітивних підходів.

Зокрема, здобувачі послідовно аналізують навчальну проблему: визначають фактичні відомості про морфологічні та поведінкові адаптації (білий «капелюх»), висловлюють власне ставлення до впливу середовища на організми (червоний), здійснюють критичну оцінку обмежень і ризиків адаптацій (чорний), окреслюють їх біологічну доцільність і переваги (жовтий), пропонують можливі альтернативні або еволюційні шляхи пристосування (зелений), а також узагальнюють результати аналізу та формулюють висновки (синій). У результаті такої поетапної роботи формується цілісне розуміння механізмів адаптації як складного біологічного явища, що поєднує морфологічні, фізіологічні та поведінкові аспекти.

Відтак, використання методу «Шість капелюхів» сприяє не лише поглибленню засвоєння навчального матеріалу, а й формуванню в здобувачів умінь здійснювати комплексний аналіз природничих об’єктів, аргументувати власну позицію та обґрунтовувати висновки, що є важливою складовою їхньої професійної підготовки.

Метод «*Коробка запитань*» належить до інтерактивних методів навчання, що забезпечують активну пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти та сприяють формуванню їхньої рефлексивної й аналітичної компетентності,

сутність якого полягає в організації цілеспрямованого процесу постановки запитань здобувачами з подальшим їх обговоренням у навчальній взаємодії. Студенти отримують об'єкт (наприклад відео незвичного природничого явища) і мають упродовж 10 хв згенерувати 50 запитань до нього. Змістовно метод передбачає, що після опрацювання навчального матеріалу або в процесі його засвоєння здобувачі формулюють запитання різного рівня складності (репродуктивні, проблемні, аналітичні, рефлексивні), які фіксуються письмово та поміщаються до умовної «коробки запитань». Подальший етап його реалізації пов'язаний із вибірковим опрацюванням цих запитань: аналізом, колективним обговоренням, уточненням відповідей або постановкою нових, більш глибоких запитань.

Дидактичний потенціал методу «коробка запитань» полягає у стимулюванні пізнавального інтересу, розвитку критичного мислення та формуванні вміння конструювати змістовні запитання як важливої складової навчально-пізнавальної діяльності. Крім того, метод забезпечує ефективний зворотний зв'язок, дозволяючи викладачеві виявити рівень розуміння навчального матеріалу, типові труднощі та прогалини у знаннях здобувачів. У контексті професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі застосування означеного методу є особливо доцільним, оскільки він сприяє розвитку дослідницького стилю мислення, уміння формулювати наукові проблеми, аналізувати природничі явища та організовувати навчальний діалог. Водночас метод виступає як модель майбутньої педагогічної діяльності, орієнтованої на залучення учнів до активного пізнання та взаємодії.

Не менш важливим інструментом у професійній підготовці майбутніх учителів природничої освітньої галузі виступає кейс-метод, який моделює ситуації, максимально наближені до реальної педагогічної та дослідницької практики. Його застосування спрямоване на формування здатності здобувачів аналізувати професійні ситуації, приймати обґрунтовані рішення та прогнозувати можливі наслідки власної діяльності. Робота з кейсом, як зазначає О. Савченко, передбачає послідовне проходження таких етапів, як ознайомлення з проблемною ситуацією, її колективне обговорення, презентація запропонованих рішень та подальша рефлексія (Савченко, 2002, с. 110). Застосування кейс-методу є доцільним у процесі вивчення природничих наук у різних формах організації навчання, зокрема під час лабораторних і практичних занять, навчальних екскурсій та навчально-польової практики, що забезпечує наближення освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності. Наприклад, у контексті освітнього компоненту «Зоологія» здобувачам може бути запропоновано кейс, пов'язаний із виявленням змін у видовому складі безхребетних на досліджуваній території. У межах виконання завдання студенти здійснюють спостереження, фіксують результати, визначають можливі причини виявлених змін (антропогенний вплив, порушення середовища існування, сезонні коливання), аналізують отримані дані та пропонують варіанти їх пояснення з урахуванням навчального контексту.

У процесі роботи з кейсом здобувачі поєднують емпіричні результати спостережень із теоретичними положеннями зоології, формулюють висновки та обґрунтовують власні рішення. Відсутність однозначної відповіді зумовлює розвиток критичного мислення, здатності до оцінювання альтернативних підходів і прийняття педагогічно виважених рішень. Водночас така діяльність сприяє формуванню дослідницьких, аналітичних і рефлексивних умінь, що є необхідними складниками професійної підготовки майбутнього вчителя.

Таким чином, використання кейс-методу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду, сприяє розвитку професійних компетентностей і підвищує рівень готовності майбутніх учителів до організації навчально-дослідницької діяльності учнів.

Серед інтерактивних методів навчання вагоме місце посідають і кооперативні методи, що ґрунтуються на організації спільної діяльності здобувачів освіти, спрямовані на розвиток командної взаємодії, соціально-комунікативних умінь та здатності до спільного розв'язання навчальних і професійно орієнтованих завдань. До таких методів належать моделі «Командне навчання» (Student Team Learning), «Ажурна пилка» (Jigsaw), «Навчаємося разом» (Learning Together), а також ігрові стратегії кооперативного типу.

Метод «Командне навчання» передбачає поєднання індивідуальної роботи здобувачів із колективною відповідальністю за кінцевий результат діяльності групи, що створює умови для формування навичок співпраці, взаємодопомоги та взаємоконтролю. У процесі його реалізації первинне опрацювання навчального матеріалу доповнюється груповим обговоренням, взаємним консультуванням та узгодженням позицій, що сприяє підвищенню рівня навчальної мотивації та відповідального ставлення до спільної діяльності (Сергієнко, 2024, с. 399]. У контексті вивчення зоології такий підхід може бути реалізований, наприклад, під час опрацювання теми «Різноманітність типів тварин», коли кожен учасник групи опрацьовує окрему систематичну групу організмів, а спільним результатом є узагальнена характеристика біорізноманіття та екологічних особливостей представників тваринного світу.

Побудова навчальної діяльності за тактикою «Ажурна пилка» передбачає організацію роботи в «домашніх» та «експертних» групах, що забезпечує глибоке опрацювання окремих аспектів теми з подальшим об'єднанням знань у цілісну систему. Зокрема, під час вивчення теми «Будова та функції органів у тварин» здобувачі можуть працювати в експертних групах над різними системами органів (травною, дихальною, нервовою), а після повернення до «домашніх» груп – інтегрувати отримані знання у цілісне уявлення про організм як систему. Така організація діяльності сприяє розвитку аналітичного мислення, умінь систематизувати інформацію та ефективно комунікувати в процесі навчання.

Методика «Навчаємося разом» ґрунтується на тривалій роботі малих груп (3–5 осіб), у межах яких кожен учасник виконує визначену частину спільного завдання. У процесі вивчення зоології це може бути реалізовано під час виконання лабораторних робіт або аналізу результатів спостережень, коли здобувачі розподіляють функції (спостереження, фіксація даних, аналіз, формулювання висновків) і спільно досягають узгодженого результату. Така організація навчальної діяльності сприяє формуванню кооперативних умінь, відповідальності за спільний результат та готовності до колективного розв'язання професійних завдань (Juraev, 2023, p.94).

Таким чином, кооперативні методи навчання забезпечують органічне поєднання пізнавальної активності та соціальної взаємодії, що є важливою умовою формування професійної готовності майбутніх учителів природничої освітньої галузі. Їх застосування у процесі вивчення зоології сприяє не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й розвитку комунікативних, організаційних і рефлексивних умінь, необхідних для ефективної педагогічної діяльності в умовах сучасної освіти.

У системі професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі значущу роль відіграють дослідницькі методи, що забезпечують перехід від теоретичного навчання до самостійного наукового пошуку. Важливе місце серед них посідає метод спостереження як базовий інструмент природничо-наукового пізнання. Його реалізація у процесі вивчення зоології передбачає систематичне фіксування змін у поведінці, розвитку та взаємодії організмів із середовищем існування. Особливу роль відіграють фенологічні спостереження, спрямовані на аналіз циклічних фаз розвитку біоти в конкретному регіональному середовищі. Зокрема, укладання «календаря природи» дає змогу здобувачам накопичувати емпіричні дані, інтерпретувати їх, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та усвідомлювати вплив природних і антропогенних чинників на біосистеми (МОН, 2020). Застосування цього методу під час навчальних екскурсій, польових практик і лабораторних занять сприяє формуванню дослідницького мислення та розвитку екологічної свідомості в умовах сучасних кліматичних змін.

До цієї ж групи належать експериментальні методи, що реалізуються під час лабораторних занять у поєднанні з методом моделювання. Їх використання забезпечує можливість відтворення природних процесів у контрольованих умовах і дослідження функціональних зв'язків між біологічними об'єктами. У навчанні зоології це може бути реалізовано через моделювання життєвих циклів організмів або функціонування окремих систем організму, що сприяє глибшому розумінню закономірностей життєдіяльності тварин. Створення наочних і віртуальних моделей активізує аналітичну діяльність здобувачів, розвиває уміння узагальнювати результати спостережень і експериментів. Як

зазначають Л. Хомич, Г. Ягенська поєднання експерименту з моделюванням сприяє ефективному формуванню дослідницьких умінь і професійних компетентностей, оскільки орієнтує на адаптацію наукового знання до завдань майбутньої педагогічної діяльності (Хомич, 2020, с. 9; Ягенська, 2012, с. 14). У такий спосіб забезпечується перехід від теоретичного засвоєння матеріалу до здатності проєктувати інтегровані лабораторні дослідження.

Подальший розвиток дослідницької діяльності забезпечує метод проєктів, який орієнтує здобувачів освіти на самостійну творчу діяльність. З урахуванням специфіки природничої освітньої галузі реалізуються різні типи проєктів: дослідницькі, що спрямовані на вивчення біорізноманіття та екологічного стану локальних екосистем (наприклад, «Моніторинг біорізноманіття пришкільної території»); інформаційно-пошукові – передбачають роботу з науковими джерелами та цифровими базами даних; практико-орієнтовані, результатом яких є створення навчально-методичних матеріалів, моделей або дидактичних засобів для використання в освітньому процесі НУШ (Тимченко, 2021, с. 17]. Реалізація проєктної діяльності сприяє розвитку аналітичного й критичного мислення, формуванню дослідницької компетентності та автономії здобувачів освіти.

Таким чином, дослідницькі методи навчання забезпечують інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду, формують здатність до комплексного аналізу природничих явищ та створюють підґрунтя для професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі, орієнтованої на діяльнісний і компетентнісний підходи.

Вагомим компонентом професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі є метод рефлексії, спрямований на формування професійної самосвідомості та усвідомленого ставлення до власної діяльності. За І. Уличним, рефлексія виконує аналітичну, регулятивну та корекційну функції, що в сукупності забезпечують здатність здобувачів освіти оцінювати результати власної навчально-пізнавальної діяльності, виявляти її недоліки та вносити необхідні зміни у процес професійного саморозвитку (Уличний, 2020, с. 153). Водночас І. Денищук і О. Мирошник розглядають рефлексію як механізм узгодження індивідуальних можливостей особистості з вимогами педагогічної діяльності, що набуває особливої значущості в умовах сучасної освіти (Денищук, 2023, с. 33; Мирошник, 2016, с.67).

У контексті підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі рефлексивна діяльність відіграє важливу роль у процесі осмислення міжпредметних зв’язків і оцінювання ефективності використання інтегративних підходів у навчанні природничих дисциплін. Зокрема, під час вивчення зоології рефлексія дозволяє здобувачам аналізувати результати спостережень, лабораторних досліджень і польових практик, зіставляти їх із теоретичними положеннями та оцінювати доцільність обраних методів навчання. Таке аналітичне осмислення власного досвіду сприяє подоланню репродуктивних підходів і переходу до свідомого конструювання індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Практична реалізація рефлексивної діяльності у процесі професійної підготовки досягається через використання різних форм і прийомів, зокрема ведення щоденників спостережень і самоконтролю, підготовку аналітичних звітів за результатами лабораторних і польових досліджень, обговорення результатів навчальної діяльності у групі. Така організація роботи сприяє формуванню здатності до самооцінювання, розвитку педагогічної рефлексії та готовності до інноваційної діяльності, а також створює умови для переосмислення результатів власних досліджень і їх трансформації у зміст шкільного навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнення результатів дослідження дає підстави констатувати, що інноваційні методи навчання виступають ефективним засобом оновлення змісту і технологій професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі. Їх застосування забезпечує зміну характеру навчальної діяльності здобувачів освіти від репродуктивного відтворення знань до їх осмисленого використання у процесі розв’язання професійно орієнтованих завдань.

Встановлено, що поєднання інтерактивних, дослідницьких і проєктних методів сприяє формуванню здатності до аналізу природничих явищ, моделювання навчальних ситуацій та організації навчально-дослідницької діяльності

учнів. Це забезпечує підготовку майбутнього вчителя до реалізації інтегративного підходу в навчанні природничих дисциплін.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні та експериментальній перевірці ефективності впровадження інноваційних методів у конкретних освітніх компонентах, а також у визначенні діагностичного інструментарію оцінювання рівня професійної готовності майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильєва С. О., Агаркова Н. О. Діджеталізація в освітньому середовищі. *Теорія і практика реалізації сучасних педагогічних методик та технологій в освіт*і: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., м. Харків, 19-20 листоп. 2020 р. / за заг. ред. О. А. Жукової, А. І. Комишана. Харків : ФОП Бровін О.В., 2020. С. 289-294. URL: http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/15934/2/ЗБІРНИК%20ТЕЗ_2020-11-19.pdf

2. Денищук І. П. Професійна рефлексія педагога: умови формування та особливості розвитку. *Імідж сучасного педагога.* 2023. Вип. 5 (206). С. 32-36. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5(206)-32-36

3. Державний стандарт базової середньої освіти. Міністерство освіти і науки України. 2020. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti

4. Концепція Нової української школи. Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/ua-sch-2016/konczepcziya.html

5. Мазур І., Озірський А. Формування нового підходу до застосування сучасних методів навчання. *Матеріали ІІІ всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. «Проблеми та перспективи розвитку української науки на початку третього тисячоліття»*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2011. URL: http://oldconf.neasmo.org.ua/node/530

6. Мирошник О. Г. Професійна рефлексія в системі підготовки майбутнього вчителя. *Науковий вісник ХДУ Серія Психологічні науки*. 2016. Т. 1. № 1. С. 65-69.

7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Генеза, 2002. 368 с.

8. Сергієнко В. П., Сидоренко Ю. В. Теоретичний аналіз особливостей застосування технологій інтерактивного навчання в системі освіти дорослих. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 213. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-395-401.

9. Тимченко І. В. Проєктна діяльність як складник професійної підготовки вчителя біології. Біологія і хімія в рідній школі. 2021. № 3. С. 15-18.

10. Уличний І. Л. Рефлексія як механізм фахової підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 190. С. 151-155. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-190-151-155

11. Хомич Л. О. Використання моделювання у процесі навчання біології. Біологія і хімія в рідній школі. 2020. № 4. С. 8-12.

12. Ягенська Г. Використання моделювання у процесі вивчення біології в основній школі. *Біологія і хімія у сучасній школі*. 2012. № 6. С.13-16.

13. Juraev M. M., Aroyev D. D. Interdisciplinary integration is an important part of developing the professional training of students. Open Access Repository. 2023. Vol. 9 (1). P. 93-101. DOI: https://doi.org/10.17605/OSF.IO/H85SF

REFERENCES:

1. Vasylieva S. O., Aharkova N. O. (2020). Didzhetalizatsiia v osvitnomu seredovyshchi [Digitalization in the educational environment]. *Teoriia i praktyka realizatsii suchasnykh pedahohichnykh metodyk ta tekhnolohii v osviti*: materialy Vseukr. nauk.-metod. konf., m. Kharkiv: FOP Brovin O. V., 289-294. (in Ukrainian)

2. Denyshchuk I. P. (2023) Profesiina refleksiia pedahoha: umovy formuvannia ta osoblyvosti rozvytku [Professional reflection of a teacher: conditions of formation and peculiarities of development]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 5 (206), 32-36 (in Ukrainian)

3. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2020). Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State Standard of Basic Secondary Education] (in Ukrainian)

4. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016) Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [Concept of the New Ukrainian School] (in Ukrainian)

5. Mazur I., Ozirskyi A. (2011). Formuvannia novoho pidkhodu do zastosuvannia suchasnykh metodiv navchannia [Formation of a new approach to the application of modern teaching methods]. *Problemy ta perspektyvy rozvytku ukrainskoi nauky na pochatku tretoho tysiacholittia*: zb. nauk. prats. Pereiaslav-Khmelnytskyi (in Ukrainian)

6. Myroshnyk O. H. (2016). Profesiina refleksiia v systemi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Professional reflection in the system of future teacher training]. *Naukovyi visnyk KhDU. Seriia Psykholohichni nauky*, 1 (1), 65-69. (in Ukrainian)

7. Savchenko O. Ya. (2002). Dydaktyka pochatkovoi shkoly: pidruchnyk dlia studentiv pedahohichnykh fakultetiv [Didactics of primary school: textbook for students of pedagogical faculties]. Kyiv: Heneza, 368 p. (in Ukrainian)

8. Serhiienko V. P., Sydorenko Yu. V. (2024). Teoretychnyi analiz osoblyvostei zastosuvannia tekhnolohii interaktyvnoho navchannia v systemi osvity doroslykh [Theoretical analysis of the peculiarities of applying interactive learning technologies in the adult education system]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, 213 (in Ukrainian)

9. Tymchenko I. V. (2021) Proiektna diialnist yak skladnyk profesiinoi pidhotovky vchytelia biolohii [Project activity as a component of the professional training of a biology teacher]. *Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli*, 3, 15-18. (in Ukrainian)

10. Ulychnyi I. L. (2020). Refleksiia yak mekhanizm fakhovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Reflection as a mechanism for professional training of future teachers]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*. no. 190, pp. 151-155. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-190-151-155

11. Khomych L. O. (2020) Vykorystannia modeliuvannia u protsesi navchannia biolohii [The use of modeling in the process of teaching biology]. *Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli*, 4, 8-12. (in Ukrainian)

12. Yahenska H. (2012) Vykorystannia modeliuvannia u protsesi vyvchennia biolohii v osnovnii shkoli [The use of modeling in the process of studying biology in secondary school]. *Biolohiia i khimiia u suchasnii shkoli*, 6, 13-16. (in Ukrainian)

13. Juraev M. M., Aroyev D. D. Interdisciplinary integration is an important part of developing the professional training of students. Open Access Repository. 2023. Vol. 9 (1). P. 93-101.

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.3.016:81-028.31]:37.014.3(477)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.33

Марія ЧАБАЙОВСЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української й іноземних мов та методик викладанняв початковій і дошкільній освіті, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Пирогова, 9, Київ, Україна, 01601
ORCID: *0000-0003-0954-5712*

Надія ВАСИЛЬКІВСЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філологічних дисциплін початкової та дошкільної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, вул. Максима Кривоноса, 2, Тернопіль, Україна, 46027
ORCID: *0000-0002-3372-7682*

Бібліографічний опис статті: Чабайовська, М., Васильківська, Н. (2026). Розвиток усного і писемного мовлення здобувачів початкової освіти як педагогічна проблема. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 2, 250–256, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.33

РОЗВИТОК УСНОГО І ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Метою роботи *є визначення основних цілей та завдань навчальної дисципліни «Методика розвитку усного і писемного мовлення в початковій школі», її місця в освітній програмі, вивчення обсягу, короткого змісту та критеріїв оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів, зокрема видів, форм і методів поточного й підсумкового контролю.*

Методологія. *У статті зосереджено увагу на проблемі розвитку усного і писемного мовлення учнів 1-4 класів в умовах Нової української школи у світлі прийняття Державного стандарту початкової освіти 2025 року, де першою ключовою компетентністю визначено вільне володіння державною мовою. Висвітлено питання необхідності підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування мовної і мовленнєвої компетентностей молодших школярів. Дієвим інструментарієм цього є введення до навчального плану ЗВО України освітнього компонента «Методика розвитку усного і писемного мовлення в початковій школі».*

Проаналізовано психолого-педагогічні й методичні праці провідних науковців із досліджуваної проблеми. Зроблено висновок про те, що цій проблемі в теорії і практиці приділяється багато уваги, але її методичні аспекти, зокрема питання якісної підготовки студентів до здійснення розвитку мовлення здобувачів початкової освіти, залишаються недостатньо розкритими.

Наукова новизна. *Вказано, що основною метою навчальної дисципліни «Методика розвитку усного і писемного мовлення в початковій школі» є формування професійних програмних компетентностей здобувачів вищої освіти, зокрема, озброєння студентів знаннями методики розвитку усного і писемного мовлення учнів, оволодіння вміннями і навичками, необхідними для здійснення педагогічної діяльності. З огляду на це доцільною постає орієнтація на міжнародні стандарти, а одним із ефективних способів їх досягнення визнано запровадження кредитно-модульної системи організації освітнього процесу. Розроблено короткий зміст, оптимальний обсяг годин, порядок і критерії оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів, зокрема види, форми та методи поточного й підсумкового контролю. Матеріал курсу структуровано в двох змістових модулях, у межах кожного з яких виділено навчальні теми, що передбачають вивчення чотирьох видів мовленнєвої діяльності молодших школярів – аудіювання (слухання і розуміння), говоріння, читання, письмо.*

Висновки. *Проблема вільного володіння державною (українською) мовою здобувачами початкової освіти визначена як пріоритетна, розв'язання якої неможливе без формування їхньої мовленнєвої компетентності. А це здійснюватиметься за умови якісної підготовки майбутніх учителів 1-4 класів до розвитку усного і писемного мовлення учнів.*

Ключові слова: *Державний стандарт початкової освіти, ключові компетентності, мовна і мовленнєва компетентності, розвиток мовлення, мовно-літературна освітня галузь, освітній компонент «Методика розвитку усного і писемного мовлення в початковій школі», молодші школярі.*

Mariia CHABAIOVSKA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Languages and Methods of Teaching in Primary and Preschool Education, Dragomanov Ukrainian State University, Pyrohova str., 9, Kyiv, Ukraine, 01601
ORCID: *0000-0003-0954-5712*

Nadiia VASYLKIVSKA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Philological Disciplines of Primary and Preschool Education, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Kryvonosa str., 2, Ternopil, Ukraine, 46027
ORCID: *0000-0002-3372-7682*

To cite this article: Chabaiovska, M., Vasylkivska, N. (2026). Rozvytok usnoho i pysemnoho movlennia zdobuvachiv pochatkovoi osvity yak pedahohichna problema [Development of oral and written speech of primary education learners as a pedagogical problem]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 250–256, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.33

DEVELOPMENT OF ORAL AND WRITTEN SPEECH OF PRIMARY EDUCATION LEARNERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The purpose of the work *is definition of the main goals and objectives of the academic discipline "Methodology of the development of oral and written speech in primary school", its place in the educational program, study of the scope, brief content and criteria for assessing the educational achievements of future teachers, in particular the types, forms and methods of current and final control.*

Methodology. *The article focuses on the problem of developing oral and written speech of pupils in grades 1-4 within the framework of the New Ukrainian School in light of the adoption of the State Standard of Primary Education (2025), where the first key competence is defined as proficiency in the state language. The necessity of improving the quality of training future primary school teachers for the formation of linguistic and speech competences of younger learners is substantiated. An effective tool for this is the introduction of the educational component «Methods of Developing Oral and Written Speech in Primary School» into the curricula of higher education institutions of Ukraine.*

Psychological-pedagogical and methodological works of leading scholars on the researched problem are analyzed. It is concluded that although considerable attention is paid to this issue in theory and practice, its methodological aspects, in particular the issue of high-quality preparation of students for implementing speech development of primary school learners, remain insufficiently covered.

Scientific novelty. *It is determined that the main purpose of the academic discipline «Methods of Developing Oral and Written Speech in Primary School» is to form professional program competencies of higher education students, in particular, to equip them with knowledge of methods of developing pupils' oral and written speech, as well as to develop the skills and abilities necessary for pedagogical activity. In this regard, orientation towards international standards is considered appropriate, and the introduction of a credit-modular system for organizing the educational process is recognized as one of the effective ways to achieve them. The brief content of the course, optimal number of hours, procedures and criteria for assessing the academic achievements of future teachers, including types, forms, and methods of ongoing and final assessment, are developed. The course material is structured into two content modules, each comprising topics that involve the study of four types of speech activity of younger learners: listening (auditory comprehension), speaking, reading, and writing.*

Conclusions. *The problem of fluency in the state (Ukrainian) language by primary school students is identified as a priority, the solution of which is impossible without the formation of their speech competence. And this will be achieved provided that future teachers of grades 1-4 are well-trained in the development of students' oral and written speech.*

Key words: *State Standard of Primary Education, key competencies, linguistic and speech competencies, speech development, language and literature educational field, educational component «Methods of Developing Oral and Written Speech in Primary School», primary school learners.*

Актуальність проблеми. У Державному стандарті початкової освіти 2018 року (Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity, 2018) та Державному стандарті початкової освіти 2025 року першою ключовою компетентністю, яка має бути сформована на уроках мовно-літературної освітньої галузі, визначено «вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння усно і письмово висловлювати свої думки та емоції, чітко й аргументовано пояснювати факти, використовувати мовленнєві засоби для порозуміння з іншими особами, читати для насолоди і з користю, усвідомлення ролі української мови для ефективного спілкування та

культурного самовираження, готовність вживати українську мову в усіх сферах суспільного життя» (Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity, 2025). Тому для підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування мовленнєвої компетентності молодших школярів у навчальні плани педагогічних факультетів ЗВО України введено освітній компонент «Методика розвитку усного і писемного мовлення в початковій школі».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади розвитку мовленнєвих умінь і навичок учнів проаналізовано в працях К. Д. Ушинського, В. О. Сухомлинського, О. М. Біляєва, М. С. Вашуленка, О. Я. Савченко та інших. Дидактико-методичний підхід формування мовленнєвої компетентності в методиці навчання української мови та літературного читання висвітлено такими науковцями, як Л. Варзацька, Н. Васильківська, В. Вітюк, І. Ґудзик, А. Зимульдінова, А. Каніщенко, М. Наумчук, І. Цепова, М. Чабайовська та інші. Незважаючи на те, що цій проблемі в теорії і практиці приділяється багато уваги, усе ж її методичні аспекти, зокрема питання підготовки студентів до здійснення розвитку мовлення здобувачів початкової освіти, залишаються недостатньо розкритими.

Метою дослідження є висвітлення основних цілей та завдань навчальної дисципліни «Методика розвитку усного і писемного мовлення в початковій школі», її місця в освітній програмі, вивчення обсягу, короткого змісту та критеріїв оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів, зокрема видів, форм і методів поточного й підсумкового контролю.

Виклад основного матеріалу дослідження.

І. Основна мета/цілі навчання

«***Метою викладання освітнього компонента*** "Методика розвитку усного і писемного мовлення в початковій школі" є формування професійних програмних компетентностей здобувачів вищої освіти, зокрема озброєння студентів знаннями методики розвитку усного і писемного мовлення учнів, оволодіння вміннями і навичками, необхідними для здійснення педагогічної діяльності в умовах Нової української школи» (Chabaiovska, 2003, p. 3).

«***Основні завдання вивчення освітнього компонента*** "Методика розвитку усного і писемного мовлення в початковій школі" :

– ознайомити студентів із концептуальними засадами мовної освіти в Україні, закладеними в державних документах;

– розкрити ефективні форми організації освітнього процесу, найдоцільніші методи і прийоми розвитку усного і писемного мовлення в 1-4 класах в умовах Нової української школи;

– засвоїти інноваційні технології розвитку мовлення в початковій школі;

– дати студентам відомості про наукові основи методики розвитку усного і писемного мовлення учнів 1-4 класів, забезпечити оволодіння системою теоретичних знань і професійних умінь, які допоможуть майбутнім учителям формувати в здобувачів початкової ланки освіти мовну і мовленнєву компетентності;

– озброїти їх методами наукових досліджень для здійснення науково-пошукової та навчально-творчої діяльності;

– розвивати усне і писемне мовлення, загалом сприяти формуванню їхньої мовленнєвої культури;

– виховувати почуття любові до української мови як мови державної, потребу її вивчати та спілкуватися нею;

– здійснювати національне виховання, формувати патріотично настроєну, інтелігентну, творчу особистість майбутнього вчителя, здатну виховувати свідомих громадян України» (Chabaiovska, 2003, pp. 3-4).

II. Місце навчальної дисципліни в освітній програмі	***Навчальна дисципліна – вибіркова*** ***Цикл професійної підготовки***
III. Обсяг навчальної дисципліни	Денна форма навчання Заочна форма навчання Кількість кредитів 3 3 Загальна кількість годин 90 90 Лекційні заняття 10 4 Практичні заняття 20 8 Лабораторні заняття - - Самостійна робота 60 78

IV. Короткий зміст навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1

Теоретичні аспекти проблеми розвитку мовлення учнів початкових класів. Аудіювання і говоріння (діалог) – види усного мовлення

Тема 1.1. Наукові основи методики розвитку мовлення молодших школярів

Поняття про мовлення. Періоди мовленнєвого розвитку людини. Фактори розвитку мовлення. Види мовлення. Внутрішнє і зовнішнє мовлення. Усне (аудіювання і говоріння) і писемне (читання і письмо) мовлення. Діалог і монолог. Мовлення і мислення, їх взаємозв'язок. Висловлювання. Процес породження зв'язного висловлювання (чотири фази).

Текст як лінгвістичне поняття. Характерні ознаки тексту. Структура (будова) тексту. Засоби міжфразового зв'язку. Типи текстів.

Культура мовлення. Вимоги до культури мовлення й етики мовного спілкування. Стилі мовлення і методика їх формування. Критерії культури мовлення та спілкування. Поняття про мовний етикет.

Структура й зміст програми з розвитку мовлення учнів. Аналіз програми з розвитку мовлення учнів початкових класів. Аналіз діючих підручників «Українська мова та читання» щодо вимог програми з мовленнєвого розвитку учнів і його реалізації в освітньому процесі. Методи розвитку мовлення учнів. З історії методів розвитку учнів у початковій школі. Імітаційні методи. Комунікативні методи, їх вимоги. Метод конструювання. Прийоми, типи завдань.

Тема 1.2. Рівні роботи з розвитку мовлення: вимовний, лексичний, граматичний, текстовий

Робота з розвитку мовлення учнів на вимовному рівні

Розвиток дихання. Значення дихання для процесу мовлення (читання), необхідність його розвитку. Дихання фізіологічне і мовленнєве. Завдання розвитку мовленнєвого дихання. Вправи на вироблення умінь керувати роботою дихального апарату. Вправи на кероване дихання в процесі мовлення.

Розвиток дикції. Причини неточної роботи артикуляційного апарату. Напрями роботи з розвитку дикції: 1) проведення артикуляційної гімнастики; 2) організація вправ для відпрацювання артикуляції голосних і приголосних звуків.

Розвиток орфоепічних умінь. Причини порушення норм літературної вимови. Завдання вчителя початкових класів із розвитку в учнів орфоепічних норм. Спеціальні вправи на вимову.

Розвиток голосу. Необхідність застосування вправ на розвиток голосу. Дотримання правил гігієни голосу. Вправи на розвиток голосу: зміну голосу (підвищення, пониження), сили звучання, на розуміння і відтворення монотонності, на пришвидшення та сповільнення вимови, на розширення діапазону (об'єму голосу). Формування в учнів поняття про голос, його характеристику. Становлення в учнів культури користування голосом у різних ситуаціях.

Розвиток виразності мовлення. Формування в учнів початкових класів уявлень про основні засоби логічної та емоційної виразності. Вироблення умінь користуватися такими мовними засобами, як: *пауза, логічний наголос, мелодика, темп,* а також позамовними засобами (*поза, жест, міміка*). Умови забезпечення ефективності роботи над виразністю. Методи і прийоми роботи.

Лексичний рівень роботи з розвитку мовлення

Лексикологія як лінгводидактична основа методики словникової роботи. Значення і завдання роботи над збагаченням, уточненням й активізацією словникового запасу, усунення нелітературних слів, лексичних елементів інших мов. Джерела поповнення словника молодших школярів. Основні напрями роботи з уточнення, збагачення лексичного запасу учнів.

Словниково-логічні, лексико-граматичні вправи. Види вправ, методика організації їх проведення. Активізація словника. Методика організації та проведення занять, спрямованих на збагачення лексичного запасу учнів. Форми активізації словника: утворення словосполучень; утворення речень; переказ прочитаного з використанням важливої лексики, найуживаніших доступних молодшим школярам фразеологічних одиниць; побудова висловлювань різних типів із використанням опорних слів.

Виправлення і запобігання лексичним помилкам у мовленні школярів.

Методика роботи над словосполученням і реченням

Словосполучення та розвиток мовлення. Формування чуття мови, удосконалення культури мовлення на основі усвідомлення сполучуваності слів у мовленні. Розвиток уміння виділяти словосполучення в реченні; постановка запитань від головного слова до залежного. Поєднання граматико-орфографічної роботи з розвитком мовлення учнів у процесі роботи над словосполученням.

Види мовленнєвих вправ зі словосполученням (на розвиток уміння виділяти, будувати, використовувати словосполучення), методика їх проведення. Виправлення та запобігання помилкам у побудові словосполучень.

Речення як мовленнєва одиниця. Завдання роботи над реченням. Удосконалення мовлення учнів на основі граматичних знань про речення. Розвиток умінь правильно будувати різноманітні речення залежно від ситуації спілкування, мети висловлювання. Практичне ознайомлення учнів з використанням різних форм звертання, лексики, за допомогою якої виражають прохання, вдячність, вибачення, застереження тощо. Робота над реченням як окремим етапом підготовки до побудови діалогу. Вправи на побудову діалогів.

Тренування учнів у побудові речень з однорідними членами, у побудові й вживанні в мовленні складних речень зі сполучниками. Формування в учнів умінь ставити запитання за змістом опрацьованого тексту.

Робота над реченням у процесі побудови висловлювання та в ході його вдосконалення, доопрацювання.

Види вправ з реченнями. Класифікація вправ: 1) залежно від переваги аналізу чи синтезу (аналітичні, синтетичні); 2) залежно від ступеня самостійності й пізнавальної активності учнів (вправи за зразком, конструктивні, творчі). Методика їх проведення.

Типові помилки в побудові речень. Шляхи виправлення та запобігання помилок у побудові речень.

Робота з розвитку мовлення на текстовому рівні

Завдання і зміст роботи з розвитку монологічного мовлення. Формування в учнів уявлень про монологічне мовлення. Види шкільних текстових вправ: переказ, виступ, розповідь, відгук тощо. Класифікація вправ.

Характерні ознаки системи розвитку мовлення. Конкретні вміння учнів у побудові висловлювань: уміння, пов'язані з темою; уміння підпорядкувати висловлювання певній ідеї; уміння збирати, систематизувати матеріал; розташовувати матеріал, дотримуючись складеного плану; уміння використовувати мовні засоби; уміння будувати (творити) текст, удосконалювати його (Vasylkivska, 2008, pp. 11-13). Типи текстів: розповідь, опис, міркування, есе. Поняття про медіатекст. Методика створення таких видів медіа, як комікси, фотоколаж, лепбук, класна газета, реклама, інфографіка, афіша, театральна програмка, запрошення, буктрейлер, буклет; написання листа, адреси, електронного листа, смс-повідомлення тощо.

Тема 1.3. Формування в учнів початкових класів аудіативних умінь і навичок на уроках української мови

Поняття аудіювання в реальній комунікації. Значення аудіювання як виду мовленнєвої діяльності. Програмні вимоги до формування в учнів початкових класів аудіативних умінь. Методика організації процесу аудіювання тексту на уроці. Вправи для розвитку аудіативних умінь і навичок для учнів початкових класів.

Компетентнісний підхід до перевірки усних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів. Критерії оцінювання аудіативних умінь молодших школярів.

Тема 1.4. Робота з розвитку діалогічного мовлення молодших школярів на уроках української мови

Мовленнєва діяльність як основа розвитку особистості. Особливості діалогу як форми усного мовлення. Програмні вимоги до формування в учнів початкових класів діалогічного мовлення.

Особливості методики навчання діалогічного мовлення на уроці української мови. Підготовчі вправи для розвитку діалогічного мовлення. Формування мовленнєвого етикету під час роботи над діалогічним висловлюванням. Критерії оцінювання рівня сформованості діалогічного мовлення в учнів початкових класів.

Змістовий модуль 2

Формування монологічного мовлення учнів початкових класів на уроках української мови

Тема 2.1. Перекази

Значення та завдання переказів, вимоги до усних і письмових переказів.

Класифікація переказів (за дидактичною метою, за типом мовлення, за сприйняттям

вихідного тексту, за докладністю передачі змісту, за способом виконання, за ступенем знайомства з вихідним текстом, за місцем виконання).

Прийоми підготовки до усного і письмового переказу. Робота над планом тексту для переказування. Методика проведення детального, вибіркового, стислого переказів. Специфіка творчих переказів. Шляхи підвищення самостійності й творчої активності учнів у роботі над переказами текстів різних типів. Методика роботи над виправленням помилок. Критерії і норми оцінювання учнівських переказів.

Тема 2.2. Твори

Місце творів у системі розвитку мовлення. Програмові вимоги до усних та письмових висловлювань. Види усних і письмових творів (класифікація за джерелом добору матеріалу, за стилем мовлення, за ступенем участі учнів у складанні тексту, за метою висловлювання, за типом висловлювання, за обсягом, за місцем виконання, за способом виконання).

Основні етапи роботи над учнівським твором. Робота над планом твору. Добір заголовка. Аналіз і вдосконалення учнівських творів. Специфіка підготовки і проведення окремих видів творів (за уявою; на основі досвіду й спостережень учнів; на основі опосередкованого досвіду; на основі використання матеріалів різних джерел тощо).

Мовленнєві помилки учнів. Типи помилок, причини мовленнєвих помилок. Методика роботи над морфологічними, синтаксичними, стилістичними помилками. Немовні помилки (логічні, композиційні). Прийоми запобігання помилок у творах учнів. Методика роботи над виправленням помилок. Критерії і норми оцінювання учнівських творів (Vasylkivska, 2008, p. 14).

V. Порядок і критерії оцінювання

Оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів здійснюється за модульно-рейтинговою системою. *Види контролю*: 1) поточний – контроль під час практичних занять: оцінювання практичних робіт; 2) періодичний (захист реферату, конспекту уроку тощо); 3) модульний – модульні контрольні роботи, тести; 4) тематичний (тести); 5) контроль самостійної та індивідуальної роботи; 6) підсумковий: *залік* – (8 семестр).

Форми та методи поточного контролю

Оцінювання навчальних досягнень студентів відбувається в таких формах: індивідуальне і фронтальне опитування, написання модульних діагностувальних робіт, вирішення тестових завдань, творчі роботи, проведення ділових (педагогічних) ситуацій за складеними конспектами (фрагментами) уроків мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі, опрацювання додаткових джерел інформації, обговорення публікацій з актуальних проблем методики навчання, презентація передового педагогічного досвіду вчителів-класоводів, оцінка за науковий проєкт, захист реферату, рецензування навчально-методичних посібників, здійснення аналізів відвіданих уроків української мови та літературного читання в 1-4 класах, добір ігрового матеріалу й виготовлення наочності для таких уроків.

Форми та методи підсумкового контролю

Формою підсумкового контролю успішності навчання є залік. До заліку допускаються студенти, що прослухали лекційні курси, виконали практичні завдання, а також запропоновані види самостійної роботи. Оцінювання здійснюється за 100-бальною шкалою. Для обліку й реєстрації показників навчальних досягнень використовується рейтингова відомість успішності студентів. Підсумкові бали *(100 балів)* виставляються на останньому занятті у VIII семестрі. Оцінка за семестр виставляється з урахуванням рейтингових балів, отриманих за кожен модуль як середнє арифметичне.

Критерії оцінювання: якість знань (правильність, повнота, глибина, системність, дієвість, узагальненість, міцність); ступінь сформованості професійних умінь із дисципліни; ступінь самостійності в навчальній діяльності; досвід творчої пошукової діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, у Державному стандарті початкової освіти 2018 року та Державному стандарті початкової освіти 2025 року вказано, що вимоги до обов'язкових результатів навчання необхідно формувати на основі компетентнісного підходу. Проблема вільного володіння державною (українською) мовою здобувачами початкової освіти визначена як пріоритетна, розв'язання якої неможливе без становлення їхньої мовленнєвої компетентності. А це здійснюватиметься за умови якісної підготовки майбутніх учителів 1-4 класів до розвитку усного і писемного мовлення учнів. Тому подальші дослідження будуть спрямовані на розробку навчально-методичного забезпечення освітнього компонента «Методика розвитку усного і писемного мовлення в початковій школі».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт початкової освіти (2018). [Електронний ресурс] // Режим доступу: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti (дата звернення: 28.04.2026).

2. Державний стандарт початкової освіти (2025). [Електронний ресурс] // Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text (дата звернення: 28.04.2026).

3. Методика викладання української мови: програма навчального курсу (за вимогами кредитно-модульної системи) / Н. А. Васильківська, М. С. Вашуленко, О. Я. Савченко. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. 48 с. Рекомендовано МОН України (лист № 1.4/18-Г-1888 від 06.11.2007).

4. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. К.: Літера ЛТД, 2012. 364 с.

5. Методика навчання української мови та літератури: програма нормативної навчальної дисципліни підготовки бакалаврів (галузь знань – 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність – 013 Початкова освіта) / Чабайовська М. І. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2023. 80 с.

REFERENCES:

1. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity (2018) [State Standard of Primary Education]. [Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupu: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti. Data zvernennia: 29.04.2026 (in Ukrainian).

2. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity (2025). [State Standard of Primary Education]. [Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupu: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text. Data zvernennia: 29.04.2026 (in Ukrainian).

3. Metodyka vykladannia ukrainskoi movy: prohrama navchalnoho kursu (za vymohamy kredytno-modulnoi systemy) (2008) / rozrobnyky: Vasylkivska N. A., Vashulenko M. S., Savchenko O. Ya. [Methods of Teaching the Ukrainian Language: Curriculum of the Academic Course (based on the requirements of the credit-modular system)]. Ternopil: TNPU imeni V. Hnatiuka. 48 s.: rekomendovana MON Ukrainy (lyst 1.4 / 18-H-1888 vid 06.11.07) (in Ukrainian).

4. Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Methods of Teaching the Ukrainian Language in Primary School: Educational and Methodological Manual for Students of Higher Educational Institutions] (2012) / za nauk. red. S. Vashulenka. K.: Litera LTD. 364 s. (in Ukrainian).

5. Metodyka navchannia ukrainskoi movy ta literatury: prohrama normatyvnoi navchalnoi dystsypliny pidhotovky bakalavriv (haluz znan – 01 Osvita / Pedahohika, spetsialnist – 013 Pochatkova osvita) [Methods of Teaching the Ukrainian Language and Literature: Curriculum of a Normative Academic Discipline for Bachelor Training (Field of Knowledge 01 Education / Pedagogy, Specialty 013 Primary Education)] (2023) / rozrobnyk Chabaiovska M. I. K.: NPU imeni M. P. Drahomanova. 80 s. (in Ukrainian).

Дата першого надходження статті до видання: 26.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.4:001.89-057.87(045)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.34

Галина ЧЕРНЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, Київська область, Україна, 08400
ORCID: *0000-0003-2080-3946*

Бібліографічний опис статті: Черненко, Г. (2026). Система організації наукової діяльності майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі закладів вищої освіти. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 257–262, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.34

СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено проблему організації наукової діяльності майбутніх учителів початкової школи в умовах сучасного освітнього процесу закладів вищої освіти. Актуальність теми зумовлена вимогами Концепції Нової української школи та Професійного стандарту вчителя, що передбачають перехід педагога до ролі дослідника та інноватора. Зазначено, що майбутні вчителі початкової школи повинні бути здатними до постійного професійного розвитку, вміти проводити педагогічні дослідження для покращення якості здійснення освітнього процесу, використовувати цифрові технології у своїй дослідницькій діяльності.

Визначено та деталізовано три етапи залучення здобувачів вищої освіти до наукового пошуку: навчально-дослідний (1–2 курси) – формування академічної культури; науково-пошуковий (3 курс) – від теорії до методичного проєктування; науково-експериментальний (4 курс) – апробація та верифікація результатів. Детально розкрито зміст кожного етапу – від опанування академічної грамотності до проведення самостійного педагогічного експерименту під час проходження практики. Особливу увагу приділено використанню цифрових інструментів та інноваційних форм дослідницької роботи (проєктні лабораторії, воркшопи з академічного письма, цифрові дослідницькі хаби тощо).

Наголошено, що ефективність наукової роботи залежить від створення належного середовища в закладах вищої освіти. Важливими є суб'єкт-суб'єктна взаємодія здобувача освіти з викладачем, який виступає тьютором та залучає до власних наукових розробок, таким чином стимулює успіх майбутніх учителів початкової школи. Доведено, що системна наукова робота здобувачів вищої освіти є стратегічним ресурсом формування професійних компетентностей: здатності до критичної рефлексії та безперервного професійного розвитку майбутнього вчителя початкової школи.

Ключові слова: *наукова діяльність, здобувач вищої освіти, майбутній учитель початкової школи, заклади вищої освіти, інноваційні форми дослідницької роботи, професійні компетентності.*

Halyna CHERNENKO
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Theory and Methodology of Primary Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Sukhomlinsky str., 30, Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine, 8400
ORCID: *0000-0003-2080-3946*

To cite this article: Chernenko, H. (2026). Systema orhanizatsii naukovoi diialnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v osvitnomu protsesi zakladiv vyshchoi osvity [A system for organising research activities of future primary school teachers in higher education]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 257–262, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.34

A SYSTEM FOR ORGANISING RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN HIGHER EDUCATION

This article examines the organisation of research activities of future primary school teachers within the contemporary educational process in higher education institutions. The relevance of the study is determined by the requirements of the Concept of the New Ukrainian School and the Professional Standard for Teachers, which emphasise the transformation of the teacher's role into that of a researcher and innovator.

The study highlights that future primary school teachers should be capable of continuous professional development, possess the ability to conduct pedagogical research aimed at improving the quality of the educational process, and effectively utilise digital technologies in their research activities.

Three stages of engaging students in research activities have been identified and characterised: the educational-research stage (Years 1–2), which focuses on the development of academic culture; the research-and-exploratory stage (Year 3), which ensures the transition from theoretical knowledge to methodological design; and the scientific-experimental stage (Year 4), which involves testing and verification of research results. The content of each stage is analysed in detail, ranging from the acquisition of academic literacy skills to the implementation of an independent pedagogical experiment during teaching practice. Particular attention is paid to the integration of digital tools and innovative forms of research work, including project-based laboratories, academic writing workshops, and digital research hubs.

It is emphasised that the effectiveness of research activities largely depends on the creation of an appropriate educational environment within higher education institutions. Of particular importance is subject–subject interaction between students and lecturers, where the latter act as tutors, actively engaging students in their own research activities and thereby contributing to the professional success of future primary school teachers.

The study demonstrates that systematic research engagement of students constitutes a strategic resource for the development of professional competencies, particularly the ability for critical reflection and lifelong professional growth of future primary school teachers.

Key words: *research activity, student of higher education, future primary school teacher, higher education institutions, innovative forms of research work, professional competencies.*

Актуальність даної проблеми зумовлена об'єктивною потребою суспільства у фаховому вчителеві початкової школи, який володіє дослідницьким типом мислення. У контексті реалізації Концепції НУШ, науково-дослідна робота здобувачів вищої освіти перестає бути факультативним компонентом і стає стратегічним ресурсом формування професійної мобільності та конкурентоспроможності майбутнього фахівця. Сучасна початкова освіта перебуває на етапі глибокого реформування. Концепція НУШ висуває вимоги до вчителя бути не просто «транслятором знань», а вчителем-дослідником та інноватором. Виникає необхідність підготовки фахівців, здатних самостійно аналізувати педагогічні ситуації, розробляти авторські методики та критично оцінювати освітні інновації.

Згідно Професійного стандарту вчителя початкових класів, педагог має володіти здатністю до: постійного професійного розвитку (навчання впродовж життя); проведення педагогічних досліджень для покращення якості навчання; використання цифрових технологій у дослідницькій діяльності (Професійний стандарт, 2020). Наукова робота під час навчання в університеті є прямим інструментом формування цих компетентностей.

Сьогодні спостерігається розрив між теоретичною підготовкою у закладах вищої освіти та реальними викликами в класі. Для вирішення цього питання необхідним є розробка нових форм наукової роботи (воркшопи, студентські хаби, кейс-стаді), які б мали прикладний характер і могли бути апробовані під час педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про стабільний інтерес дослідників до проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зокрема, у фокусі уваги науковців перебувають аспекти, які пов'язані з науковою діяльністю здобувачів вищої освіти. Так, дослідниця М. Кудла у своїх наукових доробках розглядає науково-дослідницьку компетентність майбутнього вчителя як вимогу сучасності та невід'ємну складова його професійної компетентності (Кудла, 2020). Праці О. Гречаник, О. Кабанської та Л. Шевченко висвітлюють підготовку фахівців початкової освіти до інноваційної діяльності з урахуванням сучасних можливостей для саморозвитку та використання цифрових інструментів в освітньому процесі (Гречаник, 2022; Шевченко, 2017).

У наукових дослідженнях А. Бобро та О. Філоненко проаналізовано проблему формування дослідницької компетентності у майбутніх учителів початкових класів (Бобро, Філоненко, 2024). Питання теоретичного обґрунтування науково-педагогічного супроводу студентів під час проходження педагогічної практики досліджено в багатьох сучасних публікаціях. Науковці підкреслюють, що практика – це найкращий простір для переходу від реферативного вивчення науки до прикладних експериментів.

Попри значну кількість теоретичних напрацювань, залишаються недостатньо висвітленими питання інтеграції наукової діяльності у повсякденний освітній процес закладів вищої освіти через неформальну освіту (наукові гуртки, хакатони, студентські стартапи).

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі практичних форм організації наукової діяльності майбутніх учителів початкової школи в умовах сучасного освітнього процесу закладів вищої освіти, а також у визначенні педагогічних умов, що сприяють підвищенню їхньої дослідницької мотивації. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання: з'ясувати рівні та етапи, форми та зміст наукової діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності Початкова освіта.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукова діяльність здобувача вищої освіти – це не відсторонений академізм, а інструмент формування рефлексивного практика. Досліджуючи методику навчання грамоти чи математики сьогодні, майбутній учитель закладає алгоритм вирішення професійних проблем, з якими він стикнеться завтра у класі. Тому, наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів у закладах вищої освіти має бути системною та стадійною.

На нашу думку, доцільно виділити три етапи здійснення наукової діяльності в закладах вищої освіти:

1. Навчально-дослідний етап (1–2 курси): формування академічної культури.

На початковому етапі навчання у закладах вищої освіти головною метою є перехід здобувача освіти від репродуктивного засвоєння знань (школа) до активного наукового пошуку. Основний акцент робиться на оволодінні інструментарієм наукової праці. Здобувачі вищої освіти перших курсів залучаються до елементів науково-дослідної діяльності через систему навчальних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Основи наукових педагогічних досліджень», «Загальна педагогіка»). У них формується академічна грамотність, а саме вивчення правил цитування, принципів академічної доброчесності та запобігання плагіату. Здійснюється робота з джерельною базою, що передбачає навчити здобувача вищої освіти розрізняти наукові статті (у Scopus/Web of Science) від популярних блогів. У здобувачів вищої освіти формуються навички анотування та реферування фахових текстів, вони вчаться створювати власний глосарій професійних термінів (наприклад: освітнє середовище, інклюзія, фасилітація, компетентність тощо).

На цьому етапі переважають форми наукової роботи, інтегровані в освітній процес, а саме:

1. *Наукові доповіді та реферати з елементами аналізу* (не просто переказ тексту, а порівняння поглядів різних авторів (наприклад: порівняння підходів Ш. Амонашвілі та В. Сухомлинського).

2. *Участь у засіданнях наукових гуртків* (роль слухача або підготовка коротких повідомлень про «педагогічні лайфхаки» або історію становлення початкової освіти).

3. *Проблемні лекції та семінари* (викладач стимулює здобувачів освіти до висування гіпотез (припущень) щодо вирішення сучасних проблем початкової школи (наприклад: «Як зацікавити першокласника читанням в умовах цифровізації?»).

Важливим аспектом 1–2 курсів є розвиток особистісних якостей, необхідних майбутньому вчителю-досліднику: критичне мислення (здатність піддавати сумніву застарілі методики та шукати їхнє наукове оновлення); презентаційні навички (вміння публічно виступати, захищати свою думку та вести наукову дискусію); цифрова компетентність (пошук інформації в інституційних репозитаріях, використання бібліографічних менеджерів (наприклад: Zotero або Mendeley).

Таким чином, у майбутніх учителів початкової школи формуються м'які навички (Soft Skills) як дослідника. До кінця 2-го курсу здобувач вищої освіти має бути готовий до свідомого вибору теми курсової роботи. Він повинен розуміти логіку наукового тексту та вміти самостійно знайти відповіді на професійні питання у науковій літературі.

Отже, на цьому етапі відбувається формування первинного інтересу до педагогічної проблематики: опанування основ академічної доброчесності, пошук літератури, написання тез та рефератів тощо. Навчально-дослідний етап (1–2 курси) є фундаментальним, оскільки саме на ньому закладається ставлення здобувача освіти до науки не як до «сухої теорії», а як до інструмента професійного самовдосконалення.

2. Науково-пошуковий етап (3 курс): від теорії до методичного проєктування.

Третій курс є переломним моментом, коли здобувач освіти починає позиціонувати себе як майбутній фахівець-дослідник. Основним завданням цього етапу є трансформація теоретичних знань у конкретні методичні розробки.

На 3-му курсі курсова робота перестає бути просто «великим рефератом». Вона набуває ознак наукового пошуку, а саме:

− обґрунтування об'єкта та предмета – здобувач вищої освіти вчиться чітко окреслювати межі свого дослідження (наприклад: не просто «математика», а «формування логічних операцій у другокласників через ігрові технології»);

− критичний аналіз методик – здобувач порівнює різні підходи до навчання (традиційні та інноваційні) (наприклад: методику «Щоденні 5» у читанні порівняно з класичними методами);

− елементи моделювання – розробка власної системи вправ, фрагментів уроків або дидактичних ігор, які базуються на наукових принципах.

На цьому етапі наукова діяльність тісно переплітається із підготовкою до активної педагогічної практики. Варто використовувати кейс-методи, які дозволять зробити аналіз реальних педагогічних ситуацій (конфлікти в класі, труднощі в інклюзивній освіті) та пошук їх вирішення за допомогою наукової літератури. Доречними буде апробація в «лабораторних» умовах (проведення пробних фрагментів дослідницьких уроків у межах студентської групи (мікронавчання), а також участь у фахових дискусіях (здобувачі освіти стають активними учасниками круглих столів, де обговорюються реальні проблеми НУШ, а не лише академічні абстракції).

Здобувач вищої освіти 3-го курсу має впевнено володіти інструментами, які полегшують науковий пошук: бібліографічна робота (використання електронних каталогів бібліотек та баз даних (Google Scholar, Academia.edu) для глибокого занурення в тему); створення цифрового контенту (наукове обґрунтування використання мультимедійних презентацій, інтерактивних аркушів (Liveworksheets, Canva) в освітньому процесі); первинна діагностика (вміння створювати під час практики Google-форми для майбутнього анкетування вчителів чи батьків). Результатом 3-го курсу є сформована методична скарбничка майбутнього вчителя початкових класів, яка має наукове підґрунтя. Здобувач вищої освіти готовий вийти на педагогічну практику не з «порожніми руками», а з гіпотезою, яку він прагне перевірити в реальному класі.

Таким чином, науково-пошуковий етап на 3-му курсі забезпечує перехід від пасивного спостерігача до активного проєктанта освітнього процесу, де кожен методичний крок стає науково виваженим рішенням. Наукова діяльність здобувача освіти переходить від реферативного вивчення чужих думок до самостійного пошуку відповідей на актуальні педагогічні виклики. Це етап «першої серйозної спроби» у науці, центром якої є написання курсової роботи з методики викладання окремих дисциплін у початковій школі.

3. Науково-експериментальний етап (4 курс): апробація та верифікація результатів.

Науково-експериментальний етап на 4-му курсі забезпечує остаточну трансформацію здобувача освіти в учителя-дослідника, здатного до критичної рефлексії власної діяльності та постійного вдосконалення освітнього процесу на основі доказової педагогіки. На випускному курсі наукова діяльність набуває ознак реального педагогічного експерименту. Здобувач вищої освіти не просто описує методики, а перевіряє їхню ефективність у реальних умовах НУШ. Головною формою науково-дослідної діяльності на цьому етапі є виконання роботи, яка обов'язково містить дослідницьку частину. Наприклад: проведення діагностики (тести, анкети, спостереження) для визначення реального рівня знань чи навичок учнів (наприклад: рівня сформованості орфографічної пильності у 3-класників); впровадження під час переддипломної практики авторської системи вправ, ігрових технологій або інноваційних методів (наприклад: методики «перевернутого навчання»); повторна діагностика для порівняння результатів «до» та «після» експерименту, що дає змогу математично та якісно підтвердити ефективність обраної методики.

Не менш важливими на цьому етапі є такі форми наукової активності випускника: публікаційна активність (написання статей (у співавторстві з науковим керівником) або тез для збірників наукових конференцій, що дозволяє оприлюднювати власний досвід для широкого загалу; участь у всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт (представлення результатів свого експерименту на міжвузівському рівні); презентація досвіду в школі (виступи на засіданнях методичних об'єднань вчителів початкових класів за результатами проходження практики).

На 4-му курсі акцент зміщується на об'єктивізацію результатів: статистична обробка (використання електронних таблиць (Excel) або онлайн-калькуляторів для розрахунку середнього арифметичного, відсоткового зростання показників або коефіцієнтів кореляції); візуалізація (створення діаграм, гістограм та графіків, що наочно демонструють динаміку розвитку учнів); електронні портфоліо (систематизація наукових здобутків, сертифікатів та розроблених дидактичних матеріалів у цифровому форматі). Результатом цього етапу є сформована дослідницька компетентність випускника.

Варто зазначити, що впровадження різноманітних форм наукової роботи в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи дозволить сформувати висококваліфікованого фахівця.

Доречним буде доповнення до традиційних форм інноваційних форматів, що імітують реальну роботу вчителя, а саме:

− *проєктні лабораторії* (здобувачі освіти створюють дидактичні матеріали (наприклад: для LEGO-конструювання чи ранкових зустрічей) і науково обґрунтовують їхню ефективність);

− *воркшопи з академічного письма* (навчання роботі з міжнародними базами даних (Scopus, Web of Science) та сервісами перевірки на плагіат);

− *цифрові дослідницькі хаби* (використання Google Forms для опитування батьків або вчителів-практиків, обробка результатів у Excel чи SPSS).

Безперечно, ефективність такої наукової роботи залежить від створення певного середовища в університеті. Важливою є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, де викладач виступає не як контролер, а як ментор/тьютор, який залучає здобувача освіти до власних наукових розробок. Не менш важливими є професійна спрямованість та стимулювання успіху майбутніх учителів початкової школи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, можна стверджувати, що науково-дослідна робота здобувачів вищої освіти спеціальності Початкова освіта є не просто додатковим елементом навчання, а базовою умовою формування професійної мобільності вчителя початкових класів. У контексті НУШ дослідницька компетентність дозволяє вчителю самостійно конструювати освітній простір, адаптуючи його до потреб кожної дитини. Доведено, що сучасна наукова діяльність майбутнього вчителя неможлива без використання ІТ-інструментів (бібліографічних менеджерів, сервісів для опитування та статистичної обробки даних тощо). Це забезпечує об'єктивність результатів та відповідає вимогам Професійного стандарту щодо цифрової компетентності педагога. Головним показником успішності наукової підготовки є здатність випускника до рефлексивного викладання в школі. Вчитель-дослідник повинен вміти не лише виявляти проблеми в класі, а й науково обґрунтовувати шляхи їх подолання, що є запорукою якості початкової освіти.

Подальшого вивчення потребують питання розробки індивідуальних траєкторій наукового розвитку здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, а також механізми залучення майбутніх учителів до міжнародних наукових та грантових освітніх проєктів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бобро А. А., Філоненко О. С. Формування дослідницької компетентності у майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. 2024. №1. С. 65–75. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2024-PP-1-65-75 (дата звернення : 18.03.2026).

2. Гречаник О. Є., Кабанська О.С. Підготовка майбутнього педагога до інноваційної діяльності. *Scientific Collection «InterConf+».* 2022. № 27 (133). С. 143-149.

3. Кудла М. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів у контексті вимог сучасності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. № 4. С. 84–90. https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2020.224115 (дата звернення : 15.03.2026).

4. Мелаш В. В., Шевченко Ю. М. Науково-дослідна робота студентів як чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2022. Вип. 28. С. 112–120.

5. Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя: збірник наукових праць / редкол.: Л.І. Білоусова та ін. Харків: Факт, 2019. Вип. 18. 169 с.

6. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL : https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (дата звернення : 20.03.2026).

7. Шевченко Л. С. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності: контекстний підхід. *Інноваційні технології в освіті*. 2017. Вип.1. С. 180-190.

REFERENCES:

1. Bobro A. A., Filonenko O. S. (2024) Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [The development of research competence in future primary school teachers]. *Naukovi zapysky. Seriia «Psykholoho-pedahohichni nauky» Nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia.* 1. P. 65–75. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2024-PP-1-65-75 (data zvernennia : 18.03.2026). (in Ukrainian)

2. Hrechanyk O. Ye., Kabanska O. S. (2022) Pidhotovka maibutnoho pedahoha do innovatsiinoi diialnosti [Preparing future teachers for innovative practice]. *Scientific Collection «InterConf+»*. 27 (133). P. 143-149. (in Ukrainian)

3. Kudla M. (2020) Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv u konteksti vymoh suchasnosti [Developing research competence in future teachers in the context of contemporary requirements]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. 4. P. 84–90. https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2020.224115 (data zvernennia : 15.03.2026). (in Ukrainian)

4. Melash V. V., Shevchenko Yu. M. (2022) Naukovo-doslidna robota studentiv yak chynnyk profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia [Students' research work as a factor in the professional development of future teachers]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. 28. P. 112–120. (in Ukrainian)

5. Bilousova, L. I. (Ed.). (2019) Naukovo-doslidna robota studentiv yak chynnyk udoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Students' research work as a factor in improving the professional training of future teachers]: zbirnyk naukovykh prats. Kharkiv: Fakt.18. 169 p. (in Ukrainian)

6. Profesiinyi standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoi osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» (2020) [Pro fessional standard for the professions "Teacher of primary classes of general secondary education", "Teacher of institution of general secondary education", "Teacher of primary education (with associate diploma)"]. URL : https://nus.org.ua/wp content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (data zvernennia : 20.03.2026). (in Ukrainian)

7. Shevchenko L. S. (2017) Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti: kontekstnyi pidkhid [Preparing future teachers for innovative teaching practice: A contextual approach]. *Innovatsiini tekhnolohii v osviti*. 2017. Vyp.1. P. 180-190. (in Ukrainian)

Дата першого надходження статті до видання: 20.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378:81'276.6:008
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.35

Олеся ШТАНЮК
кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української та іноземних мов, Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя, вул. Руська, 56, м. Тернопіль, Україна, 46001
ORCID: *0000-0002-4388-2942*

Бібліографічний опис статті: Штанюк, О. (2026). Культурна лакунарність та герменевтична інтерпретація іншокультурного тексту в системі ESP. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 263–271, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.35

КУЛЬТУРНА ЛАКУНАРНІСТЬ ТА ГЕРМЕНЕВТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІНШОКУЛЬТУРНОГО ТЕКСТУ В СИСТЕМІ ESP

Метою статті є обґрунтування теоретичних засад та практичний аналіз використання іншокультурного тексту (на прикладі творчості Чинуа Ачебе) як стратегічного інструменту елімінації культурних лакун у системі навчання англійської мови за професійним спрямуванням (ESP), а також дослідження впливу інтерференції читацького досвіду на формування soft skills майбутніх фахівців. Дослідження базується на комплексному застосуванні герменевтичного підходу (концепція «злиття горизонтів» Г.-Ґ. Гадамера), що дозволяє розглядати розуміння як діалог культур; лінгвокраїознавчого аналізу для виявлення референтних та оцінних лакун за класифікацією Ж.-П. Віне та Ж. Дарбельне; та на вченні О. Потебні про множинність значень слова та роль реципієнта у творенні смислу. У статті вперше запропоновано розглядати інтерференцію досвіду прочитання маргінальних та гібридних текстів (зокрема африканської англомовної літератури) не як перешкоду, а як дидактичний ресурс у межах ESP. Доведено, що ідентифікація «когнітивних галюцинацій» та «технічних лакун» у художньому тексті безпосередньо корелює з розвитком аналітичної пильності, необхідної для успішної професійної комунікації у висококонтекстуальних середовищах. Деконструйовано застарілі інтерпретаційні схеми радянського періоду та запропоновано сучасну українську рецепцію африканського дискурсу.

У висновках дослідження встановлено, що інтерпретація іншокультурного тексту в системі ESP забезпечує перехід від репродуктивного вивчення мовних структур до формування інтегративної компетентності. Робота з концепцією культурної лакунарності дозволяє студентам розвивати стратегії подолання семантичних розривів, що є критично важливим для міжнародних переговорів та професійної адаптації. Викладач у цьому процесі трансформується у культурного медіатора, який навчає деконструювати стереотипи та зчитувати приховані смисли професійного дискурсу.

Ключові слова: *ESP, культурні лакуни, герменевтична інтерпретація, міжкультурна комунікація, іншокультурний текст, інтерференція досвіду прочитання, soft skills.*

Olesya SHTANYUK
PhD in Philology, Senior Lecturer at the Ukrainian and Foreign Languages Department, Ternopil Ivan Puluj National Technical University, Ruska str, 56, Ternopil, Ukraine, 46001
ORCID: *0000-0002-4388-2942*

To cite this article: Shtanyuk, O. (2026). Kulturna lakunarnist ta hermenevtychna interpretatsiia inshokulturnoho tekstu v systemi ESP [Cultural lacunarity and hermeneutic interpretation of foreign cultural text in the ESP system]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 263–271, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.35

CULTURAL LACUNARITY AND HERMENEUTIC INTERPRETATION OF FOREIGN CULTURAL TEXTS IN THE ESP SYSTEM

The aim of the article is to substantiate the theoretical foundations and provide a practical analysis of utilizing foreign cultural texts (exemplified by the works of Chinua Achebe) as a strategic tool for eliminating cultural lacunae within the English for Specific Purposes (ESP), as well as to investigate the impact of reading experience interference on the development of soft skills in future specialists. The study is based on a comprehensive application of the hermeneutic approach (H.-G. Gadamer's concept of the "fusion of horizons"), which allows for viewing understanding as a dialogue of cultures; linguistic and cultural analysis to identify referential and evaluative lacunae according to the classification by J.-P. Vinay and J. Darbelnet; and the linguo-philosophical teachings of O. Potebnia regarding the multiplicity of word meanings and the recipient's role in the creation of meaning.

For the first time, the article proposes considering the interference of reading experience when engaging with marginal and hybrid texts (specifically African English-language literature) not as an obstacle, but as a didactic resource within the framework of ESP. It is demonstrated that the identification of "cognitive hallucinations" and "technical lacunae" in literary texts directly correlates with the development of analytical vigilance required for successful professional communication in high-context environments. Outdated interpretive schemes of the Soviet period have been deconstructed, and a modern Ukrainian reception of African discourse has been proposed.

It has been established that the interpretation of foreign cultural texts in the ESP system ensures a transition from the reproductive study of linguistic structures to the formation of integrative competence. Engaging with the concept of cultural lacunarity allows students to develop strategies for overcoming semantic gaps, which is critical for international negotiations and professional adaptation. In this process, the teacher transforms into a cultural mediator who teaches how to deconstruct stereotypes and decode the hidden meanings of professional discourse.

Key words: *ESP, cultural lacunae, hermeneutic interpretation, intercultural communication, foreign cultural text, reading experience interference, soft skills.*

Актуальність проблеми. У контексті викладання англійської мови за професійним спрямуванням (ESP) звернення до іншокультурних текстів набуває особливого значення, позаяк виходить за межі суто мовної підготовки і переходить у соціокультурну площину, де немаловажливими є міжкультурний діалог та м'які навички (*soft skills)*. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах глобалізованого світу, де ефективна професійна комунікація передбачає мовну та культурну обізнаність, здатність до інтерпретації смислів та взаємодії з представниками різних культур. Центральним викликом тут стає виявлення та подолання «культурних лакун» (lacunae) – термін, введений Ж.-П. Віне та Ж. Дарбельне (Vinay & Darbelnet, 1958) для позначення «порожніх клітинок» у когнітивній сітці реципієнта, коли професійні чи культурні концепти однієї мови не знаходять відповідного еквівалента в іншій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний фундамент нашого дослідження базується на працях, що розглядають мову не лише як систему знаків, а як форму існування культури. Проблема лексичних та семантичних розривів, які ми класифікуємо як лакуни, глибоко досліджувалася у західній традиції Стівеном Ульманном (Ullmann, 1962), який наголошував на унікальності понятійної сітки кожної мови, та Ж.-П. Віне і Ж. Дарбельне, які першими ввели термін «лакуна» для позначення відсутності еквівалента в цільовій мові. Важливим для нашого аналізу є внесок Дж. Свейлза, чиї дослідження дозволяють стверджувати, що інтерпретація тексту є ключовим інструментом занурення у професійну культуру. Водночас, герменевтичний аспект розуміння, зокрема ідея про «злиття горизонтів» Г.-Ґ. Ґадамера та вчення О. Потебні про слово як акт творчості, дозволяють подивитися на процес подолання лакун не як на механічне заповнення прогалин, а як на активне смислотворення з боку студента. Як зазначає Т.Дадлі-Еванс, ESP є «підходом до викладання мови, в якому всі рішення щодо змісту та методів базуються на причинах вивчення мови студентами» (Dudley-Evans, 1998, p.4-5), тому включення іншокультурного компоненту є важливим фактором формування професійної комунікативної компетентності. Робота з автентичними матеріалами, котрі відображають культурні, історичні та соціальні особливості різних спільнот, формує здатність до емпатії, відкритості до різноманіття, критичного мислення й рефлексії щодо власної культурної позиції. Тут ESP корелює з концепцією міжкультурної комунікативної компетентності М.Байрама, який підкреслює, що ефективна комунікація передбачає не лише мовні знання, але й «здатність інтерпретувати та співвідносити культурні значення» (Byram, 1997).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість теоретичних розробок у галузі ESP, практичний аспект використання гібридних та маргінальних текстів (зокрема африканської англомовної літератури) залишається малодослідженим. Більшість наявних інтерпретаційних схем досі базуються на застарілих російськомовних джерелах радянського періоду, що створює потребу в деконструкції стереотипів та розробці нових підходів до рецепції «чужого» тексту в українському освітньому просторі. Особливо гостро стоїть питання елімінації (усунення) лакун, що виникають при зіткненні українського студента з англомовним професійним дискурсом, який часто містить специфічні культурні коди, нерелевантні для вітчизняного досвіду. При цьому знання викладача у сфері теорії рецепції та компаративістики стають критично корисними для моделювання навчального процесу, навіть

якщо самі тексти не виступають безпосереднім об'єктом вивчення для студентів.

Метою статті є обґрунтування та практичний аналіз використання іншокультурного тексту як інструменту елімінації культурних лакун у системі ESP. Дослідження спрямоване на виявлення того, як інтерференція читацького досвіду впливає на формування міжкультурної чутливості та розвиток *soft skills* у майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерпретація іншокультурного тексту в межах ESP сприяє усвідомленню мови як носія колективної пам'яті, досвіду та системи цінностей певної спільноти. Водночас особливого значення набуває явище інтерференції досвіду прочитання, коли власні культурні, когнітивні та мовні моделі реципієнта взаємодіють із «чужим» текстом, трансформуючи процес його розуміння. У площині ESP ця інтерференція може розглядатися як продуктивний навчальний ресурс, що дозволяє актуалізувати попередній досвід студентів і спрямувати його на формування нових смислів у міжкультурному контексті. Тут викладач виступає в ролі культурного медіатора, чиє завдання – ідентифікувати суб'єктивні лакуни (нерозуміння через брак індивідуального досвіду) та об'єктивні лакуни (відсутність еквівалентних понять у мові та культурі студента). У процесі аналізу таких текстів студенти навчаються зіставляти мовні явища з ширшим історико-культурним контекстом та усвідомлювати власні інтерпретаційні обмеження. Це забезпечує інтеграцію гуманітарного й професійного знання, оскільки ESP-курс має враховувати «дискурсивні практики конкретної професійної спільноти» (Swales, 1990), а отже інтерпретація тексту стає тут ключовим навчальним інструментом.

Аналіз етнічного тексту в межах іншокультурного інтелектуального простору вимагає особливого методологічного підходу. Тексти, що належать до іншої культури (а особливо такі специфічні, гібридні та маргінальні як африканські) потребують від дослідника надзвичайної аналітичної пильності (Shtanyuk, 2010). Як правило, чужий культурний продукт є значно складнішим для декодування, оскільки інтерпретатор постає перед необхідністю подолання смислового розриву та дистанції, що відокремлює сучасного читача від незнайомого йому тексту і головною метою стає включення автентичного змісту цього тексту в актуальну систему розуміння реципієнта (Lanovyk, 2006, p. 47). Саме в цьому місці інтерференція досвіду прочитання виявляє себе найвиразніше: студент несвідомо проєктує власні культурні схеми на текст, що може призводити до спрощення або викривлення змісту. Цей процес «накладання» власного на чуже часто маскує лакуни, створюючи ілюзію розуміння там, де насправді існує семантичний розрив. У цьому контексті доречно згадати герменевтичну тезу про «злиття горизонтів», відповідно до якої розуміння постає як взаємодія культурних і часових перспектив (Gadamer, 2000). За слушним спостереженням Ґ.-Ґ. Ґадамера, інтерпретатор завжди запитує: «Що саме тут написано?». Проте кожен, хто звертається до тексту з такою інтенцією, підсвідомо прагне знайти пряме підтвердження власних припущень (Gadamer, 2000, p. 303-304). Отже, інтерференція читацького досвіду є неминучою, але саме її можна використати як інструмент розвитку рефлексивного мислення: студент вчиться не лише інтерпретувати текст, але й аналізувати власні інтерпретаційні стратегії. Попри це, сам текст залишається постійною вихідною точкою, яка вказує на сумнівність, довільність або принаймні на велике розмаїття потенційних інтерпретаційних моделей, спрямованих на нього (Gadamer, 2000, p. 303-304).

Як свого часу визначив О. Потебня, «слово однаково належить і мовцеві, і слухачеві, а тому значення його полягає не в тому, що воно має певне значення для мовця, а в тому, що воно здатне мати значення взагалі» (Potebnia, 1985, p. 48). У цьому сенсі інтерференція не руйнує розуміння, а навпаки, забезпечує його множинність (Chervinska, O., & Dzyk, R., 2020). Інтеграція цих знань викладача у практику занять ESP створює ефект «подвійної користі»: студенти не лише опановують мову, а й переймають методологію критичного аналізу інформації.

Аналіз літературної спадщини Чинуа Ачебе переконливо доводить першорядність зазначеного питання. Процес знайомства українських читачів здоробком цього автора історично пов'язаний із російськомовними перекладами. У радянський період роман «Розпад» вперше був перекладений російською мовою

у 1964 році, згодом виходять переклади інших романів автора. (Shtanyuk, 2010). На жаль, на сьогоднішній день спостерігається дефіцит українських перекладів творів Ч. Ачебе. У 1965 році вийшов друком переклад роману «Втрачений спокій», а у 1978 році в часописі «Всесвіт» було оприлюднено оповідання «Няньчина помста». Саме через це широкий літературний контекст у межах колишнього СРСР формувався та функціонував переважно на базі російськомовних інтерпретаційних схем (Shtanyuk, 2010), що само собою створило вторинну лакунарність – відсутність прямого, автентичного українського погляду на африканську проблематику.

Твори Ч. Ачебе пропонують широку та динамічну панораму автохтонного буття африканця, осягнення якої вимагає від читача високої культурологічної компетенції. О. Потебня, розглядаючи сприймання як складний процес, стверджував, що «ми можемо розуміти поетичний твір настільки, наскільки беремо участь у його творенні» (Potebnia, 1985). Тому, будь-яка інтерпретація безпосередньо залежить від особистості тлумача, а також від часових та просторових умов, у яких він перебуває. З точки зору ESP, це означає, що викладач повинен не «вкладати» в голову студента готові значення, а розвивати в нього інструментарій для самостійного виявлення та компенсації комунікативних лакун.

Суттєвим фактором під час рецепції іншокультурного тексту є складність об'єктивного пізнання іншої епохи. Саме тому реципієнти різних часів виокремлюють із того самого твору різні сенси, що можуть не збігатися з інтенціями доби, яка створила цей художній світ, і «нащадки найчастіше цінують твір не за ті якості, за які його любили сучасники» (Chervinska et al., 2009, p. 37). На специфіку прочитання впливає той факт, що в діалозі між автором і читачем завжди присутній посередник – сучасність. Дистанція у просторі й часі заважає сприйняттю оповіді в її первинній автентичності, що призводить до варіативності тлумачень, (Ihnatenko, 1980, p. 153). У цьому контексті інтерпретація іншокультурного тексту набуває освітнього виміру, адже вона моделює ситуацію міжкультурного діалогу, що є характерною для сучасної професійної комунікації. Для викладача ESP аналіз гібридного тексту стає методичним тренажером: він дозволяє відпрацювати стратегії подолання семантичних розривів, які згодом імплементуються у викладання технічної чи бізнес-англійської. З урахуванням інтерференції досвіду прочитання, така діяльність передбачає не лише аналіз тексту, але й усвідомлення механізмів його сприйняття. У площині ESP це означає перехід від традиційного читання до аналітико-інтерпретаційної діяльності, і передбачає активне залучення студентів до дискурсивних практик. Зокрема, робота з іншокультурним текстом може включати елементи *case-study*, дискусії, рольові моделі професійної комунікації, і сприяє розвитку таких *soft skills*, як приміром аргументація, здатність до переговорів, толерантність до невизначеності та міжкультурна адаптивність.

Залучення англомовних африканських текстів до процесу вивчення англійської мови за професійним спрямуванням (ESP) дозволяє розглядати їх як інтегративний інструмент формування мовної, культурної та світоглядної підготовки здобувачів освіти. Для викладача ESP знання про те, як працюють лакуни в художньому тексті (наприклад, африканському), стає методологічним підґрунтям для роботи з фаховою мовою. Як підкреслює Д. Кристал, «мова не існує поза культурою, яку вона обслуговує», (Crystal, 2012), тож іншокультурний текст постає засобом розвитку здатності функціонувати у багатокультурному професійному середовищі, де мовна взаємодія передбачає розуміння соціальних, історичних і культурних передумов комунікації.

Отже, у межах ESP інтерпретація іншокультурного тексту постає не лише як аналітична діяльність, а як інтегративний освітній механізм, що поєднує мовну підготовку з розвитком критичного мислення, міжкультурної чутливості та *soft skills*. Вона забезпечує перехід від засвоєння мовних структур до формування здатності діяти у складному багатокультурному професійному середовищі, де розуміння смислів є ключовою умовою ефективної комунікації.

Для ілюстрації цих тез варто звернутися до роману Ч. Ачебе «Розпад», який вважається найбільш значущим твором африканського континенту. На сприйняття тексту, як і на його створення, впливає чинник адресованості. Ачебе орієнтувався не лише на африканське

середовище, а й на європейського читача. Саме тому він обрав англійську мову замість рідної мови іґбо. За допомогою англійської мови автор прагне передати специфіку африканської ментальності та соціального устрою. Для запобігання непорозумінням письменник часто вводить у наратив пояснення традиційних звичаїв та тлумачення африканських лексем. Читач, засвоюючи роман, інтегрує нову інформацію та формує цілісну уяву про зображуване, адже «текст, з одного боку, передбачає зразок компетентності, що приходить, так би мовити, з позатекстового простору, але, з іншого боку, витворює таку компетентність за допомогою самих лише текстуальних засобів» (Eco, 2004, p. 29). У межах ESP така робота з текстом активізує інтерпретаційні стратегії студентів, сприяє розвитку рефлексії, адже вони змушені співвідносити власний культурний досвід із новими смисловими моделями. Відповідно, студенти вчаться ідентифікувати власні упередження, аналізувати їх і трансформувати у більш адекватні інтерпретаційні моделі, що створює умови для подолання стереотипів і формування емпатійного сприйняття іншого.

Прочитання африканського твору неможливе без урахування «фонових», тобто енциклопедичних знань. Бо, як визнається, «будь-який твір є в першу чергу актом пізнання, причому цей акт передує пізнанню логічному, науковому» (Potebnia, 1985, p. 143). Без знань про історію, культуру, клімат та географію Африки читач сприйматиме такий текст як фантастичну історію про екзотичних людей. Брак такої бази знань часто унеможливлює адекватне розуміння тексту. У цьому контексті ESP реалізує принцип міждисциплінарності, оскільки ефективна інтерпретація тексту передбачає інтеграцію мовних, культурологічних та професійно орієнтованих знань. При цьому викладач може актуалізувати попередні уявлення студентів, зіставити їх із автентичним контекстом і таким чином спрямувати процес корекції розуміння. Такий підхід відповідає сучасним освітнім моделям, у яких студент виступає не пасивним реципієнтом інформації, а активним конструктором знання, здатним до самостійного аналізу й критичного осмислення.

Тривалий час Африка сприймалася європейцями як «темний континент», а африканець – як дикун, що виконує ритуальні танці під тамтами. Ч. Ачебе зазначав, що література може дезорієнтувати, якщо бракує знань. Він згадував, як під час навчання зрозумів, що деякі книги (зокрема «Серце темряви») треба читати з іншої позиції, оскільки він сам у цій літературі був зображений як один із тих «дикунів». Читаючи африканський роман, європейський читач руйнує власні стереотипи, усвідомлюючи себе в ролі колонізатора, який знищив тисячолітній устрій, а доля африканця вперше постає як трагічна. Водночас Ачебе демонструє, що хибні уявлення були двосторонніми. Наприклад, іґбо, не бачивши білих людей, сприймали їх як міфічних істот без пальців на ногах (Achebe, 1992, p. 19). Ця ознака здалася їм найбільш неймовірною, оскільки через відсутність уявлення про взуття вони не могли пояснити цей феномен інакше, як через власний обмежений досвід та спогади. Цей приклад є класичною ілюстрацією референтної лакуни: відсутність у досвіді іґбо поняття «взуття» призвела до фантастичної інтерпретації фізіології європейця. Для студента ESP цей приклад є показовим, оскільки демонструє, як брак професійного або культурного контексту змушує нас «дофантазовувати» смисли там, де ми просто маємо справу з невідомою нам «оболонкою» явища. Цей механізм ідентичний ситуації, коли студент технічного профілю стикається з описом приладу або програмного інструменту, аналогів якого не існує в його країні. Замість розуміння функції, виникає «технічна галюцинація» – спроба пояснити невідоме через хибну аналогію. Навичка ідентифікувати таку лакуну дозволяє студенту шукати дефініцію, а не покладатися на інтуїтивне (і хибне) припущення.

Для адекватної рецепції англомовного африканського тексту важливою є проблема перекладу образної системи мислення. Це потребує особливого естетичного досвіду, що корелює з іншою культурною традицією. Проте читач завжди опирається на власний досвід. Прикметним є відбиття міфологічної свідомості іґбо: те, що європеєць сприймає як міф, для африканця є невід'ємною частиною його повсякденного життя. Натомість, те, що європеєць бачить як троп в африканському тексті, є автологією. Відбувається інтерференція національних образів світу, коли європейський світогляд накладається на африканський, відтак європеєць інтерпретує африканський текст переважно з власної позиції.

Для ESP це має принципове значення, оскільки майбутній фахівець повинен усвідомлювати власні когнітивні обмеження та культурні упередження та уміти керувати ними в процесі професійної комунікації. Саме через інтерпретацію іншокультурного тексту формується здатність до деконструкції стереотипів і вироблення об'єктивнішої професійної позиції.

Окремої уваги заслуговують інституційні та світоглядні лакуни. Іґбо вірили, що боги пильно за ними спостерігають і впливають на їхню долю. Зокрема, в романі «Розпад» ми зустрічаємо багато зразків на кшталт: «Біля сараю стояв невеликий будиночок – «лікарський дім», чи «вівтар», де Оконкво зберігав дерев'яні символи свого особистого бога та духів предків. Він поклонявся їм, приносив у жертву горіх кола та пальмове вино, молився їм від свого імені, імені своїх трьох дружин і восьми дітей» (Achebe, 1992, p. 11). Читачеві слід знати, що саме через подібні комунікативні «перекази» африканці пояснюють незрозумілі для них явища природи, події, а через зрозумілі лишень їм «забобони» іноді й роблять такі вчинки, що завдають їм шкоди, вчиняють жахливі з точки зору європейця речі (прикладом може бути обов'язкове за законом племені вбивство близнюків, як читаємо в цьому романі: «Проте кожного разу вона народжувала близнюків, яких одразу ж викидали» (Achebe, 1992, p. 131), їх народження прочитувалося як «осквернення богині землі» (Ogbaa, 1999, p. 13). Для європейця тут існує «логічна дірка», яку він заповнює поняттям «жорстокість». Проте герменевтичний аналіз тексту показує, що для іґбо це акт «збереження рівноваги». У межах ESP це моделює ситуацію зіткнення з різними корпоративними етиками чи правовими системами. Студент вчиться не засуджувати незрозумілу дію партнера, а шукати внутрішню логіку системи, в якій цей партнер діє.

Разом з цим, поза нашою увагою не може залишитися й типологічна схожість багатьох африканських казкових сюжетів зі світовою, зокрема, слов'янською традицією (напр., африканська легенда про птахів і черепаху нагадує українську казку «Пан Коцький»). Зіставлення творів Ачебе з нашим фольклором допомагає зрозуміти ці твори. Мотивні перегуки є свідченням не лише типологічних сходжень, але й паралельного руху процесів у різних національних культурах, засвідчуючи, що на різних континентах різні народи могли аналогічно сприймати та інтерпретувати явища природи. Цей момент головно сприяє усвідомленню чужого та незнайомого через подібні образи. Це сприяє розумінню «чужого» через «своє». Пізнаючи в персонажах письменника подібні риси рідної фольклорної традиції, добре розуміючи духовний сенс національних народних свят, сприймаючи розповідь про таємничі та містичні сили, незвіданий та незнаний простір, читач іншої культури завдяки цьому виявляється здатним наблизитись до змістовного потенціалу тексту. У термінах ESP це означає використання позитивної інтерференції, коли знайомі культурні моделі полегшують розуміння іншокультурного тексту. Такі компаративні підходи дозволяють не лише подолати бар'єр «чужості», але й розвивають здатність до перенесення знань між різними культурними контекстами.

Автентичний африканський фольклор тисячоліттями існував в усній формі, і нігерійський роман є його письмовим продовженням. Йому притаманний власний ритм та колорит, навіть за умови використання англійської мови. Наївне сприйняття може надати йому рис пригодницького жанру, проте якщо авантюрний роман орієнтований на розважальну вигадку, то Ачебе описує реальний екзотичний устрій свого народу. Це реалістичний текст, що відображає міфологічну свідомість нігерійців. Це вимагає від читача здатності співпереживати героям та вірно розставляти акценти. Як результат, виникає парадокс: європеєць починає більше співчувати африканцю, ніж білому колонізатору. Отже, фольклорний первень виступає тим фактором, що може гарантувати виникнення необхідних точок дотику у сприйнятті африканських текстів представниками інших континентів. Тут ми бачимо прагматичну лакуну, пов'язану зі стилем комунікації. Згідно з теорією Едварда Холла (Hall, 1976), культура іґбо є висококонтекстуальною (High-context), де метафора та непрямий натяк важать більше за пряме твердження. Для студента ESP, орієнтованого на західну низькоконтекстуальну прямолінійність, така стратегія мовлення є комунікативною лакуною: він бачить слова, але не зчитує їхню функцію. Робота з такими прикладами вчить майбутніх фахівців «семіотичній пильності» під час переговорів (приміром, з партнерами

з Азії чи Африки), і формує soft skill – здатність зчитувати підтексти в міжнародних переговорах, де прямолінійність може бути сприйнята як агресія або некомпетентність.

Не менш важливою, звідси постає адекватна інтерпретація тропів, переважно – символів, у африканських текстах, що у сприйнятті європейця можуть викликати абсолютно протилежну інтерпретацію. Приміром, у наведеному романі письменник показує шалену радість Ігбо від появи сарани: «Сарана наближається – радісно лунало звідусіль, і чоловіки, і жінки, і діти, всі покинули свої заняття, всі побігли у відкрите поле, щоб побачити невідане видиво... Це було прекрасне видиво, наповнене силою та красою» (Achebe, 1992, p. 48). Натомість, в європейському розумінні, сарана є «бичем людства», стихійним лихом, що нищить посіви і сади, перетворюючи квітучу землю на мертву пустелю. Однак варто враховувати, що в текстах Ч. Ачебе такі символічні знаки, як «сарана» або «проказа», містять у собі значення, якраз пов'язані саме з експансією європейців. Тут ми маємо справу з оцінною лакуною: один і той самий знак (сарана) має протилежні конотації у різних культурах. Виявлення таких «підступних лакун» є критично важливим для ESP, де неправильна оцінка тону переговорів чи професійного терміна може призвести до репутаційних втрат. Наприклад, термін «aggressive marketing» в одній діловій культурі може прочитуватися як позитивна динамічність (елімінація лакуни через успіх), а в іншій – як загроза та відсутність етики. Аналіз допомагає студентам зрозуміти, що професійні терміни не є нейтральними; вони «прошиті» культурними оцінками. Інтерпретація подібних символічних структур у межах ESP формує навички глибокого читання (*deep reading*) і семіотичного аналізу, що дозволяє студентам працювати з багаторівневими смислами та уникати поверхневого розуміння тексту. Це безпосередньо впливає на якість професійної комунікації, особливо в міжнародному середовищі.

У результаті така робота з текстом трансформує навчальний процес із мовного тренування у простір інтелектуальної взаємодії, де мова виступає інструментом пізнання, інтерпретації та професійної самореалізації. Вона забезпечує елімінацію лакун не через просте надання інформації, а через розвиток у студентів навички самостійного культурного аналізу.

Таким чином, інтерпретація іншокультурного тексту в межах ESP постає як багатовимірний процес, що поєднує мовну, культурну та когнітивну складові навчання. Вона виходить за межі традиційного розуміння мовної підготовки, трансформуючись у засіб формування міжкультурної комунікативної компетентності та розвитку soft skills. Знання викладача про те, як ідентифікувати лакуни, як працювати з інтерференцією та як здійснювати герменевтичний аналіз «чужого» тексту, стають головним дидактичним ресурсом. Навіть якщо студенти безпосередньо не аналізують африканську літературу, викладач, володіючи цим інструментарієм, здатен навчити їх «аналітичної пильності» – здатності бачити прогалини у власному розумінні та вчасно їх заповнювати.

Висновки. Аналіз англомовних африканських текстів, зокрема творчості Чинуа Ачебе, демонструє, що ефективне розуміння іншокультурного матеріалу потребує не лише мовних знань, але й широкого культурологічного контексту, здатності до інтерпретації символів, тропів і світоглядних моделей. У цьому процесі особливого значення набувають фонові знання, міждисциплінарні зв'язки та компаративний підхід. Залучення іншокультурних текстів до ESP демонструє, що ефективне розуміння іншокультурного матеріалу потребує високої аналітичної пильності, і саме цю пильність викладач транслює студентам через підбір матеріалів, постановку проблемних питань та деконструкцію професійних стереотипів. Студент у цьому процесі виступає не лише як реципієнт, але як активний інтерпретатор і співтворець смислу.

Отже, іншокультурний текст у межах ESP є не лише навчальним матеріалом, але й потужним інструментом формування інтегративної компетентності, що забезпечує здатність майбутніх фахівців функціонувати у складному багатокультурному професійному середовищі та відповідально ставитися до культурної спадщини і процесів її інтерпретації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ганс-Ґеорг Ґадамер. Герменевтика II. Істина і метод : доповнення й покажчики : у 2 т. Т. 2 / пер. з нім. О. Терех, В. Терлецький. Київ : Юніверс, 2000. 478 с.
2. Еко У. Роль читача. Дослідження з семіотики текстів. Львів : Літопис, 2004. 382 с.
3. Ігнатенко М. А. Читач як учасник літературного процесу. Київ : Наук. думка, 1980. 172 с.
4. Лановик З. Інтерпретативні моделі новітньої герменевтики // *Герменевтика і проблеми літературознавчої інтерпретації* : монографія / за ред. Р. Гром'яка. Тернопіль : ТНПУ, 2006. С. 9–60.
5. Потебня О. О. Естетика і герменевтика слова : зб. праць. Київ : Мистецтво, 1985. 602 с.
6. Червінська О. В., Зварич І. М., Сажина А. В. Психологічні аспекти актуальної рецепції тексту: теоретико-методологічний погляд на сучасну практику словесної культури : наук. посіб. Чернівці : Книги XXI, 2009. 284 с.
7. Червінська О.., Дзик Р. Онтологічна суть перенесення значень: інтерпретаційний ресурс метафори // *Питання літературознавства*. 2020. № 101. С. 7–29. https://doi.org/10.31861/pytlit2020.101.007
8. Штанюк О. М. Іншокультурний текст у межах європейської свідомості (роман Ч. Ачебе «Розпад») // *Наукові записки. Серія «Філологічна»* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. «Міжкультурна комунікація: мова – культура – особистість» (22–23 квітня 2010 р.). Острог : Вид-во НаУ «Острозька академія», 2010. Вип. 15. С. 356–360.
9. Chinua Achebe. *Things Fall Apart*. London : Everyman's Library, 1992. 181 p.
10. Michael Byram. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 p.
11. David Crystal. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 524 p.
12. Tony Dudley-Evans, Maggie Jo St John. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 317 p.
13. Edward T. Hall. *Beyond Culture*. New York : Anchor Books, 1976. 298 p.
14. Kalu Ogbaa. *Understanding Things Fall Apart*. Westport, CT : Greenwood Press, 1999. 231 p.
15. John Swales. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. 260 p.
16. Stephen Ullmann. *Semantics: An Introduction to the Science of Meaning*. Oxford : Blackwell, 1962. 278 p.
17. Jean-Paul Vinay, Jean Darbelnet. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris : Didier, 1958. 331 p.

REFERENCES:

1. Gadamer, H.-G. (2000). *Hermenevtyka II. Istyna i metod* [Truth and Method] (Vol. 2; O. Terekh & V. Terletskyi, Trans.). Kyiv: Univers. (in Ukrainian)
2. Eco, U. (2004). *Rol chytacha. Doslidzhennia z semiotyky tekstiv* [The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts] (M. Martyniuk, Trans.). Lviv: Litopys. (in Ukrainian)
3. Ihnatenko, M. A. (1980). *Chytach iak uchasnyk literaturnoho protsesu* [The reader as a participant in the literary process]. Kyiv: Naukova dumka. (in Ukrainian)
4. Lanovyk, Z. (2006). Interpretatyvni modeli novitnoi hermenevtyky [Interpretive models of modern hermeneutics]. In R. Hromiak (Ed.), *Hermenevtyka i problemy literaturoznavchoi interpretatsii* (pp. 9–60). Ternopil: TNPU. (in Ukrainian)
5. Potebnia, O. O. (1985). *Estetyka i hermenevtyka slova* [Aesthetics and hermeneutics of the word]. Kyiv: Mystetstvo. (in Ukrainian)
6. Chervinska, O. V., & Dzyk, R. A. (2020). Ontolohichna sut perenesennia znachen: interpretatsiinyi resurs metafory [The ontological essence of meaning transfer: The interpretive resource of metaphor]. *Pytannia literaturoznavstva* [Problems of Literary Criticism], (101), 7–29. https://doi.org/10.31861/pytlit2020.101.007 (in Ukrainian)
7. Chervinska, O. V., Zvarych, I. M., & Sazhyna, A. V. (2009). *Psykholohichni aspekty aktualnoi retseptsii tekstu: teoretyko-metodolohichnyi pohliad na suchasnu praktyku slovesnoi kultury* [Psychological aspects of contemporary text reception: A theoretical and methodological view on modern practice of verbal culture]. Chernivtsi: Knyhy XXI. (in Ukrainian)
8. Shtanyuk, O. M. (2010). Inshokulturnyi tekst u mezhakh yevropeiskoi svidomosti (roman Ch. Achebe "Rozpad") [Foreign cultural text within the European consciousness (Ch. Achebe's novel "Things Fall Apart")]. In *Mizhkulturna komunikatsiia: mova – kultura – osobystist* (Issue 15, pp. 356–360). Ostroh: National University of Ostroh Academy. (in Ukrainian)
9. Achebe, Ch. (1992). *Things fall apart*. London: Everyman's Library.
10. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
11. Crystal, D. (2010). *The Cambridge encyclopedia of language* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
12. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Books.
14. Ogbaa, K. (1999). *Understanding Things Fall Apart*. Westport, CT: Greenwood Press.

15. Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in Gadamer, H.-G. (2000). Hermenevtyka II. Istyna i metod [Truth and Method] (Vol. 2; O. Terekh & V. Terletskyi, Trans.). Kyiv: Univers. (in Ukrainian)and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

16. Ullmann, S. (1962). *Semantics: An introduction to the science of meaning*. Oxford: Blackwell.

17. Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais* [Comparative stylistics of French and English]. Paris: Didier.

Дата першого надходження статті до видання: 19.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



РОЗДІЛ 3
СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 378.147:376-051:373.2-056.34/.36
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.36

Зоя БОНДАРЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, просп. Науки, 72, м. Дніпро, Україна, 49000
ORCID: *0000-0003-0739-7007*

Олена ПЕРЕВОРСЬКА
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, просп. Науки, 72, м. Дніпро, Україна, 49000
ORCID: *0000-0002-8901-7030*

Оксана ПШЕНИЧНА
викладач кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, просп. Науки, 72, м. Дніпро, Україна, 49000
ORCID: *0000-0002-1461-149X*

Бібліографічний опис статті: Бондаренко, З., Переворська, О. Пшенична, О. (2026). Підготовка майбутніх фахівців до роботи з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 2, 272–280, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.36

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

У статті обґрунтовано теоретичні засади та зміст підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивної освіти. Актуалізовано проблему недостатнього рівня професійної готовності здобувачів вищої освіти до взаємодії з дітьми з РАС та визначено суперечність між сучасними вимогами до фахівців і реальним станом їх підготовки.

На основі аналізу наукових джерел уточнено сутність професійної готовності як інтегративного утворення, що включає когнітивний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти. Розкрито зміст кожного з компонентів та їх взаємозв'язок у забезпеченні ефективної професійної діяльності.

Здійснено аналіз освітньо-професійної програми підготовки фахівців спеціальної освіти, що дало змогу визначити її потенціал у формуванні професійної готовності, а також виявити обмеження щодо підготовки до роботи саме з дітьми з РАС. Обґрунтовано необхідність посилення практико-орієнтованої складової, спеціалізації змісту навчання та впровадження сучасних корекційно-розвивальних технологій.

Визначено педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми з РАС, зокрема інтеграцію теоретичної і практичної підготовки, використання інноваційних методів навчання, створення професійно орієнтованого освітнього середовища, розвиток емоційної стійкості та рефлексивної позиції студентів.

Запропоновано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх фахівців, яка включає цільовий, змістовий, процесуально-технологічний, організаційно-педагогічний та результативний блоки й забезпечує формування професійної готовності як цілісної інтегративної якості.

Результати дослідження можуть бути використані у вдосконаленні змісту професійної підготовки фахівців спеціальної освіти, розробленні освітніх програм та впровадженні практико-орієнтованих технологій навчання.

Ключові слова: *професійна підготовка, майбутні фахівці, розлади аутистичного спектра, діти дошкільного віку, інклюзивна освіта, педагогічні умови, освітньо-професійна програма, емоційна стійкість, структурно-функціональна модель, корекційно-розвивальні технології.*

Zoya BONDARENKO
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University, Nauky Ave, 72, Dnipro, Ukraine, 49000
ORCID: *0000-0003-0739-7007*

Olena PEREVORSKA
PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University, Nauky Ave, 72, Dnipro, Ukraine, 49000
ORCID: *0000-0002-8901-7030*

Oksana PSHENYCHNA
Lecturer at the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University, Nauky Ave, 72, Dnipro, Ukraine, 49000
ORCID: *0000-0002-1461-149X*

To cite this article: Bondarenko, Z., Perevorska, O., Pshenychna, O. (2026). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv do roboty z ditmy doshkilnoho viku z rozladamy autystychnoho spektra [Training of future specialists for working with preschool children with autism spectrum disorders]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 272–280, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.36

TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS TO WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

The article substantiates the theoretical foundations and content of training future specialists to work with preschool children with autism spectrum disorders in the context of inclusive education. The study highlights the problem of insufficient professional readiness of higher education students for interaction with children with ASD and identifies the contradiction between modern professional requirements and the actual level of their training.

Based on the analysis of scientific sources, the essence of professional readiness is clarified as an integrative construct that includes cognitive, motivational, and emotional-volitional components. The content of each component and their interrelation in ensuring effective professional activity are revealed.

An analysis of the educational and professional program for training specialists in special education is carried out, which made it possible to determine its potential in shaping professional readiness, as well as to identify limitations in preparing students specifically for work with children with ASD. The necessity of strengthening the practice-oriented component, specializing the content of training, and implementing modern correctional and developmental technologies is substantiated.

The pedagogical conditions for forming the readiness of future specialists to work with children with ASD are determined, including the integration of theoretical and practical training, the use of innovative teaching methods, the creation of a professionally oriented educational environment, and the development of emotional stability and reflective competence.

A structural and functional model of training future specialists is proposed, which includes target, content, procedural-technological, organizational-pedagogical, and resultative components and ensures the formation of professional readiness as a holistic integrative quality.

The results of the study can be used to improve the content of professional training of special education specialists, develop educational programs, and implement practice-oriented teaching technologies.

Key words: *professional training, future specialists, preschool children, autism spectrum disorders, professional readiness, inclusive education, pedagogical conditions, educational and professional program, emotional stability, structural and functional model, correctional and developmental technologies.*

Актуальність проблеми. Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні та світі зумовлюють зростання потреби у підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС). Збільшення кількості дітей із РАС, складність їх психофізичного розвитку, специфіка соціальної взаємодії, комунікації та поведінкових проявів потребують від педагогів і психологів наявності спеціальних знань, умінь та особистісних якостей.

Професійна діяльність фахівця, який працює з дітьми з РАС, характеризується високим

рівнем емоційного навантаження, необхідністю індивідуалізованого підходу, використанням корекційно-розвивальних технологій та міждисциплінарною взаємодією. Водночас результати досліджень свідчать про недостатній рівень готовності майбутніх фахівців до такої діяльності, зокрема в аспекті сформованості емоційної стійкості, професійних компетентностей та практичних навичок взаємодії з дітьми з аутизмом (Г. Білавич, 2023; В. Нечипоренко, 2020; Н. Павлишина, 2025; О. Шульженко, 2021).

Актуальність проблеми посилюється тим, що традиційна система підготовки у закладах вищої освіти не повною мірою забезпечує формування інтегративної професійної готовності, яка включає когнітивний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти. Недостатня увага до розвитку емоційної стійкості, практико-орієнтованих умінь та здатності до ефективної комунікації з дітьми з РАС знижує якість професійної діяльності майбутніх спеціалістів.

Отже, виникає суперечність між зростаючими вимогами до професійної підготовки фахівців для роботи з дітьми дошкільного віку з РАС та недостатнім рівнем їх сформованої готовності в умовах сучасної системи вищої освіти. Це зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування та практичного вдосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців до роботи з даною категорією дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях Н. Базими, К. Островської, Т. Скрипник обґрунтовано теоретико-методологічні засади вивчення аутизму, визначено особливості розвитку дітей з РАС та підходи до їх навчання і корекції. Дослідники наголошують на необхідності комплексного супроводу дітей, однак питання практико-орієнтованої підготовки майбутніх фахівців залишаються недостатньо розкритими.

У дослідженнях В. Нечипоренка підготовку педагогів розглянуто з позицій компетентнісного підходу, що передбачає формування ключових професійних і особистісних компетентностей, проте потребує доповнення розвитком емоційно-вольової сфери та практичних навичок взаємодії. У роботах С. Стеблюк підкреслено значення інноваційних методів навчання та сучасних корекційних підходів (ABA, TEACCH, сенсорна інтеграція), які сприяють формуванню практичної готовності фахівців.

Дослідження С. Миронової, Н. Пахомової, В. Синьова та ін. акцентують увагу на необхідності міждисциплінарної взаємодії та використання сучасних корекційно-розвивальних технологій. Праця М. Кляп підкреслює значущість соціалізації дітей з РАС у контексті європейського освітнього простору.

У роботах Г. Білавич, М. Багрій та ін. виявлено недостатній рівень підготовки педагогів і обґрунтовано необхідність удосконалення освітніх програм. Дослідження Є. Кочерги та ін. розкриває сутність інклюзивної компетентності та шляхи її формування як інтегративної характеристики фахівця.

Особливу увагу приділено роботам О. Шульженко, де емоційна стійкість визначається як ключовий чинник готовності до роботи з дітьми з РАС. Водночас дослідження Н. Павлишиної виявляє розрив між мотиваційною готовністю майбутніх педагогів і рівнем їх практичної підготовленості, що підкреслює необхідність посилення практичної складової та формування толерантності як професійно важливої якості.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробленні змісту підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми дошкільного віку з РАС, а також у визначенні психолого-педагогічних умов, структурних компонентів і технологій забезпечення ефективності формування їх професійної готовності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні наукові підходи до підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми з РАС ґрунтуються на інтеграції кількох методологічних орієнтирів, що забезпечують цілісність професійного становлення. У центрі уваги дослідників перебуває необхідність поєднання теоретичної підготовки, практичного досвіду та розвитку особистісних якостей фахівця.

Професійна готовність майбутніх фахівців до роботи з дітьми з РАС розглядається як інтегративне утворення, що поєднує систему знань, умінь, ціннісних орієнтацій і особистісних якостей, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної та спеціальної освіти (Г. Білавич, 2023; В. Нечипоренко, 2020; Н. Павлишина, 2025; С. Стеблюк, 2023; В. Шевченко, 2019; О. Шульженко, 2013, 2021). Така готовність формується у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти та виявляється у здатності фахівця здійснювати

корекційно-розвивальну, навчально-виховну та психолого-педагогічну діяльність з урахуванням індивідуальних особливостей дитини з РАС.

У структурі професійної готовності, на нашу думку, доцільно виокремити три взаємопов'язані компоненти: когнітивний, мотиваційний та емоційно-вольовий, які забезпечують цілісність професійного становлення майбутнього фахівця.

Когнітивний компонент охоплює систему теоретичних знань, необхідних для розуміння особливостей розвитку дітей з РАС та організації ефективної професійної діяльності. До його змісту належать знання про сутність і прояви РАС, психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку з аутизмом, сучасні підходи до їх навчання, виховання та корекції, методи діагностики, принципи побудови індивідуальної освітньої траєкторії, особливості взаємодії з родиною та командою супроводу. Важливою складовою є володіння сучасними технологіями роботи з дітьми з РАС, зокрема методами прикладного аналізу поведінки (ABA), візуальної підтримки (TEACCH), альтернативної та додаткової комунікації (PECS), сенсорної інтеграції. Системність і усвідомленість знань створюють основу для прийняття професійно обґрунтованих рішень.

Мотиваційний компонент відображає внутрішню спрямованість майбутнього фахівця на професійну діяльність у сфері роботи з дітьми з ООП. Він включає професійні інтереси, ціннісні орієнтації, позитивне ставлення до інклюзивної освіти, усвідомлення соціальної значущості своєї діяльності, готовність до саморозвитку та вдосконалення. Важливою складовою мотиваційного компонента є прийняття дитини з РАС як цінності, орієнтація на її розвиток і благополуччя, а також наявність внутрішньої потреби допомагати та підтримувати. Саме мотиваційний компонент визначає стійкість професійних намірів і готовність долати труднощі, пов'язані зі специфікою роботи.

Емоційно-вольовий компонент характеризує здатність майбутнього фахівця до емоційної саморегуляції, витримки, толерантності, емпатії та стресостійкості. Робота з дітьми з РАС часто пов'язана з підвищеним емоційним навантаженням, непередбачуваністю поведінки дитини, труднощами комунікації, що вимагає від фахівця вміння контролювати власні емоції, зберігати професійну рівновагу та підтримувати позитивний емоційний контакт. До цього компонента також належать такі якості, як відповідальність, наполегливість, здатність до самоконтролю, гнучкість у поведінці та прийнятті рішень. Розвинений емоційно-вольовий компонент забезпечує ефективність взаємодії з дитиною, створення безпечного середовища та попередження професійного вигорання.

Зазначені компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозумовлюють один одного. Недостатній розвиток хоча б одного з них знижує загальний рівень професійної готовності. Зокрема, наявність ґрунтовних знань без сформованої мотивації або емоційної стійкості не забезпечує ефективної професійної діяльності, так само як і високий рівень мотивації без достатнього когнітивного підґрунтя не дозволяє якісно реалізувати професійні функції.

Отже, структура професійної готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра має комплексний характер і включає когнітивний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти, які в єдності забезпечують здатність до ефективної, гуманістично орієнтованої та професійно обґрунтованої діяльності.

Для уточнення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми дошкільного віку з РАС доцільним є, на нашу думку, аналіз компонентів освітньо-професійної програми (ОПП). Такий аналіз дозволяє не лише визначити змістовий потенціал підготовки, а й виявити, наскільки структура програми відповідає сучасним науковим підходам, методам, формам і технологіям професійного становлення фахівця. Для прикладу проаналізуємо ОПП «Спеціальна освіта: логопедія та корекційна психопедагогіка» підготовки бакалаврів галузі знань Освіта, спеціальності А6 Спеціальна освіта, спеціалізації А6.01 Логопедія, яка реалізується кафедрою педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Структура ООП представлена двома взаємопов'язаними циклами – загальної та професійної підготовки. Цикл загальної підготовки включає дисципліни, які формують загальнокультурну, етичну, комунікативну, гро-

мадянську та цифрову основу майбутньої професійної діяльності. Зокрема, такі освітні компоненти, як «Філософія та етика», «Сучасна українська мова», «Іноземна мова», «Інформаційні та комунікаційні технології», «Реалізація прав, свобод і обов'язків громадянина України», створюють підґрунтя для реалізації особистісно орієнтованого, етичного та інклюзивного підходів у професійній діяльності. Саме ці компоненти забезпечують формування ціннісного ставлення до дитини з особливими освітніми потребами (ООП), розуміння прав дитини, здатності до професійної комунікації та використання цифрових ресурсів у взаємодії з дитиною і родиною.

Разом із тим вирішальне значення для досліджуваної проблеми має цикл професійної підготовки, який охоплює психологічні, педагогічні, дефектологічні, логопедичні, діагностичні та практичні компоненти. Такі дисципліни, як «Загальна, вікова та педагогічна психологія», «Спеціальна психологія зі спецпрактикумом», «Спеціальна педагогіка», «Корекційна психопедагогіка», «Психолого-педагогічна діагностика порушень мовлення та психофізичного розвитку», «Інклюзивна освіта та педагогічний супровід сім'ї, що виховує дитину з ООП», відображають реалізацію системного, компетентнісного та діяльнісного підходів, оскільки спрямовані на формування теоретичних знань про особливості розвитку дітей з ООП, здатності до діагностики, планування корекційно-розвивальної роботи та професійної взаємодії з сім'єю.

Зміст професійного циклу свідчить, що ООП має достатній потенціал для формування когнітивного компонента готовності, оскільки забезпечує вивчення психофізіологічних, неврологічних, психопатологічних і педагогічних основ порушеного розвитку. Це дає можливість майбутнім фахівцям опанувати базові знання, необхідні для розуміння складної структури розвитку дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі й дітей з РАС.

У контексті аналізу сучасних методів і форм підготовки важливим є те, що ООП містить не лише теоретичні курси, а й практико-орієнтовані компоненти: спецпрактикуми, навчальні та виробничі практики, курсові роботи, волонтерську діяльність. Це дозволяє реалізувати діяльнісний підхід через залучення здобувачів вищої освіти до професійно наближених видів діяльності. Зокрема, навчальна практика на посаді асистента вихователя / асистента вчителя, практика на посаді вчителя-дефектолога, виробнича практика на посаді логопеда чи корекційного педагога у спеціальних закладах дошкільної освіти створюють передумови для використання таких методів підготовки, як спостереження, аналіз педагогічних ситуацій, моделювання професійних дій, виконання діагностичних і корекційних завдань у реальних або наближених до реальних умовах.

Разом із тим аналіз ООП свідчить, що потенціал практичної підготовки потребує більш чіткої спеціалізації щодо роботи з дітьми з РАС. Сам факт наявності практик ще не гарантує сформованості готовності до взаємодії саме з дитиною аутистичного спектра, якщо зміст практичної діяльності не включає цілеспрямованого опанування таких технологій, як візуальна підтримка, структуроване середовище, альтернативна та додаткова комунікація, соціальні історії, сенсорна адаптація, поведінкове супроводження. Отже, практична складова програми є сильною стороною ООП, але для підготовки до роботи з дітьми з РАС вона потребує більшої адресності.

Аналіз освітніх компонентів також дозволяє співвіднести ООП із сучасними технологіями підготовки. Так, дисципліни «Педагогічна майстерність», «Основи наукових досліджень», «Інформаційні та комунікаційні технології», а також логопедичний цикл можуть слугувати основою для впровадження інтерактивних, проблемно-пошукових, проєктних, тренінгових і цифрових технологій навчання.

Узагальнення аналізу ООП та наукових розвідок вітчизняних дослідників (С. Стеблюк, 2023; О. Фунтікова, 2024; Шульженко О., 2021) дає підстави для обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми дошкільного віку з РАС. По-перше, актуалізується необхідність інтеграції теоретичної та практичної підготовки, оскільки ООП уже містить достатній набір теоретичних дисциплін і практик, однак потребує тіснішого змістового зв'язку між ними саме в аспекті РАС. По-друге, очевидною є потреба у використанні спеціалізованих сучасних методів і технологій, що конкретизують загальнопрофесійний зміст підготовки стосовно дітей

Таблиця 1

Педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми дошкільного віку з РАС

Зміст умови	Механізм реалізації	Очікуваний результат
Інтеграція теоретичної та практичної підготовки		
Узгодження змісту дисциплін із практичною діяльністю щодо роботи з дітьми з РАС	Включення кейсів, практичних завдань, аналізу реальних ситуацій, наскрізних тем у курсах	Сформованість цілісного уявлення про професійну діяльність, здатність застосовувати знання на практиці
Спеціалізація змісту підготовки щодо РАС		
Включення знань про специфіку розвитку дітей з РАС та методи роботи з ними	Введення спеціальних модулів, тем, тренінгів (візуальна підтримка, АДК, сенсорна інтеграція, поведінкові підходи)	Формування професійної компетентності саме у сфері роботи з дітьми з РАС
Використання сучасних методів і технологій навчання		
Застосування інтерактивних, проєктних, тренінгових і цифрових технологій	Моделювання ситуацій, рольові ігри, тренінги, онлайн-платформи, відеоаналіз	Розвиток професійного мислення, гнучкості, здатності до вирішення складних ситуацій
Створення професійно орієнтованого освітнього середовища		
Наближення умов навчання до реальної професійної діяльності	Організація практик у закладах, взаємодія з фахівцями, супервізія, наставництво	Формування досвіду взаємодії з дітьми з РАС, розвиток професійної ідентичності
Розвиток емоційно-ресурсного компоненту готовності		
Формування емоційної стійкості, емпатії, здатності до саморегуляції	Арттерапевтичні вправи, рефлексивні практики, тренінги емоційної компетентності	Зниження професійного вигорання, підвищення готовності до роботи в складних умовах
Формування рефлексивної позиції майбутнього фахівця		
Усвідомлення власного досвіду, аналіз професійних дій	Рефлексивні щоденники, супервізія, обговорення практичного досвіду	Розвиток професійного саморозвитку та здатності до самокорекції діяльності

аутистичного спектра. По-третє, важливого значення набуває створення професійно орієнтованого освітнього середовища, у межах якого студент має можливість не лише вивчати теоретичні основи, а й спостерігати, аналізувати та відпрацьовувати моделі взаємодії з дитиною з РАС. По-четверте, аналіз програми показує потребу в посиленні емоційно-ресурсного та рефлексивного супроводу здобувачів вищої освіти, оскільки емоційно-вольовий компонент готовності у змісті обов'язкових компонентів представлений опосередковано й потребує цілеспрямованого розвитку (табл. 1).

Саме результати цього аналізу стали підґрунтям для розроблення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми з РАС. Модель включає такі основні складники: цільовий, змістовий, процесуально-технологічний, організаційно-педагогічний та результативний блоки (табл. 2).

Запропонована модель відображає цілісну систему формування професійної готовності майбутніх фахівців, у якій взаємопов'язані цільові орієнтири, зміст підготовки, технології реалізації, педагогічні умови та результативні показники.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного теоретичного аналізу проблеми підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра встановлено, що професійна готовність є складним інтегративним утворенням, яке включає когнітивний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти та забезпечує ефективність професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

З'ясовано, що сучасна система підготовки у закладах вищої освіти має достатній теоретичний потенціал, однак потребує посилення практико-орієнтованої складової та більшої спеціалізації змісту підготовки щодо роботи з дітьми з РАС. Аналіз освітньо-професійної програми засвідчив доцільність інтеграції теоретичних знань і практичної діяльності, впровадження сучасних корекційно-розвивальних технологій та формування досвіду професійної взаємодії в умовах, наближених до реальних.

Обґрунтовано, що ефективність формування професійної готовності майбутніх фахівців забезпечується за умови реалізації комплексу педагогічних умов, серед яких провідними є інтеграція теоретичної та практичної під-

Таблиця 2

Структурні блоки моделі формування готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми з РАС

Зміст блоку	Основні компоненти	Функціональне призначення
Цільовий блок		
Визначає мету та завдання підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми з РАС	Мета, завдання, професійна спрямованість підготовки	Орієнтує освітній процес на формування знань, умінь і особистісних якостей, необхідних для професійної діяльності
Змістовий блок		
Охоплює систему знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій	Когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти	Забезпечує цілісність професійної підготовки та формування готовності як інтегративної якості
Процесуально-технологічний блок		
Включає форми, методи та технології навчання	Інтерактивні методи, моделювання ситуацій, педагогічна практика, сучасні технології роботи з РАС	Забезпечує реалізацію змісту підготовки через практико-орієнтовану діяльність
Організаційно-педагогічний блок		
Відображає умови ефективної реалізації моделі	Інтеграція теорії і практики, освітнє середовище, мотивація, емоційна стійкість, міждисциплінарність	Створює необхідні педагогічні умови для формування професійної готовності
Результативний блок		
Визначає рівень сформованості професійної готовності	Критерії: когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий; рівні: високий, середній, низький	Дає змогу оцінити ефективність підготовки та рівень готовності майбутнього фахівця

готовки, спеціалізація змісту щодо РАС, використання інноваційних методів навчання, створення професійно орієнтованого освітнього середовища, розвиток емоційної стійкості та рефлексивної позиції студентів.

Розроблена структурно-функціональна модель підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми з РАС відображає цілісну систему взаємопов'язаних блоків (цільового, змістового, процесуально-технологічного, організаційно-педагогічного та результативного), що забезпечують формування професійної готовності як інтегративної якості особистості. Отримані результати підтверджують необхідність модернізації змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у напрямі посилення її практичної спрямованості, міждисциплінарності та орієнтації на сучасні освітні виклики.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі підготовки, а також у створенні спеціалізованих програм формування професійної готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми з РАС у системі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базима Н. В. Дитина з РАС в інклюзивному просторі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. № 38. С. 22–29.

2. Білавич Г. В., Багрій М. А., Борис У. З., Шульгай А.-М. А. Підготовка фахівців до навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Медична освіта*. 2023. № 2. С. 5–10. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/14005

3. Кляп М. І. До питання про соціальне виховання дітей дошкільного віку з порушеннями спектру аутизму. *Development trends in special and inclusive education in context of European dimension: theory and practice: Scientific monograph*. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", 2024, 264 p. P. 84-104. URL: http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/486

4. Кочерга Є. В., Мотуз Т. В., Ватковська М. Г. Дослідження готовності вчителів до роботи в інклюзивній освіті та шляхи формування їх інклюзивної компетентності. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2022. Т. 15. № 3. DOI: https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.3

5. Миронова С. П. Використання нетрадиційних методів лікувальної педагогіки у корекційній роботі. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Вип. 5. С. 218–228.

6. Нечипоренко В. В. Підготовка фахівців для корекційної роботи з аутичними дітьми дошкільного віку. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2020. Вип. 39. С. 81–90.

7. Освітньо-професійна програма «Спеціальна освіта: логопедія та корекційна психопедагогіка» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А6 Спеціальна освіта. Дніпро : Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара. 2025. URL: https://www.dnu.dp.ua/docs/osvitni_programy/2025/FPSO/b_%D0%906_01_SO_LKP_opp_2025.pdf

8. Островська К. О. Методи діагностично-корекційної роботи з дітьми з аутизмом. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Вип. 9. С. 156–167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9(1)__17.

9. Павлишина Н. Формування толерантного ставлення майбутніх корекційних педагогів до дітей з розладами аутистичного спектра. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. № 4. С. 179–183, DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.25

10. Пахомова Н. Г. Інтеграція педагогічних, психологічних і медичних складових підготовки логопедів. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2012. Вип. 9. С. 180–188. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2012_3_24.

11. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Психологія інклюзивної освіти учнів з аутистичними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Вип. 9. С. 218–228. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9(2)__21.

12. Скрипник Т. В. Стандартні вимоги до допомоги дітям з РАС. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 7. С. 355–363.

13. Стеблюк С. В. Підготовка майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи із дітьми з РАС. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2023. № 2. С. 30–33. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/c7977e69-a68f-4537-b8f0-b315a30df630

14. Фунтікова О. О. Педагогічні умови підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти. *Академічні візії*. 2024. № 35. С. 1–13. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13939045

15. Шевченко В. М. Підготовка фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами в сучасних умовах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 4 (88). С. 340–350.

16. Шульженко О. Є. Емоційна стійкість майбутнього фахівця як чинник готовності до роботи з аутичними дітьми : дис. … канд. психол. наук. Київ, 2021. 237 с. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Shulzhenko_.pdf

17. Шульженко О. Є., Сайко Х. Я. Особливості формування професійної компетентності педагогів в умовах включення дітей з аутизмом до загальноосвітнього простору. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова*, 2013. № 24. Сер. 19. С. 367–372.

REFERENCES:

1. Bazhyma, N. V. (2019). Dytyna z RAS v inkliuzyvnomu prostori [A child with ASD in an inclusive environment]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, 38, pp. 22–29. (in Ukrainian)

2. Bilavych, H. V., Bahrii, M. A., Borys, U. Z., & Shulhai, A.-M. A. (2023). Pidhotovka fakhivtsiv do navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Training specialists for teaching children with special educational needs]. Medychna osvita, 2, pp. 5–10. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/14005 (in Ukrainian)

3. Kliap, M. I. (2024). Do pytannia pro sotsialne vykhovannia ditei doshkilnoho viku z porushenniamy spektru autyzmu [On the issue of social education of preschool children with autism spectrum disorders]. In Development trends in special and inclusive education in context of European dimension: theory and practice. Riga: Baltija Publishing, pp. 84–104. URL: http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/486 (in Ukrainian)

4. Kocherha, Ye. V., Motuz, T. V., & Vatkovska, M. H. (2022). Doslidzhennia hotovnosti vchyteliv do roboty v inkliuzyvnii osviti ta shliakhy formuvannia yikh inkliuzyvnoi kompetentnosti [Study of teachers' readiness for inclusive education and ways of forming their inclusive competence]. Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky, 15(3). DOI: https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.3 (in Ukrainian)

5. Myronova, S. P. (2017). Vykorystannia netradytsiinykh metodiv likuvalnoi pedahohiky u korektsiinii roboti [Use of non-traditional methods of therapeutic pedagogy in correctional work]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity, 5, pp. 218–228. (in Ukrainian)

6. Nechyporenko, V. V. (2020). Pidhotovka fakhivtsiv dlia korektsiinoi roboty z autychnymy ditmy doshkilnoho viku [Training specialists for correctional work with preschool children with autism]. Naukovyi chasopys. Korektsiina pedahohika, 39, pp. 81–90. (in Ukrainian)

7. Osvitno-profesiina prohrama «Spetsialna osvita: lohopediia ta korektsiina psykhopedahohika» (2025) [Educational and professional program "Special education: speech therapy and correctional psychopedagogy"]. Dnipro: Dnipro National University named after Oles Honchar. URL: https://www.dnu.dp.ua/docs/osvitni_programy/2025/FPSO/b_%D0%906_01_SO_LKP_opp_2025.pdf (in Ukrainian)

8. Ostrovska, K. O. (2017). Metody diahnostychno-korektsiinoi roboty z ditmy z autyzmom [Methods of diagnostic and correctional work with children with autism]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity, 9, pp. 156–167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9(1)__17 (in Ukrainian)

9. Pavlyshyna, N. (2025). Formuvannia tolerantnoho stavlennia maibutnikh korektsiinykh pedahohiv do ditei z rozladamy autystychnoho spektra [Formation of tolerant attitudes of future correctional teachers toward children with autism spectrum disorders]. Acta Paedagogica Volynienses, 4, pp. 179–183. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.25 (in Ukrainian)

10. Pakhomova, N. H. (2012). Intehratsiia pedahohichnykh, psykholohichnykh i medychnykh skladovykh pidhotovky lohopediv [Integration of pedagogical, psychological and medical components in training speech therapists]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity, 9, pp. 180–188. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2012_3_24 (in Ukrainian)

11. Syniov, V. M., & Shulzhenko, D. I. (2017). Psykholohiia inkliuzyvnoi osvity uchniv z autystychnymy porushenniamy [Psychology of inclusive education of students with autism]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity, 9, pp. 218–228. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9(2)__21 (in Ukrainian)

12. Skrypnyk, T. V. (2016). Standartni vymohy do dopomohy ditiam z RAS [Standard requirements for support of children with ASD]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity, 7, pp. 355–363. (in Ukrainian)

13. Stebliuk, S. V. (2023). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv spetsialnoi osvity do roboty iz ditmy z RAS [Training future specialists in special education to work with children with ASD]. Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy, 2, pp. 30–33. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/c7977e69-a68f-4537-b8f0-b315a30df630 (in Ukrainian)

14. Funtikova, O. O. (2024). Pedahohichni umovy pidhotovky fakhivtsiv do roboty v inkliuzyvnomu seredovyshchi zakladu doshkilnoi osvity [Pedagogical conditions for training specialists to work in inclusive preschool environment]. Akademichni vizii, 35, pp. 1–13. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13939045 (in Ukrainian)

15. Shevchenko, V. M. (2019). Pidhotovka fakhivtsiv do roboty z ditmy z osoblyvymy potrebamy v suchasnykh umovakh [Training specialists to work with children with special needs in modern conditions]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 4(88), pp. 340–350. (in Ukrainian)

16. Shulzhenko, O. Ye. (2021). Emotsiina stiikist maibutnoho fakhivtsia yak chynnyk hotovnosti do roboty z autychnymy ditmy [Emotional stability of future specialists as a factor of readiness to work with autistic children]. PhD dissertation. Kyiv. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Shulzhenko_.pdf (in Ukrainian)

17. Shulzhenko, O. Ye., & Saiko, Kh. Ya. (2013). Osoblyvosti formuvannia profesiinoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh vkliuchennia ditei z autyzmom do zahalnoosvitnoho prostoru [Features of formation of teachers' professional competence in conditions of inclusion of children with autism]. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, 24, pp. 367–372. (in Ukrainian)

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 81’234’27:305:316.77
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.37

Надія ГРЕБІНЬ-КРУШЕЛЬНИЦЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри тюркології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 60, м. Київ, Україна, 01033
***ORCID:** 0000-0002-3478-6975*

Анастасія ЛАБА
студентка кафедри тюркології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 60, м. Київ, Україна, 01033
***ORCID:** 0009-0005-0309-3606*

Бібліографічний опис статті: Гребінь-Крушельницька, Н., Лаба, А. (2026). Гендерний вимір комунікативної поведінки: мовленнєві стратегії та стиль спілкування. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 281–287, doi:
https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.37

ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ: МОВЛЕННЄВІ СТРАТЕГІЇ ТА СТИЛЬ СПІЛКУВАННЯ

Мета дослідження полягає в усебічному аналізі гендерного аспекту комунікативної поведінки як міждисциплінарного явища, що охоплює лінгвістичні, нейробіологічні, соціально-психологічні та педагогічні аспекти. Визначено взаємозв’язки між біологічними особливостями (нейрофізіологічною структурою мозку, когнітивними процесами) і соціокультурними факторами, які створюють мовленнєві стратегії, вербальні, невербальні ознаки та вокальні властивості комунікації чоловіка й жінки. Методологія дослідження включає використання міждисциплінарного підходу, що поєднує частини лінгвістичного аналізу, нейролінгвістики та психології сприйняття. Методологічну основу становлять синтез наукової літератури та системний аналіз для дослідження розвитку поняття «гендер», компаративний аналіз для виявлення відмінностей у стилі мовлення чоловіків і жінок, а також емпірично-описовий метод для систематизації вербальних і невербальних мовних засобів. Особливу увагу приділено інтерпретаційному аналізу, що включає результати дифузної тензорної візуалізації, які демонструють зв’язок між мовними діями та діяльністю нейронних мереж мозку. Наукова новизна дослідження характеризується інтеграцією сучасних даних нейробіології, таких як міжпівкульна структурна різниця та роль специфічних нейронних зв’язків, що є важливими під час формування мовленнєвої поведінки. Конкретизовано визначення «гендерна комунікативна стратегія» через аналіз когнітивних процесів сприйняття інформації. Встановлено дані про взаємодію вербальних (вибір мовних одиниць і конструкцій) та акустичних (тональний діапазон, особливості інтонації) параметрів як інтегральних гендерних маркерів. З’ясовано, що гендерна відмінність мовлення є динамічною системою, яка пристосовується під впливом соціалізації й індивідуального когнітивного досвіду. Доведено важливість невербальних елементів та вокальних властивостей як підсвідомих складових гендерної комунікації. Результати дослідження акцентують увагу на потребі глибшого розуміння цих відмінностей для забезпечення ефективної міжгендерної взаємодії у різних сферах життя.

***Ключові слова:** гендерна лінгвістика, комунікативна поведінка, мовленнєві стратегії, нейролінгвістика, невербальна комунікація, гендерна диференціація, міжпівкульна асиметрія.*

Nadiia HREBIN-KRUSHELNYTSKA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Turkology, Taras Shevchenko Kyiv National University, Volodymyrska str., 60, Kyiv, Ukraine, 01033
***ORCID:** 0000-0002-3478-6975*

Anastasiia LABA
Student at the Department of Turkology, Taras Shevchenko Kyiv National University, Volodymyrska str., 60, Kyiv, Ukraine, 01033
***ORCID:** 0009-0005-0309-3606*

To cite this article: Hrebin-Krushelnytska, N., Laba, A. (2026). Hendernyi vymir komunikatyvnoi povedinky: movlennievi stratehii ta styl spilkuvannia [The gender dimension of communicative behavior: speech strategies and communication style]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 281–287, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.37

THE GENDER DIMENSION OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR: SPEECH STRATEGIES AND COMMUNICATION STYLE

The purpose of the study is to provide a comprehensive analysis of the gender aspect of communicative behavior as an interdisciplinary phenomenon encompassing linguistic, neurobiological, socio-psychological, and pedagogical dimensions. The interrelations between biological features (the neurophysiological structure of the brain, cognitive processes) and sociocultural factors that shape communicative strategies, as well as the verbal, nonverbal, and vocal characteristics of male and female communication, have been identified. The research methodology involves the use of an interdisciplinary approach that integrates elements of linguistic analysis, neurolinguistics, and the psychology of perception. The methodological framework is based on a synthesis of scientific literature and a systems analysis to examine the development of the concept of "gender", a comparative analysis to identify differences in male and female speech styles, and an empirical-descriptive method to systematize verbal and nonverbal linguistic means. Particular attention is paid to interpretative analysis, including findings from diffusion tensor imaging, which demonstrate the relationship between linguistic activity and neural network functioning in the brain. The scientific novelty of the study lies in the integration of contemporary neurobiological data, such as interhemispheric structural differences and the role of specific neural connections. The definition of "gender communicative strategy" has been specified through the analysis of cognitive processes involved in information perception. Data on the interaction between verbal (the selection of linguistic units and structures) and acoustic (tonal range, intonational features) parameters as integral gender markers have been established. It has been determined that gender differences in speech constitute a dynamic system that adapts under the influence of socialization and individual cognitive experience. The importance of nonverbal elements and vocal properties as subconscious components of gender communication has been substantiated.

***Key words:** gender linguistics, communicative behavior, speech strategies, neurolinguistics, non-verbal communication, gender differentiation, interhemispheric asymmetry.*

Актуальність дослідження зумовлена потребою глибшого розуміння механізмів міжгендерної взаємодії в умовах сучасного суспільства. Попри тривалу історію досліджень, інтеграція лінгвістичних знань із новітніми даними нейробіології та когнітивної психології залишається недостатньо систематизованою, що заважає повному аналізу мовленнєвої діяльності як гендерно маркованого процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку гуманітарного знання мова перестала сприйматися лише як засіб обміну інформацією, перетворившись на фундаментальний простір конструювання соціальної діяльності. Гендерний вимір комунікативної поведінки постає одним із найбільш динамічних напрямів лінгвістики та педагогіки, оскільки він інтегрує досягнення когнітології, соціології та нейробіології.

Фундаторка напряму Р. Лакофф у своїх працях заклала підґрунтя для розуміння «жіночої мови» як специфічного стилю, що характеризується невпевненістю та використанням особливих лексичних маркерів, що відображає соціальний статус жінки у суспільстві. А. Біннс інтерпретує поняття «гендер» як складне соціокультурне явище, яке базується не лише на генетичному рівні, а й на рольових, психологічних, соціальних та поведінкових аспектах. Д. Спендер, П. Фішмен наголошують, що чоловіки використовують мовленнєві стратегії, щоб підкреслити вищий соціальний статус. Цей погляд допомагає краще зрозуміти жіночу поступливість, розглядаючи її як результати соціальної

та гендерної структури суспільства. Крім того, К. Вест та Д. Зіммерман зосередили увагу на мікроструктурі діалогу, довівши, що чоловіки частіше використовують стратегії домінування над темою розмови, тоді як жінки виконують поступливу роль у комунікації.

Сучасні нейролінгвісти Принстонського університету за допомогою методу дифузної тензорної візуалізації підтвердили, що сильніші міжпівкульні зв'язки у жінок забезпечують кращу інтеграцію логічного та інтуїтивного мислення порівняно з чоловіками. Український дослідник Ф. Бацевич вивчав гендер крізь призму психолінгвістики, пов'язуючи мовленнєві здібності з психоемоційним складом особистості, зазначаючи, що жінки мають природну схильність до швидшої вербалізації та багатшого словникового запасу. Науковець Н. Павлущенко, досліджуючи проблему гендерної комунікації у процесі навчання, у свою чергу, підкреслює, що ці особливості зумовлюють потребу врахування гендерно-чутливих підходів у початковій освіті, оскільки різна швидкість мовного оформлення має вплив на соціалізацію дитини в колективі та успішність оволодіння навчальним матеріалом.

Отже, сучасна наукова думка рухається від простого опису мовних засобів до глибокого аналізу когнітивних, соціальних та педагогічних факторів, що стоять за кожним мовленнєвим актом. У сучасному світі межі між «чоловічим» та «жіночим» стилями стають більш гнучкими, проте базові вектори – орієнтація на статус і результат у чоловіків та на зв'язок і процес у жінок – залишаються релевантними для розуміння природи людської взаємодії.

Метою дослідження є виявлення та систематизування особливостей комунікативної поведінки чоловіків і жінок, проаналізувавши вербальний, невербальний та нейрофізіологічний рівні вияву гендеру в мовленні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гендерний вимір комунікативної поведінки є важливим напрямом сучасних лінгвістичних і соціальних досліджень. У процесі спілкування чоловіки й жінки можуть використовувати різні мовленнєві стратегії, способи аргументації та стилі комунікації, що зумовлено як соціальними, так і психологічними чинниками.

Поняття «гендер» з'явилося в сучасній лінгвістичній парадигмі значно пізніше, ніж в інших гуманітарних науках – приблизно в середині 1970-х років (Рахімова, Лебедєва, 2018 с. 232–235). У сучасному мовознавстві все ще спостерігається певна термінологічна неоднорідність щодо використання дефініції «гендер». Витоки цього поняття сягають англійської лексики (gender), де воно тривалий час функціонувало виключно як граматична категорія роду (Маслова, 2015, с. 100–105).

Проте із розвитком гендерних досліджень увага науковців почала зосереджуватися не лише на соціальних ролях чоловіків і жінок, а й на особливостях їхньої мовленнєвої поведінки. Мова стала важливим інструментом виявлення гендерних відмінностей, адже саме у процесі спілкування проявляються різні стилі спілкування, мовленнєві стратегії та способи вираження думок.

Поштовхом до детального вивчення гендерної диференціації у лінгвістиці стала праця Р. Лакофф «Мова та місце жінки» (1975 р.). Дослідниця акцентувала увагу на тому, що мовленнєві норми не лише відображають, а й закріплюють соціальну нерівність. Згідно з її концепцією, жінки часто вдаються до специфічних лінгвальних засобів, що демонструють їхню невпевненість або підпорядкованість, оскільки саме така модель поведінки історично сприймалася як соціальна норма жіночності (Богачова, 2018, с. 46–51).

Зокрема, А. Біннс пояснює гендер як складне соціокультурне явище, яке базується не лише на генетичному рівні, а й на рольових, психологічних, соціальних та поведінкових аспектах. І саме ці аспекти визначають роль людини в суспільстві та її соціальне становище (Париляк, 2025, с. 255–259).

Сьогодні дослідження міжгендерної взаємодії базуються на протиставленні ідеї чоловічого домінування і теорії культурної диференціації. У межах підходу домінування (Д. Спендер, П. Фішмен) стверджується, що чоловіки використовують мовленнєві стратегії для утвердження вищого статусу, що виявляється у схильності домінувати в діалозі. Такий підхід став важливою відповіддю на застарілі трактування жіночої поступливості, пояснюючи її крізь призму гендерної ієрархії суспільства (Богачова, 2018, с. 46–51).

Крім того, К. Вест та Д. Зіммерман реалізували експериментальне соціальне дослідження:

занотовували діалоги 11 різностатевих пар. Під час дослідження вони виявили, що чоловіки перебивали співрозмовниць 55 разів. Мовознавці провели паралель у міжгендерній комунікації, стверджуючи, що розмова між чоловіком і жінкою подібна до розмови між батьком і дитиною або лікарем і пацієнтом (Короткова, 2023, с. 259–264).

Окремої уваги також заслуговують напрацювання австрійської школи гендерної лінгвістики, представниці якої розглядають комунікативну поведінку крізь призму фундаментальних ціннісних орієнтирів особистості в діловому та приватному середовищах. Дослідники К. Опперман і Е. Вебер запропонували власне бачення особливостей спілкування представників різних статей. На думку К. Опперман, для жінок важливим є встановлення міжособистісної близькості та досягнення згоди. Водночас Е. Вебер зазначає, що для чоловіків більш характерною ознакою є орієнтація на незалежність і статус, що відображається у комунікації, спрямованій на дотримання ієрархії, формулювання наказів та їх виконання (Ракшанова, Дядюра, Кухарєва-Рожко, Сидоренко, 2017, с. 65).

Отже, гендерний вимір комунікативної поведінки є важливим аспектом сучасних лінгвістичних досліджень, оскільки дає змогу глибше зрозуміти особливості мовлення чоловіків і жінок. Аналіз мовленнєвих стратегій, стилів спілкування та невербальних засобів комунікації свідчить про наявність певних відмінностей, що зумовлені як соціокультурними, так і психологічними чинниками.

У дослідженнях гендерної комунікації часто звертають увагу на відмінності у способах сприйняття та передавання інформації чоловіками й жінками. Сучасні міждисциплінарні дослідження на стику лінгвістики та нейробіології дають можливість по-новому поглянути на витоки комунікативних стратегій, пов'язуючи їх із особливостями будови головного мозку.

Вагомий внесок у розуміння гендерної специфіки спілкування зробив професор Ф. Бацевич, який пов'язує мовленнєві здібності з психоемоційним складом особистості та особливостями раннього розвитку. За спостереженнями дослідника, жінки зазвичай демонструють вищі показники у сфері мовлення: дівчатка здебільшого починають говорити раніше, мають ширший словниковий запас і здатні будувати складніші та різноманітніші речення. Натомість чоловіків частіше розглядають як лідерів, а їхня самооцінка значною мірою пов'язана з досягненнями у сфері діяльності; вона зазвичай є більш стабільною та вищою порівняно з жіночою (Сухаленко, Новохатько, 2015, с. 283–290).

У педагогічному контексті згадані спостереження надважливі для комбінування різних методів навчання, адже розуміння психологічних особливостей раннього віку дає змогу викладачам доцільно організовувати уроки та максимально розкривати індивідуальний потенціал кожного учня.

Водночас дослідники вважають, що для молодшого віку вагому роль у розвитку ідентичності становлять зовнішні та соціальні маркери. Діти усвідомлюють гендерні відмінності через візуальні характеристики (статура, одяг та зачіска) та розмежування сфер діяльності (захоплення, професійні напрями та ігри), тож вже на цьому етапі діти спираються на соціальний досвід взаємодії сім'ї та мають сформовану систему поглядів на диференціацію чоловіка та жінки (Павлущенко, 2023, с. 129–141).

Дослідження, проведені в Принстонському університеті з використанням методу дифузної тензорної візуалізації, свідчать про те, що когнітивні розбіжності між статями не є статичними; вони значною мірою формуються під впливом індивідуального досвіду та соціалізації.

Нейрофізіологічною основою здатності синтезувати логічні висновки з інтуїтивними здогадками є мережа мозкових міжпівкульних зв'язків. У чоловіків більшість нейронних зв'язків розташовані в лівій півкулі мозку, що дає можливість послідовно та логічно сприймати інформацію. Натомість структура мозку жінок демонструє інтенсивну взаємодію між двома півкулями, сприяючи синергії інтуїції та логічності. Тож їм властива здатність виконувати кілька справ одночасно, тоді як чоловіки мають змогу ефективно виконувати роботу у вузькій спеціалізації (Шемчук, 2015, с. 658–669).

Слід зазначити, що для чоловіків більш значущим є зміст висловлювання, тоді як для жінок важливішим часто є спосіб подачі інформації. Чоловіків нерідко вважають емоційнішими через вищий рівень тестостерону – гормону, пов'язаного з бажанням і агресією. Натомість

жінок характеризують як більш чуттєвих, що пояснюють більшим вмістом естрогенів у крові, які сприяють активізації захисних і адаптаційних реакцій організму (Осіпова, 2012, с. 109–120).

Додатковим чинником, що зумовлює розбіжності у комунікативній активності статей, є специфіка локалізації нейронних зв'язків, яка визначає пріоритетні когнітивні навички чоловіків та жінок. Жінкам зазвичай притаманна добре розвинена пам'ять, особливо щодо деталей, а також висока швидкість мислення. У чоловіків, за даними досліджень, більше нейронних зв'язків зосереджено в задніх відділах мозку, що пов'язують із розвиненішим просторовим мисленням і кращою координацією, тому вони часто легше орієнтуються у великому просторі.

Натомість у жінок більша кількість нейронних зв'язків розташована в передній частині мозку, яка пов'язана із центрами комунікації. Це пояснює те, що процес мислення у жінок нерідко тісно пов'язаний із мовленнєвою діяльністю і може відбуватися безпосередньо під час говоріння (Шемчук, 2015, с. 658–669).

Отже, результати сучасних нейрофізіологічних досліджень свідчать про те, що гендерні відмінності у комунікації мають складну природу і формуються під впливом біологічних чинників. Особливості будови мозку, когнітивних процесів і психоемоційних характеристик можуть впливати на спосіб сприйняття, обробки та передавання інформації. Тому розуміння цих особливостей має важливе значення для педагогіки, оскільки вони впливають на динаміку освітнього процесу: дівчатам легше засвоїти новий та складний матеріал через прослуховування та дискусію, тоді ж як хлопці ефективніше виконують завдання, що потребують просторового моделювання та візуалізації.

Крім когнітивних та нейрофізіологічних чинників, гендерна специфіка яскраво виявляється на рівні безпосереднього мовного коду – у виборі частин мови, засобів підтримання контакту та ступені лексичної точності. Водночас невербальні засоби комунікації, включаючи міміку та жести, відображають глибинні моделі спілкування, які часто не усвідомлюються учасниками взаємодії. Поряд із цим суттєвий гендерний маркер міститься у вокальних характеристиках мовлення: акустичні параметри голосу (тембр, висота, інтенсивність) є не лише біологічно зумовленими, а й соціально контрольованими компонентами комунікативної поведінки.

Для жіночого мовлення характерні використання слів, що виражають невпевненість («ймовірно», «я можу помилятися»), а також більша тривалість реплік, ніж у чоловіків (Plug I., Stommel W., Lucassen P. L. B. J., olde Hartman T. C., van Dulmen S., Das E, 2021, pp. 43–79).

Невербальні засоби комунікації, зокрема мова тіла та жести, також можуть відображати гендерні особливості спілкування, які не завжди усвідомлюються учасниками комунікації. Одним із таких аспектів є жестова репрезентація частин тіла для справляння враження: жінки укладають волосся, гарно вбираються, демонструють шию і зап'ястя, закидають ногу на ногу для того, щоб здаватися більш жіночними та привабливими. Чоловіки, у свою чергу, займають широкий простір під час сидіння, показують великий палець та розминають м'язи для того, щоб виглядати мужніми і сильними (Адамець, 2017, с. 6–9).

Важливим елементом невербальної поведінки є міміка, яку жінки демонструють активніше, ніж чоловіки. У процесі діалогу чоловіки намагаються приховувати емоції, не змінюючи виразу обличчя, через що розпізнати їхній настрій вкрай важко, тоді як жіноче мовлення збагачене різноманітними мімічними виразами. Існує також різниця в призначенні сміху: жінки посміхаються не лише від радості, а й для запобігання конфліктам, водночас чоловіки посміхаються для приховування негативних переживань (страху або пригніченості) (Корнєва, 2013, с. 106–113).

До того ж суттєвий гендерний маркер міститься у вокальних характеристиках мовлення. Акустичні параметри голосу (тембр, висота, інтенсивність) є не лише біологічно зумовленими, а й соціально контрольованими компонентами комунікативної поведінки. Жінки зазвичай використовують ширший діапазон тону, що надає їхньому мовленню більшої мелодійності. Натомість мовлення чоловіків частіше характеризується монотоннішим діапазоном. Проте слід зазначити, що ці фізіологічні особливості можуть відрізнятися залежно від певної життєвої ситуації (Осіпова, 2012, с. 109–120).

Отже, гендерні особливості комунікації проявляються як цілісна система, де мовний код,

невербальна поведінка та вокальні параметри працюють у синергії, тоді як чоловічий стиль спілкування тяжіє до лексичної точності, територіального домінування та монотонної впевненості, жіноча модель орієнтована на емоційну експресивність та гнучку адаптацію до соціального контексту. Усвідомлення специфіки цих особливостей розширює можливості вибору дидактичних принципів для підвищення ефективності освітнього процесу, сприяючи оптимізації механізмів передачі інформації, розуміння емоційних реакцій та комунікативних потреб особистості у навчанні.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи результати дослідження гендерного виміру комунікативної поведінки, можна стверджувати, що цей феномен є складним багатогранним утворенням, яке формується на перетині біологічних передумов та соціокультурної детермінації.

Визначено, що лінгвістика пройшла значний шлях еволюції: від констатації «жіночої підпорядкованості» у мові до розуміння гендеру як динамічної стратегії самопрезентації особистості.

Фундаментальним висновком роботи є твердження про те, що комунікативні розбіжності між статями мають глибоке нейрофізіологічне підґрунтя, яке не є статичним, а розвивається під впливом індивідуального досвіду. Застосування сучасних методів дослідження мозку дало можливість встановити, що жіноча модель сприйняття інформації базується на активній міжпівкульній взаємодії.

На рівні безпосереднього мовного коду гендерна специфіка проявляється через вибір лексичних засобів. Жіноче мовлення постає як «кооперативне», спрямоване на використання актуалізаторів та сигналів зворотного зв'язку. У чоловічому стилі комунікації, навпаки, пріоритетом є точність і домінування в діалозі. Також особливу роль у структурі гендерної поведінки відіграють вокальні та невербальні параметри, які дають змогу не лише усвідомлювати специфіку передачі інформації, а й помічати невербальні підтексти.

Отже, гендерний вимір комунікації є цілісною синергетичною системою. Гендерні особливості мовлення формуються внаслідок складної інтеграції функцій мозкових структур, соціальних очікувань та психологічних чинників. Слід зауважити, що ефективна комунікація в сучасному педагогічному процесі можлива за умови врахування цих глибоких розбіжностей, що сприятиме гармонізації міжособистісних стосунків учителя з учнями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамець А. Гендерні особливості невербального спілкування та його вербалізація. *Збірник наукових тез «English for Specific Purposes»*. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2017. № 4. С. 6–9.

2. Богачова М. В. Гендерний аспект комунікативних стратегій і стилів спілкування. *Держава та регіони.* Київ: Видавництво «*Молодий вчений*», 2018. № 2. С. 46–51.

3. Корнєва Л. Гендерний аспект комунікації. *Філологічні науки.* Полтава, 2013. № 13. С. 106–113.

4. Короткова Ю. Формування і розвиток уявлень про «чоловіче» й «жіноче» спілкування. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2023. Т. 1. № 67. С. 259–264.

5. Маслова Ю. П. Особливості розвитку гендерних лінгвістичних досліджень в Україні й закордоном. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Луцьк, 2015. № 57. С. 100–105.

6. Осіпова Т. Ф. Гендерний аспект комунікативної поведінки людини: параметри вербальної і невербальної комунікації. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету.* Кривий Ріг, 2012. № 7. С. 109–120.

7. Павлущенко Н. Гендерний підхід у початковій освіті як методологічний інструмент характеристики фактору соціалізації дітей обох статей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми, 2023. № 10 (134). С. 129–141.

8. Париляк О. В. Гендерні особливості соціально-психологічних очікувань в ІТ-сфері: порівняльний аналіз українського та міжнародного досвіду. *Науковий журнал «Габітус».* Одеса, 2025. № 73. С. 255–259.

9. Рахімова О. К., Лебедєва Л. Е. Гендерні дослідження у мовознавстві. *Збірник праць міжнародної науково-практичної конференції «Реалізація гендерної політики на сучасному етапі розвитку суспільства: стан, проблеми, перспективи».* Хмельницький: НАДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2018. С. 232–235.

10. Сухаленко Т. М., Новохатько О. О. Гендерні аспекти комунікації. *Національний університет державної податкової служби України.* Ірпінь: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2015. С. 283–290.

11. Українська мова (за професійним спрямуванням). Курс лекцій: навч. посіб. / Г. Ф. Ракшанова, Г. М. Дядюра, В. І. Кухарєва-Рожко, Л. М. Сидоренко. Черкаси: Друк, 2017. 200 с.

12. Шемчук О. М. Психологічний підхід до гендерних особливостей мислення. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.* Кам'янець-Подільський: Видавництво «Аксіома», 2015. № 28. С. 658–669.

13. Plug I., Stommel W., Lucassen P. L. B. J., olde Hartman T. C., van Dulmen S., Das E. Do Women and Men Use Language Differently in Spoken Face-to-Face Interaction? A Scoping Review. Review of Communication Research. 2021. Vol. 9. P. 43–79.

REFERENCES:

1. Adamets A. (2017) Henderni osoblyvosti neverbalnoho spilkuvannia ta yoho verbalizatsiia [Gender characteristics of non-verbal communication and its verbalization]. Zbirnyk naukovykh tez «English for Specific Purposes» [Collection of scientific abstracts "English for Specific Purposes"]. Ostroh : Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», no. 4, pp. 6–9. (in Ukrainian)

2. Bohachova M. V. (2018) Hendernyi aspekt komunikatyvnykh stratehii i styliv spilkuvannia [Gender aspect of communicative strategies and styles of communication]. Derzhava ta rehiony [State and Regions]. Kyiv : Vydavnytstvo «Molodyi vchenyi», no. 2, pp. 46–51. (in Ukrainian)

3. Kornieva L. (2013) Hendernyi aspekt komunikatsii [Gender aspect of communication]. Filolohichni nauky [Philological Sciences]. Poltava, no. 13, pp. 106–113. (in Ukrainian)

4. Korotkova Yu. (2023) Formuvannia i rozvytok uiavlen pro «choloviche» i «zhinoche» spilkuvannia [Formation and development of ideas about "masculine" and "feminine" communication]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current issues of humanitarian sciences]. Drohobych : Vydavnychyi dim «Helvetyka», vol. 1, no. 67, pp. 259–264. (in Ukrainian)

5. Maslova Yu. P. (2015) Osoblyvosti rozvytku hendernykh linhvistychnykh doslidzhen v Ukraini i zakordonom [Peculiarities of the development of gender linguistic research in Ukraine and abroad]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» [Scientific notes of the National University of "Ostroh Academy"]. Lutsk, no. 57, pp. 100–105. (in Ukrainian)

6. Osipova T. F. (2012) Hendernyi aspekt komunikatyvnoi povedinky liudyny: parametry verbalnoi i neverbalnoi komunikatsii [Gender aspect of human communicative behavior: parameters of verbal and non-verbal communication]. Filolohichni studii: Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Philological Studies: Scientific Bulletin of Kryvyi Rih State Pedagogical University]. Kryvyi Rih, no. 7, pp. 109–120. (in Ukrainian)

7. Pavlushchenko N. (2023) Hendernyi pidkhid u pochatkovii osviti yak metodolohichnyi instrument kharakterystyky faktoru sotsializatsii ditei obokh statei [Gender approach in primary education as a methodological tool for characterizing the socialization factor of children of both sexes]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]. Sumy, no. 10 (134), pp. 129–141. (in Ukrainian)

8. Paryliak O. V. (2025) Henderni osoblyvosti sotsialno-psykholohichnykh ochikuvan v IT-sferi: porivnialnyi analiz ukrainskoho ta mizhnarodnoho dosvidu [Gender features of socio-psychological expectations in the IT sphere: a comparative analysis of Ukrainian and international experience]. Naukovyi zhurnal «Habitus» [Scientific journal "Habitus"]. Odesa, no. 73, pp. 255–259. (in Ukrainian)

9. Rakhimova O. K., Lebedieva L. E. (2018) Henderni doslidzhennia u movoznavstvi [Gender studies in linguistics]. Zbirnyk prats mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Realizatsiia hendernoi polityky na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva: stan, problemy, perspektyvy» [Proceedings of the international scientific and practical conference "Implementation of gender policy at the current stage of social development: state, problems, prospects"]. Khmelnytskyi : NADPSU im. B. Khmelnytskoho, pp. 232–235. (in Ukrainian)

10. Sukhalenko T. M., Novokhatko O. O. (2015) Henderni aspekty komunikatsii [Gender aspects of communication]. Natsionalnyi universytet derzhavnoi podatkovoi sluzhby Ukrainy. Irpin : KHNUMH im. O. M. Beketova, pp. 283–290. (in Ukrainian)

11. Rakshanova H. F., Diadiura H. M., Kukhareva-Rozhko V. I., Sydorenko L. M. (2017) Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam). Kurs lektsii: navch. posib. [Ukrainian language (for professional purposes). Lecture course: study guide]. Cherkasy : Druk, 200 p. (in Ukrainian)

12. Shemchuk O. M. (2015) Psykholohichnyi pidkhid do hendernykh osoblyvostei myslennia [Psychological approach to gender characteristics of thinking]. Problemy suchasnoi psykholohii [Problems of modern psychology]. Kamianets-Podilskyi : Vydavnytstvo «Aksioma», no. 28, pp. 658–669. (in Ukrainian)

13. Plug I., Stommel W., Lucassen P. L. B. J., olde Hartman T. C., van Dulmen S., Das E. (2021) Do Women and Men Use Language Differently in Spoken Face-to-Face Interaction? A Scoping Review. Review of Communication Research, vol. 9, pp. 43–79.

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 376.2.015.3-056.36:81’233:796
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.38

Тетяна КУЗНЕЦОВА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти та інклюзії, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», вул. Наукова, 13, м. Дніпро, Україна, 49038
***ORCID:** 0000-0001-5161-8327*

Вікторія КОРДОНЕЦЬ
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти та інклюзії, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», вул. Наукова, 13, м. Дніпро, Україна, 49038
***ORCID:** 0000-0001-5997-2769*

Бібліографічний опис статті: Кузнецова, Т., Кордонець, В. (2026) Розвиток мовлення дошкільників з інтелектуальними порушеннями на заняттях з фізичного виховання. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 288–295, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.38

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Стаття присвячена визначенню впливу фізичного виховання на розвиток мовлення дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Актуальність теми зумовлена тим, що у дошкільників з інтелектуальними порушеннями мовленнєвий розвиток мовленнєвий розвиток характеризується системним недорозвиненням усіх компонентів, в них значно обмежений словник, порушена звуковимова, є труднощі у розумінні мови та побудові зв’язних висловлювань. Це негативно відбивається на розвитку пізнавальної діяльності та процесах соціалізації.

***Мета роботи.** Визначення та теоретичне обґрунтування впливу фізичного виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями на формування та розвиток їх мовлення. Дослідження спрямоване на розроблення системи ігор та вправ, які активізують мовленнєвий розвиток дошкільників н заняттях з фізичного виховання.*

***Методологія.** Методологічну основу дослідження становлять положення сучасної корекційної педагогіки, спеціальної психології та логопедії щодо особливостей розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Здійснено аналіз та узагальнення психолого-педагогічної і методичної літератури з проблеми мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями; проведено педагогічне спостереження за діяльністю дітей під час занять з фізичного виховання та зроблено аналіз результатів їхньої мовленнєвої активності.*

***Наукова новизна.** Обґрунтовано можливості інтеграції мовленнєвих завдань у зміст занять з фізичного виховання для дошкільників з інтелектуальними порушеннями, було визначено педагогічні умови активізації мовленнєвої діяльності дітей у процесі рухової активності та розкрито потенціал рухливих ігор та фізкультурних вправ як засобу стимулювання мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.*

***Висновки.** Проведення спеціальної роботи з розвитку мовлення дошкільників з інтелектуальними порушеннями на заняттях з фізичного виховання дозволяє активізувати мовлення дітей. Ефективність роботи залежить від правильного поєднання рухів з мовленнєвими вправами при проведенні рухливих ігор та імітаційних вправ.*

***Ключові слова:** мовленнєвий розвиток, інтелектуальні порушення, дошкільники, фізичне виховання, корекційно-розвиткова робота.*

Tatyana KUZNETSOVA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Special Education and Inclusion, State Higher Educational Institution "Donbass State Pedagogical University", Naukova str., 13, Dnipro, Ukraine, 49038
ORCID: *0000-0001-5161-8327*

Victoria KORDONETS
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Special Education and Inclusion, State Higher Educational Institution "Donbass State Pedagogical University", Naukova str., 13, Dnipro, Ukraine, 49038
ORCID: *0000-0001-5997-2769*

To cite this article: Kuznetsova T., Kordonets, V. (2026). Rozvytok movlennia doshkilnykiv z intelektualnymy porushenniamy na zaniattiakh z fizychnoho vykhovannia [Speech development of preschoolers with intellectual disabilities in physical education classes]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 288–295, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.38

SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

The article is devoted to determining the influence of physical education on the speech development of preschoolers with intellectual disabilities. The relevance of the topic is due to the fact that in preschoolers with intellectual disabilities, speech development is characterized by systemic underdevelopment of all components, they have a significantly limited vocabulary, impaired sound pronunciation, and difficulties in understanding speech and constructing coherent statements. This negatively affects the development of cognitive activity and socialization processes.

Purpose of the work*. Determination and theoretical substantiation of the influence of physical education of preschoolers with intellectual disabilities on the formation and development of their speech. The research is aimed at developing a system of games and exercises that activate the speech development of preschoolers in physical education classes.*

Methodology. *The methodological basis of the study is the provisions of modern correctional pedagogy, special psychology, and speech therapy regarding the peculiarities of the development of children with intellectual disabilities. An analysis and generalization of psychological, pedagogical and methodological literature on the problem of speech development of children with intellectual disabilities was carried out; pedagogical observation of children's activities during physical education classes was carried out and the results of their speech activity were analyzed.*

Scientific novelty. *The possibilities of integrating speech tasks into the content of physical education classes for preschoolers with intellectual disabilities were substantiated, pedagogical conditions for activating children's speech activity in the process of motor activity were determined, and the potential of outdoor games and physical exercises as a means of stimulating the speech development of children with intellectual disabilities was revealed.*

Conclusions. *Conducting special work on the development of speech of preschoolers with intellectual disabilities in physical education classes allows to activate children's speech. The effectiveness of the work depends on the correct combination of movements with speech exercises when conducting outdoor games and imitation exercises.*

Key words: *speech development, intellectual disabilities, preschoolers, physical education, correctional and developmental work.*

Актуальність проблеми. У сучасних умовах розвитку інклюзивної та спеціальної освіти особливої актуальності набуває проблема забезпечення комплексного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Одним із важливих напрямів корекційно-розвиткової роботи з цією категорією дітей є формування та розвиток мовлення, яке виступає провідним засобом спілкування, пізнання навколишнього світу та соціальної взаємодії.

Для дошкільників з інтелектуальними порушеннями характерні обмежений словниковий запас, недостатня сформованість граматичної будови мовлення, труднощі у розумінні мовлення дорослих та використанні мовних засобів у комунікативних ситуаціях. Це значною мірою ускладнює їх соціалізацію, пізнавальну діяльність та адаптацію до освітнього середовища. У зв'язку з цим актуальним є пошук ефективних педагогічних засобів, спрямованих на стимулювання мовленнєвої активності дітей.

Важливі можливості для розвитку мовлення відкриває рухова діяльність дітей, зокрема заняття з фізичного виховання. Поєднання рухових і мовленнєвих завдань сприяє активізації пізнавальних процесів, розвитку мовленнєвого дихання, формуванню словникового запасу та підвищенню комунікативної активності дошкільників. Разом з тим питання використання фізкультурних занять як засобу мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями потребує подальшого наукового осмислення та методичного обґрунтування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями привертає значну увагу науковців у галузі спеціальної педагогіки, психології та логопедії. Теоретичні основи розвитку мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розкрито у працях таких дослідників, як Г. Блеч, В. Бондар, С. Геращенко, М. Капітула, І. Маркусь, М. Матвєєва, С. Миронова В. Синьов, Г. Соколова, В. Тарасун, С. Трикоз, О. Хохліна, О. Чеботарьова, Ю. Шевченко, які підкреслюють важливість комплексного підходу до корекційно-розвиткової роботи.

В. Синьов розглядає розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями як процес, нерозривно пов'язаний із загальним зниженням пізнавальної діяльності та органічним ураженням ЦНС. Основна увага приділяється корекції системного недорозвинення мовлення, що включає обмежений словник, порушення граматичної будови та зв'язного мовлення, що потребує спеціальних корекційних технологій. Вчений вказує на необхідність використання спеціальних корекційно-розвивальних технологій на уроках, спрямованих на формування зв'язного мовлення, що сприятиме подальшій соціальній адаптації учнів (Синьов, Матвєєва, Хохліна, 2008).

С. Миронова вказує на те, що для забезпечення всебічного розвитку особистості дитини з порушенням інтелектуального розвитку необхідною умовою є корекційно-виховна робота. Вона робить акцент на підсилений індивідуальний та диференційований підхід в процесі навчання й виховання дітей цієї категорії. У дітей з інтелектуальними порушеннями мовлення формується значно пізніше й має якісні відхилення, зокрема, порушено розуміння зверненого мовлення, лексична, граматична, синтаксична сторона. Це впливає на розвиток пізнавальної діяльності дітей. То важливо починати корекційну роботу якомога раніше, для створення спеціальних умов для розвитку мовлення (Миронова, 2014).

Особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами та шляхи його корекції висвітлено у дослідженнях О. Бєлова, О. Боряк, Ю. Бугера, Н. Гавриш, С. Геращенко, Г. Кавиліна, М. Капітула, І. Маркусь, В. Тищенко, Ю. Шаповалова де наголошується на необхідності активізації мовленнєвої діяльності дітей у різних видах діяльності.

Г. Кавиліна розкриває специфіку мовленнєвого розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями та підкреслює, що характерними рисами є затримка появи мови, обмежений словник, грубі порушення граматичної будови, складнощі у розумінні зверненої мови, а також порушення фонетико-фонематичної сторони, що зумовлені недорозвиненням пізнавальної діяльності. Треба проводити спеціальну корекційну роботу, створювати оптимальні умови для потенціалу кожної дитини, що проявляється в діяльності дітей та пов'язане із спілкуванням (Кавиліна, 2021).

О. Бєлова підкреслює, що мовленнєву активність дошкільників з інтелектуальними порушеннями стимулюють практична діяльність, інтерактивні ігри, різні практичні методи (Бєлова, 2021).

Г. Блеч вважає, що мовленнєва практика дитини збагачується під час виконання різних режимних моментів, на прогулянках, в процесі проведення ігор, праці, свят і розваг, під час інших занять. Саме у таких ситуаціях відбувається вільне мовленнєве спілкування дитини з оточуючими її дітьми та дорослими (Блеч, 2015, с. 19).

Ю. Бугера зазначає, що при формуванні у дошкільників з інтелектуальними порушеннями лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності треба спиратися на наочно-дійове мислення, з цією метою використовувати наочність, виконувати з дошкільниками практичні дії та ігрові завдання. Важливо застосовувати комплекс різних методів з розвитку мовлення дошкільників, а саме, практичних, словесних, ігрових (Бугера, 2020, с. 33).

Значну увагу проблемі використання рухової активності у розвитку дитини приділяли Ю. Бартлевич, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Літовченко, С. Потюк, А. Сімко, В. Сухопар, Т. Гогіна та ін. які обґрунтували взаємозв'язок моторного та психічного розвитку.

І. Бобренко розглядає методи здоров'язбереження дошкільників з інтелектуальними порушеннями через фізичне виховання. Вважає, що основна увага приділяється корекції психомоторного розвитку, формуванню рухових навичок та підвищенню пізнавальної активності, що є ключовими для соціалізації та збереження фізичного здоров'я дітей. Проте вказує, що фізичне виховання і корекційний вплив на психомоторику дошкільників, допомагає у подоланні інтелектуальних порушень, розвиває рухову сферу та стимулює пізнавальні процеси, зокрема мовлення (Бобренко, 2018).

І. Гладченко розкриває роль ігрової діяльності у фізичному та психофізичному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Автор обґрунтовує використання ігор для корекції рухових порушень, пізнавальної сфери та соціалізації дітей дошкільного віку. Ігрова діяльність стимулює розвиток уваги, пам'яті, мислення та мовлення у контексті рухових дій. За поглядами вченої рухлива гра є не лише розвагою для дошкільників з інтелектуальними порушеннями, а й ефективним засобом корекції всіх пізнавальних процесів та мовлення (І. Гладченко, 2011).

Дослідження С. Потюк підкреслюють важливість ігор для соціалізації та психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Мовлення є важливим елементом для успішної соціалізації. Рухи сприяють мовленнєвому розвитку дошкільників (Потюк, 2025).

Таким чином, всі дослідники підкреслюють користь рухів для розвитку пізнавальних процесів дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що питання цілеспрямованого використання занять з фізичного виховання як засобу розвитку мовлення дошкільників з інтелектуальними порушеннями залишається недостатньо розробленим, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та визначити можливості використання занять з фізичного виховання як засобу розвитку мовлення дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтелектуальне порушення характеризується зниженням пізнавальної діяльності, яке має стійкий та незворотній характер. Причиною такого стану є органічне ураження кори головного мозку. Через такі проблеми недорозвинення охоплює всі психічні процеси, особливо страждають мислення, пам'ять, мовлення, що відзначається на фізичному розвитку, емоційно-вольової сфері та викликає труднощі у самообслуговуванні, комунікації, соціальній адаптації (Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П., 2008).

У дітей з інтелектуальними порушеннями вже з раннього віку не формуються передумови для розвитку мовлення. В них не з'являється комплекс пожвавлення, вони не посміхаються батькам, не рухають кінцівками від радості, не відповідають агуканням на погляд батьків. Таким чином, в них до трьох місяців не з'являється соціальної потреби, яка проявляється як спосіб емоційного спілкування, привертання до себе уваги, та знаменує перехід від новонародженості до етапу немовляти. У другій половині першого року не формується емоційно-ділового спілкування дитини з інтелектуальними порушеннями з дорослим, не з'являється лепетного мовлення. Це веде до того, що у дитини не виникає вміння співпрацювати з дорослим, через це не формуються предметні дії, дитина не користується жестами для пізнання предметів, тому не знає назви предметів, їх ознак та дій з ними. Через відсутність лепетного мовлення та перших слів в неї не тренується артикуляційний апарат, мовленнєве дихання, не розвиваються м'язи язика. Все це стає першими проявами у системного порушення розвитку мовлення у дітей цієї категорії.

Перші слова з дітей з інтелектуальними порушеннями з'являються після трьох років, інколи у п'ять, переважно це іменники (назви предметів найближчого оточення) інколи дієслова, що позначають ті дії, які дитина виконує постійно. В них низька мовленнєва активність, частіше вони користуються окремим звуком або жестом. Фонетичний лад мовлення навіть до шкільного навчання залишається несформованим (Ільченко, Тарасова, 2016, с. 80).

Таким чином, у дошкільників з інтелектуальними порушеннями мовлення розвивається

повільно, переважають короткі фрази, а комунікативна функція знижена через низьку мовленнєву мотивацію.

Для активізації розвитку мовлення корисно використовувати рухи. Через загальні та дрібні рухи, дихальні вправи стимулюються мовні центри мозку. Рухи пальців рук безпосередньо впливають на артикуляційний апарат; чим більш рухливі пальчики, тим краще працює мовленнєвий центр. Рухливі ігри, фізичні вправи та танці сприяють формуванню темпу, ритму та виразності мовлення. Фізична активність стимулює роботу центральної нервової системи, покращує пам'ять, увагу та уяву, що є базою для мовлення. Розвиток рухів та мовлення – це взаємопов'язані процеси, тому активний фізичний розвиток є основою для швидкого та правильного формування мовних навичок (Калмиков, 2023, с. 368-369).

У спеціальному закладі дошкільної освіти фізичне виховання спрямоване на зміцнення здоров'я, корекцію фізичних порушень, розвиток пізнавальної діяльності. Основні форми включають індивідуальні та групові заняття, ЛФК, ранкову гімнастику та ігрові методи. Заняття проводяться під наглядом медиків та вихователів із регулярним педагогічним контролем за станом вихованців. Саме заняття з фізичного виховання можуть бути використані для розвитку мовлення дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

На заняттях з фізичного виховання можна вирішувати цілу низку завдань з розвитку мовлення: збагачення та активізація словникового запасу (насамперед лексики, що позначає рухи, просторові відношення та дії з предметами); розвиток розуміння мовлення й уміння виконувати словесні інструкції; формування фразового та граматично правильного мовлення; розвиток діалогічної взаємодії; удосконалення мовленнєвого дихання та ритміко-інтонаційної сторони мовлення; формування елементів зв'язного мовлення у процесі коментування рухових дій.

Для рішення цих завдань важливим є ефективне поєднання мовленнєвого та фізичного розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Створення спеціально організованих педагогічних умов мають забезпечувати інтеграцію рухової та мовленнєвої діяльності у процесі фізкультурних занять. Однією з важливих умов є систематичне використання словесного супроводу рухових вправ, що передбачає чітке формулювання педагогом інструкцій, коментування рухів та стимулювання дітей до мовленнєвого відтворення виконуваних дій.

Важливе значення має також поєднання показу руху з його словесним позначенням, що сприяє формуванню у дітей зв'язку між словом і дією. Такий підхід полегшує розуміння мовлення, активізує словниковий запас і сприяє розвитку фразового мовлення. Поступове ускладнення мовленнєвих інструкцій та рухових завдань дозволяє розвивати слухове сприймання мовлення, увагу та пам'ять дітей.

Суттєвою умовою є створення позитивної комунікативної атмосфери під час фізкультурних занять, що стимулює дітей до мовленнєвої активності. Використання рухливих ігор, римівок, лічилок та вправ із мовленнєвим супроводом сприяє розвитку діалогічного мовлення, удосконаленню мовленнєвого дихання та ритміко-інтонаційної сторони мовлення.

Не менш важливим є врахування індивідуальних особливостей дітей з інтелектуальними порушеннями, рівня їхнього мовленнєвого та психофізичного розвитку. Диференційований підхід у доборі вправ, темпу роботи та обсягу мовленнєвих завдань забезпечує поступове формування мовленнєвих умінь у процесі рухової діяльності.

Під час виконання різних рухів та вправ як без предметів, так і з предметами, діти засвоюють їх назви, також просторові поняття, наприклад, «біг», «стрибки», «ловити», «кидати», «м'ячик», «вперед», «вгору», «вниз» та ін. Під час виконання вправ дитина повторює рухи та їх назву за педагогом, наприклад, «Я біжу», «Я стрибаю», «Я піднімаю руки» та ін. При цьому діти починають розуміти зміст мовленнєвих інструкцій, засвоюють дієслівну лексику, що пов'язана з безпосередніми рухами.

Діти вчаться орієнтуватися у просторі та вживати прийменники. Для цього можна проводити вправу на пошук м'ячика. Педагог кладе його у різні місця, просить дитину взяти м'яч та сказати, де лежить м'яч, а потім покласти його в інше місто і сказати, куди саме. Наприклад, дитина бере м'ячик і говорить: «М'яч на лаві», або «М'яч біля стінки». Так при виконанні ігрових вправ засвоюються просторові прийменники та правила побудови речення з ними.

При проведенні ігор, які проводяться у колі, діти послідовно виконують певні рухи, наприклад, передають м'яч один одному, при цьому звертаються до однолітка по імені і з проханням взяти м'яч, або передати йому м'яч. При цьому у дітей формуються комунікативні навички, вміння звертатися з проханням, відповідати рухами та мовленням на звернення однолітків.

Поступово діти починають краще розуміти звернене мовлення, інструкції педагога щодо виконання рухів, правила рухливих ігор, руханки, що сприяє розвитку фразового мовлення. Педагог дає дітям покрокові інструкції, а після виконання рухів запитує дитину, що було зроблено, на що вона відповідає, наприклад: «Я підняв руки і зробив крок». Так діти вчаться будувати прості речення, починають використовувати їх у самостійному мовленні. Так розвивається і вдосконалюється фразове мовлення та вміння коментувати власні дії.

Вправи, які виконуються на заняттях з фізичного виховання, дозволяють розвивати мовленнєве дихання й ритміко-інтонаційну сторону мовлення. Педагог у певному ритмі говорить, що треба робити, діти відповідно цьому ритму виконують рухи за інструкцією, наприклад: «Раз – присіли, два – встали, три – до сонечка ручки підняли», «Раз – нахилилися вліво, два – нахилилися вправо, три – стали рівно як стовпчик і ручки вгору підняли» та ін. Так поступово формується правильне мовленнєве дихання, інтонаційне мовлення.

Використання спеціально організованих рухових вправ із мовленнєвим супроводом та рухливих ігор в процесі яких діти називають фізкультурне знаряддя, дії, описують рухи, відповідають на запитання, звертаються з проханням, супроводжують рухи римівками сприяє збагаченню словникового запасу, формуванню граматично правильного мовлення, розвитку діалогічної взаємодії та розуміння словесних інструкцій у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Так у дітей розвивається мовлення, мислення, пам'ять, формується увага, вміння виконувати інструкції педагога. Одночасно у дітей формуються і соціальні навички спілкування і взаємодії, що є важливим для майбутнього навчання у школі та адаптації до закладу освіти. Поєднання рухової та мовленнєвої діяльності сприяє комплексному розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз наукових джерел та педагогічної практики засвідчив, що мовленнєвий розвиток дошкільників з інтелектуальними порушеннями потребує комплексного підходу та використання різних видів діяльності дитини. Встановлено, що заняття з фізичного виховання мають значний потенціал для стимулювання мовленнєвої активності дітей.

Поєднання рухових вправ із мовленнєвими завданнями, використання рухливих ігор, імітаційних вправ та словесного супроводу дій сприяє активізації словникового запасу, розвитку комунікативних умінь та підвищенню мовленнєвої активності дошкільників.

Отже, інтеграція мовленнєвих вправ у зміст фізкультурних занять є ефективним засобом розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями та сприяє підвищенню результативності корекційно-розвиткової роботи у закладах дошкільної освіти.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у поглибленому вивченні можливостей інтеграції мовленнєвих та рухових видів діяльності у системі корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями. Перспективним напрямом дослідження може також стати вивчення ефективності використання рухливих ігор, ритмічних вправ та елементів психомоторного розвитку як засобів стимулювання мовленнєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Окремої уваги потребує дослідження впливу поєднання рухової, ігрової та мовленнєвої діяльності на соціальну адаптацію дошкільників з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного освітнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бартлевич, Ю. М. (2021) Фізичний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : збірник наукових праць. ,уми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 9(1), 164-169.

2. Бєлова, О. (2021). Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта*, 1, 5-10. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/11876/11299.

3. Блеч, Г. О. (2015) Система корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення дошкільників з розумовою відсталістю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови,* 8, 18-26. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2015_8_4

4. Бобренко, І. В. (2018) Особливості здоров'язбереження дошкільників з інтелектуальними порушеннями в процесі фізичного виховання. *Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу та розвитку суб'єктів спортивної діяльності*: Матеріали І Всеукраїнської наукової конференції (м. Київ, 19 жовтня 2018 р.), 77-79.

5. Бугера, Ю. (2020). Розвиток лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у дошкільників з порушеннями інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 15, 26-34. DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.26-34

6. Гладченко І. В. (2011) Корекційно-виховне значення рухливих ігор в дошкільних закладах для розумово відсталих дітей. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць*: Вип. 6. К.: «Освіта України», 39-48.

7. Ільченко, О. В. Тарасова, В. В. (2016) Особливості мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка,* 1(298), Ч. 2, 78-85. URI: http://hdl.handle.net/123456789/8405

8. Капітула, М. (2025). Особливості мовленнєвого розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи,* 7, 29-33. URI: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/27623

9. Кавиліна Г. К. Особливості мовлення дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчен. Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. 2021. Вип. 41(1). С. 289-293. http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/14683

10. Калмиков К. Педагогічні умови сприяння взаємопов'язаному розвитку рухів і мовлення дітей дошкільного віку в освітньому процесі ЗДО. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип. 64, том 1, 2023. С.367-374.

11. Літовченко О.В. *Розвиток моторики дошкільників з інтелектуальними порушеннями засобом стимулювання тактильної та пропріоцептивної чутливості*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2004. 21 с.

12. Матющенко, І. М. & Геращенко, С. І. (2023) Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 44, 24-28. URI: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/41786

13. Миронова, С. П. (2014) *Методика корекційної роботи при порушенні пізнавальної діяльності* : підручник. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 260.

14. Потюк С.В. (2025) Рухливі ігри як чинник подолання фізичних труднощів дітей з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*, 5(102), 60-64 URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/72741

15. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. *Психологія розумово відсталої дитини*. Київ: Знання, 2008. 359 с.

16. Сімко А. В. (2018). Особливості діагностики та корекції психомоторного розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями на заняттях фізичного виховання. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. Вип. 12, 234-245. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_12_23.

17. Сухопар В. В. Гогіна Т. І. (2020) Вплив фізичного виховання на розвиток дитини дошкільного віку. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. для студентів, аспірантів, докторантів, молодих учених*, Харків, 14 трав. 2020 р., 340–343. URI: http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/38656

REFERENCES:

1. Bartlevych, Yu. M. (2021) Fizychnyi rozvytok ditei z intelektualnymy porushenniamy [Physical development of children with intellectual disabilities]. *Korektsiina ta inkliuzyvna osvita ochyma molodykh naukovtsiv* : zbirnyk naukovykh prats. ,umy : SumDPU imeni A.S. Makarenka, 9(1), 164-169.

2. Bielova, O. (2021). Osoblyvosti rozvytku movlennia u ditei z intelektualnymy porushenniamy [Features of speech development in children with intellectual disabilities]. *Medychna osvita*, 1, 5-10. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/11876/11299

3. Blech, H. O. (2015) Systema korektsiino–rozvyvalnoho navchannia z rozvytku movlennia doshkilnykiv z rozumovoiu vidstalistiu [System of correctional and developmental training for the development of speech of preschoolers with mental retardation]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 8, 18-26. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2015_8_4

4. Bobrenko, I. V. (2018) Osoblyvosti zdoroviazberezhennia doshkilnykiv z intelektualnymy porushenniamy v protsesi fizychnoho vykhovannia [Peculiarities of health protection of preschoolers with intellectual disabilities in the process of physical education]. *Aktualni problemy psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ta rozvytku subiektiv sportyvnoi diialnosti: Materialy I Vseukrainskoi naukovoi konferentsii* (m. Kyiv, 19 zhovtnia 2018 r.), 77-79.

5. Buhera, Yu. (2020). Rozvytok linhvistychnoho komponentu movlennievoi diialnosti u doshkilnykiv z porushenniamy intelektu [Development of the linguistic component of speech activity in preschoolers with intellectual disabilities]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*, 15, 26-34. DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.26-34

6. Hladchenko I. V. (2011) Korektsiino-vykhovne znachennia rukhlyvykh ihor v doshkilnykh zakladakh dlia rozumovo vidstalykh ditei [Correctional and educational value of outdoor games in preschool institutions for mentally retarded children]. *Teoriia i praktyka olihofrenopedahohiky ta spetsialnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats: Vyp*. 6. K.: «Osvita Ukrainy», 39-48.

7. Ilchenko, O. V. Tarasova, V. V. (2016) Osoblyvosti movlennievoho rozvytku ditei z porushenniamy intelektu [Features of speech development in children with intellectual disabilities]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka,* 1(298), Ch. 2, 78-85. URI: http://hdl.handle.net/123456789/8405

8. Kapitula, M. (2025). Osoblyvosti movlennievoho rozvytku u ditei z intelektualnymy porushenniamy [Features of speech development in children with intellectual disabilities]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy*, 7, 29-33. URI: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/27623

9. Kavylina H. K. Osoblyvosti movlennia ditei doshkilnoho viku z rozumovoiu vidstalistiu [Speech features of preschool children with mental retardation*]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk : mizhvuz. zb. nauk. pr. molodykh vchen. Drohob. derzh. ped. un-tu im. Ivana Franka*. 2021. Vyp. 41(1). S. 289-293. http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/14683

10. Kalmykov K. Pedahohichni umovy spryiannia vzaiemopoviazanomu rozvytku rukhiv i movlennia ditei doshkilnoho viku v osvitnomu protsesi ZDO [Pedagogical conditions for promoting the interconnected development of movements and speech of preschool children in the educational process of preschool education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk.* Vyp. 64, tom 1, 2023. S.367-374.

11. Litovchenko O.V. *Rozvytok motoryky doshkilnykiv z intelektualnymy porushenniamy zasobom stymuliuvannia taktylnoi ta proprioseptyvnoi chutlyvosti* [Development of motor skills of preschoolers with intellectual disabilities by stimulating tactile and proprioceptive sensitivity]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.03 «Korektsiina pedahohika». Kyiv, 2004. 21 s.

12. Matiushchenko, I. M. & Herashchenko, S. I. (2023) Osoblyvosti rozvytku zviaznoho movlennia u ditei z intelektualnymy porushenniamy [Peculiarities of the development of coherent speech in children with intellectual disabilities]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Seriia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia : zbirnyk naukovykh prats. Kyiv : Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova, 44, 24-28. URI: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/41786

13. Myronova, S. P. (2014) *Metodyka korektsiinoi roboty pry porushenni piznavalnoi diialnosti* [Methodology of corrective work in case of cognitive impairment]: pidruchnyk. Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka, 260.

14. Potiuk S.V. (2025) Rukhlyvi ihry yak chynnyk podolannia fizychnykh trudnoshchiv ditei z intelektualnymy porushenniamy [Outdoor games as a factor in overcoming physical difficulties of children with intellectual disabilities]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M.P. Drahomanova, 5(102), 60-64 URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/72741

15. Synov V.M., Matvieieva M.P., Khokhlina O.P. Psykholohiia rozumovo vidstaloi dytyny [Psychology of a mentally retarded child]. Kyiv: Znannia, 2008. 359 s.

16. Simko A. V. (2018). Osoblyvosti diahnostyky ta korektsii psykhomotornoho rozvytku doshkilnykiv z intelektualnymy porushenniamy na zaniattiakh fizychnoho vykhovannia [Features of diagnostics and correction of psychomotor development of preschoolers with intellectual disabilities in physical education classes]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky. Vyp. 12, 234-245. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_12_23

17. Sukhopar V. V. Hohina T. I. (2020) Vplyv fizychnoho vykhovannia na rozvytok dytyny doshkilnoho viku [The impact of physical education on the development of a preschool child]. *Nauka ta osvita v doslidzhenniakh molodykh uchenykh: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. dlia studentiv, aspirantiv, doktorantiv, molodykh uchenykh*, Kharkiv, 14 trav. 2020 r., 340–343. URI: http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/38656

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 376:013-056.2:316.6
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.39

Людмила ЛУКАНЬОВА
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: 0009-0002-7392-2850

Бібліографічний опис статті: Луканьова, Л. (2026). Соціально-інтеграційна складова інклюзивного навчання дітей з порушенням інтелектуального розвитку. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 296–301, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.39

СОЦІАЛЬНО-ІНТЕГРАЦІЙНА СКЛАДОВА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Мета статті. *У поданих матеріалах визначено та науково обґрунтовано сучасні науково-методичні напрямки організації інклюзивної освіти дітей із порушеннями інтелектуального розвитку: створення сприятливих соціально-інтеграційних умов для розвитку дітей з ІП; проведення комплексних корекційно-реабілітаційних заходів, спрямованих як на подолання (корекцію, реабілітацію) наявних порушень розвитку, так і на пропедевтику можливих вторинних порушень; нівелювання наслідків пізнавальної, соціальної і емоційної депривації, формування у їх нейротипових однолітків адекватних уявлень про товаришів із порушеннями інтелектуального розвитку, а також забезпечення усім здобувачам освіти, без виключення, рівних прав на отримання якісних освітніх послуг.*

Методологія *дослідження ґрунтується на поєднанні кількох підходів: аналітико-синтетичного, який спрямований на вивчення та узагальнення сучасного зарубіжного й вітчизняного досвіду щодо реалізації корекційно-розвивальних завдань; системного, що розглядає корекційну спрямованість освітньо-виховного процесу як єдину цілісну модель.*

Наукова новизна *дослідження полягає у визначенні інтегрованого мультидисциплінарного підходу в корекційно-відновлювальному процесі як максимально ефективного, який ґрунтується на принципах медико-психолого-педагогічної взаємодії та максимальної індивідуалізації освітньо-корекційного підходу.*

Висновки. *Автором надано корисні методичні поради фахівцям щодо практичної організації освітнього процесу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та окреслено перешкоди в навчанні та соціальній інтеграції таких дітей.*

Поряд з цим, названо ряд проблем у реалізації означених завдань: недостатня кількість спеціальних та інклюзивних закладів освіти які здатні реалізовувати завдання надання фахової консультативної, пропедевтичної, корекційної допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку за місцем їх проживання, недостатнє кадрове забезпечення, неготовність закладів освіти до інклюзії.

Ключові слова: *діти з порушеннями інтелектуального розвитку, інклюзивна освіта, спеціальна освіта, соціальна інтеграція.*

Lyudmila LUKANOVA
Senior Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: 0009-0002-7392-2850

To cite this article: Lukanova, L. (2026). Sotsialno-intehratsiina skladova inkliuzyvnoho navchannia ditei z porushenniam intelektualnoho rozvytku [The social integration component of inclusive education for children with intellectual disabilities]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 296–301, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.39

THE SOCIAL INTEGRATION COMPONENTOF INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The presented materials identify and scientifically substantiate contemporary scientific and methodological approaches to the organisation of inclusive education for children with intellectual disabilities: the creation of favourable social integration conditions for the development of children with intellectual disabilities; implementing comprehensive corrective and rehabilitative measures aimed both at overcoming (correcting, rehabilitating) existing developmental disorders

and at preventing potential secondary disorders; mitigating the consequences of cognitive, social and emotional deprivation; fostering appropriate perceptions among their neurotypical peers regarding classmates with intellectual disabilities; and ensuring that all learners, without exception, have equal rights to access high-quality educational services.

***The research methodology** is based on a combination of several approaches: analytical-synthetic, which is aimed at studying and generalizing modern foreign and domestic experience in the implementation of correctional and developmental tasks; systemic, which considers the correctional orientation of the educational process as a single holistic.*

***The scientific novelty** of the study lies in identifying an integrated multidisciplinary approach in the correctional and restorative process as the most effective, which is based on the principles of medical-psychological-pedagogical interaction and maximum individualization of the educational and correctional approach.*

***Conclusions.** The author provides useful methodological advice to specialists on the practical organisation of the educational process for children with intellectual disabilities and outlines the obstacles to the education and social integration of such children.*

Alongside this, a number of problems in implementing these tasks are identified: an insufficient number of special and inclusive educational institutions capable of providing professional advisory, preparatory and remedial support to children with intellectual disabilities in their local area; insufficient staffing; and the unpreparedness of educational institutions for inclusion.

***Key words:** children with intellectual disabilities, inclusive education, special education, social integration.*

Актуальність проблеми. Освіта є одним із ключових чинників, що визначає успіх людини в суспільстві та впливає на напрямок розвитку країни загалом. Особливо актуальним постає питання створення нового освітнього простору, важливою складовою якого стає інклюзивна освіта. Сучасні реалії спонукають до інтенсивного пошуку інноваційних підходів для організації навчання дітей із порушеннями розвитку.

Останніми роками Україна переживає значні історичні зміни, що спрямовані на впровадження новітніх рішень у різних сферах життя. Нарешті, держава та суспільство зосередили увагу на розв'язанні проблем людей з особливими освітніми потребами. Соціальна інтеграція цієї категорії громадян, яка відповідає міжнародним стандартам щодо забезпечення доступу до якісної освіти для всіх дітей, визнана одним із пріоритетів державної соціальної політики та освітньої стратегії України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Національній стратегії розвитку інклюзивного навчання до 2029 року визначено основні принципи організації спеціальної та інклюзивної освіти. Зокрема, в документі наголошується на важливості надання цільової допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку, а також акцентується увага на корекційній спрямованості освітнього процесу.

Ряд українських та зарубіжних вчених досліджували різні аспекти окресленої проблеми. Так, у працях В. Синьова Ю. Бондаренко, О. Боряк, В. Бондара, А. Колупаєвої, С. Миронової, І. Малишевської, Л. Прядко, О. Савченко, С. Сидоренко, О. Федоренко розглянуто засадничі аспекти організації інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами.

Л. Прохоренко, О. Бабяк наголошують, що корекційно-розвивальна робота здійснюється в педагогічному процесі за допомогою різних методик і організаційних форм. Педагогічний процес, мета якого – корекція розвитку дитини, визначається як корекційно спрямований. Тобто, це корекційно спрямоване навчання і корекційно спрямоване виховання. (Л. Прохоренко, О. Бабяк, 2020, с. 136).

У своїх наукових дослідженнях О. Гаяш зазначає, що у дітей з проблемами розвитку наявні фізичні та (або) психічні порушення, які ведуть до відхилень у загальному розвитку. Залежно від характеру порушення, часу його виникнення та особливостей протікання одні недоліки можуть повністю усуватися, інші – тільки коригуватися, деякі – компенсуватися. Цей алгоритм діє як в умовах спеціальної освіти, так і в умовах інклюзії, але в останній акценти дещо зміщені. (О. Гаяш, 2016, с. 7).

Як зазначає І. Малишевська, сучасний етап розвитку освітньої інклюзії в Україні сповнений суперечностей і проблем. Він потребує відкритого професійного діалогу, конструктивного пошуку та вивчення зарубіжного та вітчизняного досвіду, пошуку спільних точок дотику. Дослідниця наголошує, що розвиток практик інклюзивного навчання потребує системних інституційних змін, але на це потрібен тривалий час. (І. Малишевська, 2021).

Мета дослідження – розгляд проблеми навчання та соціальної інтеграції дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) в умовах інклюзивного освітнього середовища та пошук перспективних форм його оптимізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Світовий досвід у сфері корекційної роботи

з дітьми з інтелектуальними порушеннями, переконує, що забезпечення права на освіту та розвиток здібностей має ключове значення для їхньої повноцінної інтеграції в суспільство. Для вирішення цих завдань необхідно впроваджувати новаторські, нестандартні підходи та сучасні рішення. Сучасна система освіти стає усе більш гнучкою та відкритою до впровадження світового досвіду.

В Україні на законодавчому рівні закріплено право дітей з особливими освітніми потребами на отримання освіти. У цьому контексті особливо важливим є вибір оптимальної форми навчання для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку – спеціальної (спеціальні школи, навчально-реабілітаційні центри), інтегрованої, інклюзивної чи індивідуальної. Вони мають можливість навчатися в різних типах навчальних закладів, а також отримувати психолого-педагогічну та корекційно-розвиткову підтримку.

Водночас актуальним залишається підвищення професійного рівня педагогів, які працюють із цією категорією дітей.

Інклюзивна освіта – це не лише впровадження інноваційних методик і створення умов для навчання дітей з ПІР в загальноосвітніх закладах. Це, передусім, механізм їхньої соціалізації та інтеграції, який допомагає дітям знайти своє місце у суспільстві. Навчальні заклади дедалі активніше адаптують свої програми, розробляють нові підходи й знаходять додаткові ресурси для забезпечення рівноправного доступу до освіти для всіх дітей. Завдяки інклюзивному навчанню діти з порушеннями розвитку можуть відчувати себе невіддільною частиною спільноти, знаходити друзів та засвоювати соціально прийнятні моделі поведінки.

Основоположний принцип інклюзивної освіти полягає у забезпеченні умов, за яких:

– усі діти, незалежно від існуючих проблем чи відмінностей, мають можливість навчатися разом за сприятливих умов;

– навчальні заклади зобов'язані визнавати різноманіття освітніх потреб учнів та адаптувати зміст і темпи навчальних програм відповідно до цих потреб;

– якісна освіта для всіх досягається завдяки розробці відповідних навчальних планів, реалізації організаційних заходів, застосуванню ефективних педагогічних стратегій, оптимальному використанню ресурсів та взаємодії із громадами;

– учні з особливими освітніми потребами отримують необхідну додаткову підтримку, що сприяє їхньому успішному навчанню.

Такий підхід є ефективним засобом формування солідарності, взаєморозуміння, співпраці та взаємоповаги між дітьми з ПІР та їхніми однолітками. Без сумніву, впровадження інклюзивної освіти має численні переваги та виступає прогресивною моделлю організації навчального процесу.

Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку:

– завдяки цілеспрямованій інтеракції з однолітками покращується когнітивний, моторний, мовленнєвий, соціальний і емоційний розвиток;

– роль моделей для наслідування виконують ровесники;

– освоєння нових умінь і навичок здійснюється в умовах реальної життєдіяльності;

– освітній процес враховує сильні сторони, здібності та інтереси дитини;

– створюються можливості для формування дружніх стосунків зі здоровими ровесниками та залучення до активного громадського життя.

Для інших дітей:

– формується природнє сприйняття і толерантне ставлення до людських відмінностей;

– розвивається здатність налагоджувати та підтримувати дружні взаємини з людьми, які відрізняються за фізичними чи ментальними характеристиками;

– діти набувають досвіду співпраці;

– виховується винахідливість, емпатія та здатність діяти нестандартно.

Для педагогів та інших фахівців:

– педагоги інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості своїх вихованців;

– вчителі опановують широкий спектр педагогічних методик, що сприяє ефективному розвитку учнів із врахуванням їхніх індивідуальних потреб;

– спеціалісти, такі як медичні працівники, дефектологи, практичні психологи, соціальні педагоги здобувають глибше розуміння цілісного розвитку дитини та вчаться аналізувати життєві ситуації.

Не заперечуючи важливість запровадження інклюзивного навчання, учасники освітнього

процесу повинні бути готовими до різного роду викликів і труднощів, які неминуче виникатимуть і які треба буде долати. Говорячи про розвиток інклюзивної культури в закладах освіти, першочерговим завданням є створення середовища, що поважає розмаїття. Йдеться не лише про фізичне різноманіття, а й про шанобливе ставлення до різних ідей, поглядів, культурного, історичного та релігійного досвіду, а також індивідуальних особливостей кожної особистості.

Ключові складові **формування** інклюзивної **культури та забезпечення соціальної інтеграції дітей у** навчальному закладі.

Повага до особистості. Інклюзивна культура передбачає безумовну повагу до кожної людини, незалежно від її фізичного стану чи ментально-емоційного розвитку. Ця повага проявляється у створенні адаптивного й доступного середовища: зручні пандуси, ліфти, меблі, кольорові рішення тощо. Важливо виховувати в навчальному закладі розуміння того, що проблема полягає не в дитині з порушенням розвитку, а в недостатній пристосованості самої школи чи її готовності надавати якісні послуги такій дитині. Особлива увага потрібна дітям, які постраждали через війну, особливо тим, хто втратив дім або близьких. Матеріали навчання варто адаптувати таким чином, щоб уникнути травмування дітей у процесі роботи з темами на зразок «моя сім'я», «моя домівка» або планування сімейних подорожей. Згадки про власний дім чи родичів можуть викликати емоційну та психологічну травму.

Повага ***до культурного та релігійного досвіду***. Для того щоб плекати атмосферу шанування культурного і релігійного розмаїття, його треба знати й розуміти. Ефективним підходом є знайомство з традиціями етнічних груп, представлених у місцевій громаді, спільне святкування їхніх свят, глибше занурення у різноманітні звичаї. Такий підхід створює приклад толерантності й гармонії в суспільстві, що збагачується завдяки багатоманітності культур.

Повага до сім'ї. Кожна сім'я цінна незалежно від мови, віросповідання, політичних переконань чи матеріального становища. Усі мають бути рівними у своїх правах і свободах. Щоб сприяти зміцненню відчуття приналежності, кожна дитина повинна почуватися важливою, потрібною й цінною частиною школи. Важливо створити атмосферу безпеки, комфорту і зацікавленості в навчанні. Для цього заклади освіти мають впроваджувати політику безумовної соціально-інтеграційної підтримки дітей та формувати таке психологічне середовище, яке сприяє толерантності й виключає будь-які прояви насильства.

Чутливість до емоційного стану дітей *і* ***педагогів,*** *здатність розпізнавати емоції і вміти ними керувати.* Питання розуміння емоційного стану дітей та педагогів набуває особливої актуальності у складні періоди, такі як воєнний час. Це є важливим компонентом соціальної інтеграції та формування інклюзивної культури в закладах освіти.

Зміст навчання. Організація освітнього процесу повинна орієнтуватися на індивідуальні потреби кожної дитини, навіть якщо всі вони навчаються за програмою одного закладу. Адаптація чи модифікація навчальної програми відповідно до освітніх потреб дитини дозволяє розкрити її потенціал і забезпечити поступ у розвитку. Важливо, щоб педагоги ретельно продумували зміст навчальних матеріалів, формулювання завдань та теми дискусій, аби уникнути створення ситуацій, які можуть спричинити додатковий емоційний дискомфорт. Створення простору без дискримінації, здатність освітнього середовища реагувати на потреби дитини визначається його доступністю, безбар'єрністю та безпекою.

*Під****тримка для всіх.*** Інклюзія передбачає забезпечення якісного доступу до освіти, створення умов для соціалізації та індивідуального навчання. Розробка персоналізованих моделей підтримки для кожної дитини дає змогу закладам освіти уникнути перевантаження дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

Створення сприятливого ***психологічного середовища.*** Навчання дітей з ПІР потребує змін у загальній освітній програмі, передбачає адаптацію простору, матеріалів та методів роботи залежно від індивідуальних потреб кожної дитини. Психологічний комфорт забезпечується створенням атмосфери співпраці, взаємоповаги та толерантності. Окрему увагу слід приділяти запобіганню проявів булінгу, переслідувань і дискримінації, формуючи сприятливе та безпечне навчальне середовище для всіх.

Правильне ***використання позначень та*** *термінології.* Інклюзивна культура закладу освіти

знаходить відображення у словах, які ми використовуємо. Необхідно першочергово думати про людину як про особистість, а не акцентувати увагу на її особливостях чи порушеннях у розвитку. Застосування коректної термінології є важливою складовою іміджу закладу і може багато розповісти про його цінності ще до того, як дитина потрапить у його стіни.

Аналітичні дані свідчать, що ставлення педагогів до роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку значною мірою визначається їхнім досвідом, професійною підготовкою та підтримкою з боку адміністрації навчального закладу й батьків дітей. Найменшу готовність до інтеграції дітей з ПІР проявляють педагоги, коли йдеться про складні порушення з наявними емоційними або поведінковими розладами. Ключовою вимогою для успішного впровадження інклюзивного навчання в будь-якому освітньому закладі є цілісна співпраця педагогів з батьками, медичними працівниками та іншими спеціалістами. Ця взаємодія сприяє точному визначенню потреб дитини з порушеннями розвитку, розробці якісних навчальних програм, адаптованих до її індивідуальних особливостей, а також забезпеченню необхідної професійної підготовки й регулярного підвищення кваліфікації педагогів. У навчальному середовищі слід створити умови, які дозволять кожній дитині відчувати свою значимість. Особливо важливим є залучення батьків до педагогічного процесу, що сприяє встановленню партнерських відносин і організації спільної командної роботи. Батьки повинні стати центральною частиною команди з підтримки дітей. На думку А. Колупаєвої, існує три основні моделі командної діяльності:

– ***мультидисциплінарна модель*** передбачає, що дитина та її сім'я перебувають у фокусі уваги, проте фахівці працюють ізольовано, без взаємодії між собою. У такій моделі дослідження й послуги надаються окремо, що зазвичай обмежує їх інтеграцію;

– ***інтердисциплінарна модель*** натомість характеризується більш тісним зв'язком між спеціалістами. Хоча в центрі залишається дитина та її сім'я, професіонали взаємодіють одне з одним для кращого узгодження підходів і координації дій;

– ***трансдисциплінарна модель*** забезпечує не лише зосередженість на дитині та сім'ї, але й встановлює міцний зв'язок між усіма учасниками процесу. Ця модель ґрунтується на принципі глибокої інтеграції знань та спільної відповідальності.

Крім згаданих моделей, можливий також змішаний підхід, який передбачає комплексний аналіз потреб дитини. У цьому випадку всі ресурси, досягнення та послуги інтегруються для створення цілісної системи підтримки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Освіта дітей з порушеннями інтелектуального розвитку нині є невід'ємною складовою сучасної освітньої стратегії. Завдання, які постають сьогодні, більше пов'язані не із розробленням нових концепцій чи програм, а з пошуком дієвих механізмів, що забезпечать доступність чинних підходів і навчальних планів для всіх дітей, які цього потребують. Необхідно створити систему інклюзивної освіти, яка б інтегрувала найкращі елементи різних підходів, забезпечуючи задоволення індивідуальних потреб кожної дитини та захист її прав. Для успішної реалізації інклюзивного навчання важливо, щоб заклади освіти змогли створити умови для доступності і високої якості освітніх послуг. Акцент усе більше зміщується на відповідальне виконання професійних обов'язків педагогами, розвиток людських ресурсів, підвищення кваліфікації та набуття практичного досвіду. Окремої уваги заслуговує питання підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Це передбачає формування необхідних інклюзивних компетенцій, розвиток ціннісного ставлення до таких дітей і стійкої мотивації педагогів працювати в інклюзивному середовищі. Важливо також виховувати позитивне сприйняття інклюзивного навчання у всіх учасників освітнього процесу, а також уникати ситуацій, за яких діти з порушеннями інтелектуального розвитку можуть зіткнутися із дискримінацією або порушенням своїх основоположних прав через хибні суспільні уявлення про їхні можливості або роль спеціалізованих освітніх установ. Паралельно із впровадженням інклюзивного навчання необхідно стимулювати проведення нових досліджень у цій сфері, залучати до роботи більше науковців та практиків, а також сприяти співпраці між педагогами загальноосвітніх навчальних закладів і спеціальними педагогами. Лише разом можна досягти поставленої мети – забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей незалежно від особливостей їхнього розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гаяш О.В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Наук.-метод. посібник для вчителів інклюзивного навчання. 2016. 120 с
2. Конвенція про права дитини : Конвенція Орг. Об'єдн. Націй від 20.11.1989р. : станом на 20 листоп. 2014 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
3. Malyshevska, I. (2021). The main factors of inclusive education development in Ukraine. Psychological and pedagogical problems of modern school, № 1(5), С. 44-50. doi.org/10.31499/2706-6258.1(5).2021.234766
4. Обухівська, А., & Ілляшенко, Т. (2022). З досвіду вивчення практики впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету, № 37, С.137-.141.* doi.org/10.32782/2663-5682/2022/37/32
5. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу. Навчально-методичний посібник. 2020. 435 с.
6. Чеботарьова О., Гладченко І. Дитина з синдромом Дауна. Харків: Вид-во «Ранок». 2018. 48 с.
7. Ярмола, Н.А. (2018). Індивідуальна освітня траєкторія дитини з порушенням інтелектуального розвитку: практичні кроки. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 14, С. 195-200*. doi.org/10.33189/epsn.v1i14.58

REFERENCES:

1. Haiash, O. (2016). Korektsiino-rozvyvalna robota z ditmy z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku. [Correctional and developmental work with children with special needs]. nauk.-metod. posibnyk dlia vchyteliv inkliuzyvnoho navchannia…-Scientific and methodological manual for teachers of inclusive education, 120 s. [in Ukrainian].
2. Konventsiia pro prava dytyny [UN Convention on the Rights of the Child]: Konventsiia Orh. Obiedn. Natsii vid 20.11.1989 r.: stanom na 20 lystop. 2014 r. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text [in Ukrainian].
3. Malyshevska, I. (2021). The main factors of inclusive education development inukraine. Psychological and pedagogical problems of modern school, № 1(5). С. 44.50. [in English].
4. Obukhivska, A., & Illiashenko, T. (2022). Z dosvidu vyvchennia praktyky vprovadzhennia inkliuzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v Ukraini [From the experience of studying the practice of implementing inclusive education for children with special educational needs in Ukraine]. *Naukovi zapysky Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu, № 37, 137.141*.doi.org/10.32782/2663-5682/2022/37/32 [in Ukrainian].
5. Prokhorenko, L., Babiak, O. (2020). Navchannia ditei z porushenniamy kohnityvnoho rozvytku v umovakh kompetentnisnoho pidkhodu [Teaching children with cognitive developmental disorders in a competence-based approach]: navchalno-metodychnyi posibnyk-teaching and methodological manual, 435 s. [in Ukrainian].
6. Chebotar′ova O., Hladchenko I. (2018). Dytyna z syndromom Dauna [A child with Down syndrome]. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok». 48 s. [in Ukrainian].
7. Yarmola, N.A. (2018). Indyvidualna osvitnia traiektoriia dytyny z porushenniam intelektualnoho rozvytku: praktychni kroky [*Individual education treatment of children with intellectual dispatches development: practical steps]. Education of persons with special needs: ways to develop, (14). pp. 195-200.* doi.org/10.33189/epsn.v1i14.58 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 19.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:811.111’243:61
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.40

Марина МИХАЙЛЮК
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, ПВНЗ «Київський медичний університет», вул. Бориспільська, 2, м. Київ, Україна, 202099
***ORCID:** 0000-0003-2776-9875*

Світлана ЗЕЛЕНЦОВА
кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, ПВНЗ «Київський медичний університет», вул. Бориспільська, 2, м. Київ, Україна, 202099
***ORCID:** 0000-0001-5941-9146*

Алла ВІЦЮК
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, ПВНЗ «Київський медичний університет», вул. Бориспільська, 2, м. Київ, Україна, 202099
***ORCID:** 0000-0003-2216-8536*

Бібліографічний опис статті: Михайлюк, М., Зеленцова С., Віцюк, А. (2026). Проєктні методи навчання англійської мови в медичних університетах. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 302–310, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.40

ПРОЄКТНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

У статті досліджується ефективність застосування проєктних методів навчання англійської мови у медичних університетах як засобу формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів. Розглянуто сучасний стан вищої медичної освіти, який характеризується глобалізацією, цифровізацією та зростанням вимог до професійної мобільності майбутніх лікарів, що обумовлює необхідність інтеграції англійської мови в професійну підготовку. Особлива увага приділяється професійній спрямованості викладання англійської мови, що передбачає опанування медичної термінології, клінічних протоколів, міжнародних рекомендацій, а також розвиток академічного письма, усного спілкування та міжкультурної комунікації. У роботі визначено педагогічні умови ефективного впровадження проєктних методів, серед яких інтеграція мовного та фахового компонентів, використання компетентнісного та комунікативного підходів, методично обґрунтована організація проєктної діяльності, цифрові ресурси та створення мотиваційно-психологічно комфортного середовища для студентів. Наведено приклади навчальних проєктів за клінічними кейсами, які демонструють практичну реалізацію методики та включають етапи ознайомлення з кейсом, формулювання проблеми та цілей, збір і аналіз інформації, групове обговорення, розробку рішення, презентацію результатів, рефлексію та документування кейсу.

Результати дослідження показали, що проєктне навчання сприяє розвитку самостійності, критичного мислення, командної взаємодії та професійної мобільності студентів, підвищує їх мотивацію до навчання та забезпечує ефективну інтеграцію мовної підготовки з клінічною діяльністю. Водночас визначено основні виклики, серед яких високий навчальний тиск, різний рівень мовної підготовки студентів, потреба у фасилітації викладачів та прозорих критеріях оцінювання результатів проєктної діяльності. Перспективи подальших досліджень передбачають вивчення впливу проєктного навчання на розвиток професійних компетентностей у поєднанні з дистанційними та змішаними форматами навчання, що особливо актуально у сучасних умовах цифровізації освіти та інтеграції електронних платформ у навчальний процес.

***Ключові слова:** проєктне навчання, англійська мова, медичні університети, професійно орієнтована компетентність, комунікативні навички.*

Maryna MYKHAILIUK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Private Higher Educational Institution "Kyiv Medical University", Boryspilska str., 2, Kyiv, Ukraine, 02099
ORCID: *0000-0003-2776-9875*

Svitlana ZELENTSOVA
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Private Higher Educational Institution "Kyiv Medical University", Boryspilska str., 2, Kyiv, Ukraine, 02099
ORCID: *0000-0001-5941-9146*

Alla VITSIUK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Private Higher Educational Institution "Kyiv Medical University", Boryspilska str., 2, Kyiv, Ukraine, 02099
ORCID: *0000-0003-2216-8536*

To cite this article: Mykhailiuk, M., Zelentsova, S., & Vitsiuk, A. (2026). Proiektni metody navchannia anhliiskoi movy v medychnykh universytetakh [Project-based methods of teaching English in medical universities]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 302–310, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.40

PROJECT-BASED METHODS OF TEACHING ENGLISH IN MEDICAL UNIVERSITIES

The article examines the effectiveness of applying project-based learning methods in teaching English at medical universities as a means of developing students' professionally oriented communicative competence. The current state of higher medical education is analyzed, characterized by globalization, digitalization, and increasing demands for the professional mobility of future doctors, which necessitates the integration of English into professional training. Special attention is paid to the professional orientation of English language instruction, which involves mastering medical terminology, clinical protocols, and international guidelines, as well as developing skills in academic writing, oral communication, and intercultural communication. The study identifies pedagogical conditions for the effective implementation of project-based methods, including the integration of linguistic and professional components, the use of competency-based and communicative approaches, methodically structured project organization, digital resources, and the creation of a motivationally and psychologically supportive environment for students. Examples of educational projects based on clinical cases are presented, demonstrating practical implementation of the methodology and including stages such as case familiarization, problem and goal formulation, information collection and analysis, group discussion, solution development, result presentation, reflection, and case documentation.

The results show that project-based learning contributes to the development of students' independence, critical thinking, teamwork, and professional mobility, increases their motivation for learning, and ensures effective integration of language training with clinical practice. At the same time, key challenges are identified, including a high academic workload, varying levels of students' language proficiency, the need for teacher facilitation, and the need for clear criteria for evaluating project outcomes. Prospects for further research include studying the impact of project-based learning on the development of professional competencies in combination with distance and blended learning formats, which is particularly relevant in the context of digitalization of education and integration of electronic platforms into the learning process.

Key words: *project-based learning, English, medical universities, professionally oriented competence, communicative skills.*

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку вищої медичної освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими глобалізацією, інтеграцією наукового простору, цифровізацією суспільства та зростанням вимог до професійної мобільності майбутніх лікарів. В умовах активного міжнародного співробітництва, академічної мобільності студентів і викладачів, участі у міжнародних конференціях та доступу до провідних наукових баз даних англійська мова перетворюється на ключовий інструмент професійної комунікації. Саме тому навчання англійської мови в медичних університетах виходить за межі традиційного формування лінгвістичних навичок і набуває стратегічного

значення для професійного становлення майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я.

Особливістю викладання англійської мови у медичних університетах є її професійна спрямованість. Мова йде не лише про опанування загальної лексики та граматики, а про формування здатності працювати з науковими статтями, клінічними протоколами, міжнародними рекомендаціями, вести професійний діалог з колегами з інших країн, брати участь у наукових дослідженнях та публікувати їх результати в міжнародних виданнях. У цьому контексті англійська мова виступає не як окрема дисципліна, а як складова професійної компетентності майбутнього лікаря.

Разом із тим традиційні методи навчання, що ґрунтуються переважно на репродуктивній діяльності студентів, поступово втрачають ефективність. Сучасні студенти потребують активних та інтерактивних форм навчання, які стимулюють самостійну діяльність, критичне мислення та творчість. Саме тому особливої актуальності набувають проєктні методи навчання, які дозволяють інтегрувати мовну підготовку з професійною діяльністю та забезпечити формування комплексних компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження проєктних методів навчання англійської мови, зокрема в контексті підготовки майбутніх медичних фахівців, знайшла відображення у працях низки зарубіжних і вітчизняних науковців. Так, A. Mejang у статті «Integrating Project-Based Learning in an English for Academic Purposes Course: A Case Study of Thai Medical Students» доводить, що використання проєктного навчання в курсі академічної англійської для студентів-медиків сприяє розвитку навичок читання фахових текстів, академічного письма та підвищенню мотивації (Mejang, 2008). У статті A. Imbaquingo та J. Cárdenas «Project-Based Learning as a Methodology to Improve Reading and Comprehension Skills in the English Language» акцент зроблено на покращенні читацької компетентності через виконання дослідницьких проєктів (Imbaquingo & Cárdenas, 2023). У дослідження «Enhancing English Language Students Productive Skills through Project-based Learning» йдеться про позитивний вплив проєктної діяльності на розвиток говоріння та письма (Aldobekhi & Abahussain, 2024). Водночас у праці «Bridging Cultures in Medical Education by Developing English Problem-Based Learning Scenarios» підкреслюється значення інтеграції проблемно-орієнтованих і проєктних підходів для формування міжкультурної та професійної комунікації у медичній освіті (Aleksic та ін., 2025).

Серед українських дослідників вагомий внесок у розробку цієї проблематики зробили Н. Єлагіна, Н. Федчишин, Л. Кургаєва, І. Калиновська, О. Бурковська, С. Пампура, П. Ковальчук, С. Тулюлюк та Р. Слухенська. Так, у статтях «Проєктна діяльність як засіб розвитку мовленнєвих навичок у студентів-медиків» та «Інноваційні методи викладання англійської мови за професійним спрямуванням студентам-медикам» (Єлагіна, Федчишин, 2021) доведено, що проєктна діяльність підвищує рівень професійно орієнтованої комунікації та сприяє інтеграції мовної й клінічної підготовки. Л. Кургаєва та І. Калиновська у праці «Дидактичні умови проєктно-орієнтованого навчання англійської мови у вищій школі» визначають організаційно-педагогічні умови ефективного впровадження проєктно-орієнтованого навчання (Кургаєва & Калиновська, 2022). О. Бурковська та С. Пампура у статті «Використання методу кейсів у професійно-орієнтованому навчанні іноземних мов» розглядають кейс-метод як близький до проєктного підхід, що моделює реальні професійні ситуації (Бурковська & Пампура, 2022). П. Ковальчук, С. Тулюлюк та Р. Слухенська в науковій праці «Інноваційні технології проєктного навчання в закладах вищої медичної освіти» узагальнюють досвід застосування інноваційних методик у медичній підготовці (Ковальчук та ін., 2025).

Водночас упровадження проєктних методів у практику викладання англійської мови в медичних університетах потребує наукового обґрунтування та методичного забезпечення. Необхідно визначити оптимальні форми організації проєктної діяльності, критерії оцінювання результатів, особливості інтеграції мовного та професійного компонентів, а також умови ефективної взаємодії викладача і студентів. Важливо враховувати специфіку контингенту студентів-медиків, рівень мовної підготовки та мотивацію до вивчення англійської мови.

Метою цієї статті є теоретичне обґрунтування доцільності використання проєктних

методів у процесі навчання англійської мови в медичних університетах, а також визначення основних принципів їх реалізації та очікуваних результатів. Об'єкт дослідження – процес навчання англійської мови у закладах вищої медичної освіти. Предмет дослідження – особливості, педагогічні умови та ефективність застосування проєктних методів у процесі навчання англійської мови студентів медичних університетів з метою формування їхньої професійно орієнтованої комунікативної компетентності.

Реалізація поставленої мети передбачає аналіз сучасних підходів до організації мовної підготовки у вищій медичній школі, визначення особливостей проєктної діяльності студентів-медиків та окреслення перспектив подальших досліджень у цьому напрямі.

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні загальнонаукових і спеціальних педагогічних методів. Теоретичну основу становлять аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел з проблеми проєктного навчання, професійно орієнтованої мовної підготовки та медичної освіти; порівняльний аналіз вітчизняного і зарубіжного досвіду; а також моделювання організації проєктної діяльності студентів-медиків. Емпіричний компонент передбачає педагогічне спостереження за навчальним процесом, анкетування та опитування студентів з метою виявлення рівня мотивації й сформованості мовних компетентностей, аналіз результатів виконання навчальних проєктів, а також елементи педагогічного експерименту (констатувальний і формувальний етапи) для перевірки ефективності впровадження проєктних методів. Обробка отриманих даних здійснюється за допомогою кількісного та якісного аналізу результатів навчальної діяльності, що забезпечує обґрунтованість висновків щодо доцільності використання проєктного навчання у підготовці майбутніх лікарів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У медичному вузі іноземна мова є засобом здійснення професійної діяльності. Майбутні лікарі мають навчитися контактувати з хворими, що розмовляють іноземною мовою та вміти критично аналізувати інформацію як рідною, так й англійською мовою. Таким чином, формування та розвиток комунікативної культури студентів, навчання практичному володінню англійською мовою є основною ціллю навчання (Бурковська, Пампура, 2022, с. 118).

Як наш практичний досвід свідчить, організація навчання англійської мови у медичних університетах має низку специфічних особливостей, зумовлених професійною спрямованістю підготовки майбутніх лікарів. Передусім вона характеризується чіткою орієнтацією на Англійську за професійним спрямуванням (English for Specific Purposes (ESP)), що передбачає опанування медичної термінології, клінічної лексики, анатомічних і фармакологічних понять, а також уміння працювати з автентичними професійними текстами, клінічними протоколами, рекомендаціями міжнародних медичних організацій.

Другою важливою особливістю є комунікативна та практикоорієнтована спрямованість занять. Навчання моделює реальні професійні ситуації: збір анамнезу, обговорення клінічного випадку, презентація результатів дослідження, консультування пацієнта, участь у міжнародній конференції. Це передбачає активне використання рольових ігор, кейс-методу, проєктної діяльності, дискусій та презентацій.

Крім того, навчання англійської мови в медичних університетах відбувається в умовах високого навчального навантаження студентів, тому воно потребує раціональної організації часу, чіткої структурованості матеріалу та поєднання аудиторної і самостійної роботи. Важливою є диференціація навчання з урахуванням рівня мовної підготовки студентів і їхніх професійних інтересів. Навчання англійської мови у медичних університетах має інтегративний, професійно орієнтований, комунікативний та компетентнісний характер і спрямоване на формування здатності майбутнього лікаря ефективно діяти в міжнародному медичному просторі.

Проєктне навчання як педагогічна технологія передбачає організацію освітнього процесу навколо виконання студентами практично значущих завдань, що мають реальний або наближений до реального професійний контекст. У процесі роботи над проєктом студенти самостійно визначають проблему, формулюють цілі, здійснюють пошук і аналіз інформації, співпрацюють у групах, презентують результати своєї діяльності англійською мовою. Такий підхід

забезпечує не лише розвиток мовних навичок, а й формування дослідницьких умінь, навичок командної роботи, комунікативної компетентності та професійного мислення.

Проєктний метод навчання в медичній освіті – це сукупність таких способів навчання, при яких його учасник розвиває чи/або вдосконалює навички індивідуального або колективного пошуку інформації, її відбору (селекція), розподілу (градація, стадіювання) та систематизації матеріалу, створюючи цілісний проєкт в умовах змодельованої клінічної ситуації (Саволюк та ін., 2022, с. 292).

Вважаємо, що для медичних університетів проєктні методи мають особливу цінність, оскільки професійна діяльність лікаря безпосередньо пов'язана з вирішенням проблемних ситуацій, прийняттям рішень, аналізом клінічних випадків та міждисциплінарною взаємодією. Інтеграція проєктної діяльності у процес вивчення англійської мови дозволяє моделювати реальні професійні ситуації: обговорення клінічних кейсів, розробку інформаційних матеріалів для пацієнтів, підготовку наукових презентацій, створення освітніх відео або постерів, аналіз міжнародних медичних рекомендацій. Таким чином, мовна підготовка набуває практичного змісту і стає інструментом професійної діяльності.

Технології проєктного навчання, які впроваджуються у системі вищої медичної освіти, поділяються на (Ковальчук та ін., 2025, с. 36):

– дослідницькі, які передбачають формування логічно-структурованого кейсу вирішення проблеми медичного характеру;

– творчі, які потребують креативного підходу при складнощах, що виникають під час діяльності за стандартним алгоритмом;

– ігрові, які вносять елемент психологічної розрядки при складних випадках;

– технологічні, які вимагають наявності у студента високого рівня цифрової культури та медичної техніки;

– інформаційні, які забезпечують доступ до навчального контенту та трансляцію актуальних знань медичного профілю;

– практично-орієнтовані, які зосереджуються на розгляді вузькоспеціалізованих або конкретних лікувальних ситуацій і дозволяють студенту обрати правильне рішення для проблеми.

На нашу думку, ефективне впровадження проєктних методів у процесі мовної підготовки студентів медичних спеціальностей можливе за умови дотримання комплексу взаємопов'язаних педагогічних умов, що забезпечують професійну спрямованість, системність та результативність навчання. Передусім необхідною є інтеграція мовного та фахового компонентів підготовки, коли зміст проєктів безпосередньо пов'язаний із майбутньою професійною діяльністю студентів (аналіз клінічних випадків, підготовка інформаційних матеріалів для пацієнтів, створення наукових постерів, огляд міжнародних медичних рекомендацій).

Другою важливою умовою є організація навчання на засадах компетентнісного та комунікативного підходів, що передбачає орієнтацію на формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності. Проєктна діяльність має бути спрямована на розвиток умінь працювати з автентичними джерелами, критично аналізувати інформацію, аргументовано висловлюватися, презентувати результати дослідження та взаємодіяти в команді.

Третьою умовою є методично обґрунтована організація проєктної діяльності, яка включає чітке визначення мети, етапів роботи, критеріїв оцінювання та форм зворотного зв'язку. Викладач виступає не лише джерелом знань, а фасилітатором і консультантом, який координує діяльність студентів, спрямовує їхній пошук та забезпечує рефлексію результатів. Доцільним є поєднання індивідуальних і групових форм роботи, що сприяє розвитку автономності та відповідальності.

Не менш важливою педагогічною умовою є забезпечення позитивної мотивації та психологічно сприятливого освітнього середовища, у якому студенти відчувають підтримку та заохочення до творчості й ініціативності. Оскільки студенти медичних спеціальностей мають значне навчальне навантаження, проєктна діяльність повинна бути раціонально інтегрована в навчальний процес і враховувати часові ресурси.

Крім того, ефективність впровадження проєктних методів підвищується за умови використання цифрових технологій та англомовних професійних ресурсів, що дозволяє розширити інформаційне поле студентів і сприяє формуванню навичок роботи з міжнародними базами даних.

Вивчення англійської мови у межах проєктного навчання передбачає системну послідовність наступних етапів:

1. Ознайомлення з кейсом – студенти отримують клінічний випадок англійською мовою (анамнез, симптоми, результати лабораторних чи інструментальних досліджень).

2. Формулювання проблеми та цілей аналізу – студенти визначають головну клінічну проблему, формулюють завдання кейсу та цілі роботи над ним.

3. Збір та аналіз інформації – студенти досліджують додаткові джерела: наукові статті, клінічні протоколи, міжнародні рекомендації (WHO, NICE, CDC).

4. Обговорення у групах / командна робота – об'єднання студентів у групи для обміну інформацією та спільного прийняття рішень.

5. Розробка рішення – студенти готують детальний план діагностики та лікування, обґрунтовують вибір методів.

6. Презентація результатів – групи представляють свої рішення.

7. Рефлексія та аналіз помилок – студенти оцінюють власну роботу, отримують зворотний зв'язок від викладача та групи.

8. Документування та підготовка до подальшого використання – створення письмового кейсу з висновками, рекомендаціями та словником термінів.

Наведемо декілька прикладів проєктного навчання відповідно до запропонованих етапів:

I. Hypertension in an Adult Patient.

1. John, 55 years old, visits the clinic complaining of frequent headaches and dizziness. Blood pressure measured: 160/100 mmHg. He has a sedentary lifestyle and a family history of hypertension.

2. What type of hypertension does the patient have? What are the main risk factors affecting his condition? What diagnostic tests should be ordered?

3. According to the WHO guidelines, patients with BP over 140/90 mmHg require monitoring and possible pharmacological treatment. The patient's cholesterol and kidney function tests need to be checked.

4. I suggest starting with lifestyle changes, such as diet and exercise. We could prescribe an ACE inhibitor as the first-line medication. How should we educate the patient about monitoring his blood pressure at home?

5. The patient should monitor his blood pressure twice a day and record the readings. Prescribe Lisinopril 10 mg daily. Recommend a low-sodium diet and 30 minutes of daily physical activity.

6. Our plan includes both lifestyle modifications and pharmacological therapy. We recommend regular follow-up visits every month for the first three months. This treatment approach is based on international hypertension guidelines.

7. We realized that we overlooked checking the patient's kidney function initially. Next time, we should discuss alternative medications in case of side effects. Our group needs to practice using medical terms more accurately in English.

8. Case report: Hypertension in a 55-year-old patient with risk factors including sedentary lifestyle and family history. Treatment plan: Lifestyle modification + Lisinopril 10 mg daily. Glossary: systolic pressure, diastolic pressure, ACE inhibitor, antihypertensive therapy.

II. Pediatric Asthma Attack

1. Emily, 8 years old, is brought to the ER with wheezing and shortness of breath. Oxygen saturation: 92%. She has a history of seasonal allergies.

2. What is the severity of the asthma attack? Which medications should be administered immediately? How can we prevent future attacks?

3. Review GINA guidelines for pediatric asthma management. Check previous inhaler use and triggers.

4. Should we use a nebulizer or a metered-dose inhaler? How can we explain inhaler technique to parents in English?

5. Administer albuterol via nebulizer. Monitor oxygen levels and vital signs. Provide written discharge instructions for parents.

6. Present treatment plan in English. Demonstrate inhaler technique to the group.

7. We forgot to ask about previous hospitalizations. Next time, we should clearly explain medication side effects.

8. Case report with treatment steps, monitoring plan, and glossary: wheezing, nebulizer, inhaler, saturation, bronchodilator.

III. Type 2 Diabetes Mellitus Management.

1. Michael, 60 years old, diagnosed with Type 2 Diabetes, presents with fatigue and polyuria. HbA1c: 8.2%. Diet and medication adherence is poor.

2. How can we improve his glycemic control? What lifestyle changes are necessary?

3. Review ADA guidelines and recent lab results. Check patient's diet and exercise habits.

4. Should we start insulin therapy or adjust oral medication? How to motivate the patient to follow the diet plan?

5. Prescribe metformin and monitor blood glucose. Recommend daily exercise and a low-carb diet. Prepare patient education materials in English.

6. Present the treatment plan, emphasizing lifestyle changes. Explain monitoring schedule in simple English for patient education.

7. We didn't consider cultural eating habits. Need to use simpler language for patient instructions.

8. Written report with plan, glossary: polyuria, HbA1c, metformin, glycemic control, lifestyle modification.

IV. Acute Myocardial Infarction (Heart Attack)

1. Robert, 58 years old, presents with severe chest pain radiating to the left arm, sweating, and shortness of breath. ECG shows ST elevation.

2. Confirm the diagnosis and plan emergency treatment. Identify risk factors and possible complications.

3. Review ECG results and cardiac enzyme levels. Check patient's history: smoking, hypertension, cholesterol.

4. Should we perform PCI or thrombolysis? How to explain emergency procedures to patient in English?

5. Administer aspirin and oxygen. Prepare for percutaneous coronary intervention (PCI). Monitor vital signs continuously.

6. Present emergency plan in English. Explain risk factors and follow-up care to the class.

7. We missed asking about previous cardiac events. Need more precise medical terminology during explanation.

8. Case report with treatment plan and glossary: ST elevation, PCI, aspirin, chest pain, myocardial infarction.

Аналіз результатів впровадження проєктного навчання англійської мови у медичних університетах свідчить про його високу ефективність у формуванні професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів. Дані експериментального дослідження показують, що студенти експериментальної групи значно краще володіють медичною термінологією, впевнено презентують клінічні кейси англійською, демонструють більш високий рівень усного та письмового професійного спілкування порівняно з групою, яка навчалася за традиційною методикою. Крім того, проєктна діяльність підвищує мотивацію студентів до навчання, сприяє розвитку самостійного дослідження, критичного мислення та навичок командної роботи, що є надзвичайно важливими у медичній практиці.

Варто зауважити, що впровадження проєктного навчання англійської мови у медичних університетах, хоча й демонструє високу ефективність у формуванні професійно орієнтованої комунікативної компетентності, стикається з низкою викликів. Серед них – високе навчальне навантаження студентів, що ускладнює виконання складних проєктних завдань; різний рівень мовної підготовки учасників груп, який може призводити до дисбалансу у командній роботі та обговореннях; обмежений досвід викладачів у фасилітації проєктів; потреба у прозорих критеріях оцінювання результатів проєктної діяльності, включно зі знанням термінології, комунікативними навичками, аргументацією та командною взаємодією; складність інтеграції проєктних завдань з клінічними дисциплінами через різницю навчальних планів; а також мотиваційні та психологічні бар'єри студентів, зокрема страх публічних виступів англійською мовою.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Застосування проєктних методів у навчанні англійської мови в медичних університетах є високоефективним інструментом формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності студентів. Особливістю впровадження проєктних методів у медичній освіті є їх професійна спрямованість. Студенти отримують можливість відпрацьовувати мовні навички в умовах, максимально наближених до реальних клінічних ситуацій. Робота над завданнями лікар – пацієнт дозволяє інтегрувати англійську мову з фаховими дисциплінами, що сприяє формуванню цілісного професійного мислення. Водночас під час виконання проєктів студенти опановують навички критичного аналізу інформації, роботи з доказовою медициною, академічного письма та публічного виступу англійською мовою. Це не лише покращує комунікативну компетентність,

а й формує професійну мобільність, готовність до міжнародної співпраці та високий рівень самостійності у професійному розвитку. Разом із очевидними перевагами впровадження проєктного навчання, дослідження виявило низку викликів. Серед них – високий навчальний тиск на студентів через щільний графік занять з клінічних дисциплін, різний рівень мовної підготовки учасників груп. Крім того, інтеграція проєктних завдань з профільними дисциплінами потребує високого рівня координації між кафедрами, а психологічні бар'єри можуть знижувати ефективність навчання. Вирішення цих проблем передбачає розробку адаптованих методичних стратегій, підготовку викладачів до фасилітації проєктних занять, використання комбінованих підходів навчання та поступове нарощування складності завдань із урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

Перспективи подальших досліджень передбачають вивчення впливу проєктного навчання на розвиток професійних компетентностей у поєднанні з дистанційними та змішаними форматами навчання, що особливо актуально у сучасних умовах цифровізації освіти та інтеграції електронних платформ у навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бурковська О., Пампура С. Використання методу кейсів у професійно-орієнтованому навчанні іноземних мов. *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics,* 2022. Вип. 1 (1). С. 117–124. https://doi.org/10.15804/ve.2022.01.14.

2. Єлагіна Н. І. Проєктна діяльність як засіб розвитку мовленнєвих навичок у студентів-медиків. *Медична освіта,* 2024. Вип. 3. С. 82–87. https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2024.3.14968.

3. Єлагіна Н. І., Федчишин Н. О. Інноваційні методи викладання англійської мови за професійним спрямуванням студентам-медикам. *Медична освіта,* 2021. Вип. 2. С. 100–106. https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.2.12269.

4. Ковальчук П. Є., Тулюлюк С. В., Слухенська Р. В. Інноваційні технології проєктного навчання в закладах вищої медичної освіти. *Імідж сучасного педагога*, 2025. Вип. 5 (224). С. 34–37. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-34-37.

5. Кургаєва Л. А., Калиновська І. М. Дидактичні умови проєктно-орієнтованого навчання англійської мови у вищій школі. *Академічні студії.* Серія «Педагогіка», 2022. Вип. 1(4). С. 121–127. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.18.

6. Саволюк С., Ходос В., Лисенко В., Завертиленко Д. Сучасні можливості застосування проєктного методу при організації навчального процесу на післядипломному рівні. *Вісник Вінницького національного медичного університету.* 2019. Вип. 2. С. 291–295. https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2019-23(2)-20.

7. Aldobekhi S. A., Abahussain M. O. Enhancing English Language Students Productive Skills through Project-based Learning. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research,* 2024. Vol. 23 (1). P. 231–257. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.1.12

8. Aleksic B., Bustos Villalobos I., Yagi T., Skokauskas N. Bridging Cultures in Medical Education by Developing English Problem-Based Learning Scenarios. *International Medical Education,* 2025. Vol. 4 (2). P. 1–5. https://doi.org/10.3390/ime4020013.

9. Imbaquingo A., Cárdenas J. Project-Based Learning as a Methodology to Improve Reading and Comprehension Skills in the English Language. *Education Sciences,* 2023. Is.13 (6). P. 1–19. https://doi.org/10.3390/educsci13060587.

10. Mejang A. Integrating Project-Based Learning in an English for Academic Purposes Course: A Case Study of Thai Medical Students. *Suranaree Journal of Social Science,* 2008. Is. 2 (2). P. 1–18. URL: https://so05.tci-thaijo.org/index.php/sjss/article/view/23981/20411.

REFERENSES:

1. Burkovska O., & Pampura S. (2022) Vykorystannia metodu keisiv u profesiino-oriientovanomu navchanni inozemnykh mov [Using the case method in professionally oriented foreign language teaching]. *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics,* 1 (1). 117–124. https://doi.org/10.15804/ve.2022.01.14. (in Ukrainian)

2. Ielahina N. I. (2024) Proiektna diialnist yak zasib rozvytku movlennievykh navychok u studentiv-medykiv [Project activity as a means of developing speech skills in medical students]. *Medychna osvita,* 3. 82–87. https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2024.3.14968. (in Ukrainian)

3. Ielahina N. I., & Fedchyshyn N. O. (2021) Innovatsiini metody vykladannia anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam studentam-medykam [Innovative methods of teaching English for professional purposes to medical students]. *Medychna osvita*, 2. 100–106. https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.2.12269. (in Ukrainian)

4. Kovalchuk P. Ye., Tuliuliuk S. V., & Slukhenska R. V. (2025) Innovatsiini tekhnolohii proiektnoho navchannia v zakladakh vyshchoi medychnoi osvity [Innovative technologies of project-based learning in institutions of higher medical

education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha,* 5 (224). 34–37. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-34-37. (in Ukrainian)

5. Kurhaieva L. A., & Kalynovska I. M. (2022) Dydaktychni umovy proiektno-oriientovanoho navchannia anhliiskoi movy u vyshchii shkoli [Didactic conditions of project-oriented teaching of English in higher education]. *Akademichni studii.* Seriia «Pedahohika», 1(4). 121–127. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.18. (in Ukrainian)

6. Savoliuk S., Khodos V., Lysenko V., & Zavertylenko D. (2019) Suchasni mozhlyvosti zastosuvannia proiektnoho metodu pry orhanizatsii navchalnoho protsesu na pisliadyplomnomu rivni [Modern possibilities of applying the project method in organizing the educational process at the postgraduate level]. *Visnyk Vinnytskoho natsionalnoho medychnoho universytetu*, 2. 291–295. https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2019-23(2)-20. (in Ukrainian)

7. Aldobekhi S. A., & Abahussain M. O. (2024) Enhancing English Language Students Productive Skills through Project-based Learning. International *Journal of Learning, Teaching and Educational Research,* 23 (1). 231–257. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.1.12.

8. Aleksic B., Bustos Villalobos I., Yagi T., & Skokauskas N. (2025) Bridging Cultures in Medical Education by Developing English Problem-Based Learning Scenarios. *International Medical Education,* 4 (2). 1–5. https://doi.org/10.3390/ime4020013.

9. Imbaquingo A., & Cárdenas J. (2023) Project-Based Learning as a Methodology to Improve Reading and Comprehension Skills in the English Language. *Education Sciences*, 13 (6). 1–19. https://doi.org/10.3390/educsci13060587.

10. Mejang A. (2008) Integrating Project-Based Learning in an English for Academic Purposes Course: A Case Study of Thai Medical Students. *Suranaree Journal of Social Science*, 2 (2). 1–18. URL: https://so05.tci-thaijo.org/index.php/sjss/article/view/23981/20411.

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 376:159.943
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.41

Людмила МОРОЗ
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, вул. Роменська, 78, м. Суми, Україна, 40002
***ORCID:** 0000-0001-6087-1252*

Лариса СТАХОВА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, вул. Роменська, 78, м. Суми, Україна, 40002
***ORCID:** 0000-0002-0540-0674*

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна, 65020
***ORCID:** 0002-9986-4989*

Бібліографічний опис статті: Мороз, Л., Стахова, Л., Зелінська-Любченко К. (2026). Сенсомоторний розвиток як базис формування навичок писемного мовлення. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 311–317, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.41

СЕНСОМОТОРНИЙ РОЗВИТОК ЯК БАЗИС ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

У статті теоретично обґрунтовано роль сенсомоторного розвитку як фундаментального базису для успішного опанування писемним мовленням у дітей. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку превентивних підходів до подолання дислексії та дисграфії через призму нейропсихології та сенсорної інтеграції. На основі аналізу доробку Е. Дж. Айрес, У. Кіслінг, С. Годдард Блайт та сучасних міжнародних досліджень (Польща, Угорщина, Швейцарія, Бразилія) доведено, що писемне мовлення є складною функціональною системою, яка потребує високого рівня сенсомоторної зрілості.

Методологія дослідження базується на системному та міждисциплінарному підходах, що поєднують класичну нейропсихологію, сучасну нейронауку, ерготерапію та спеціальну педагогіку. У цьому контексті дитина розглядається не як пасивний отримувач знань, а як складна саморегульована система, в якій шкільна успішність (читання, письмо) є результатом якісного сенсомоторного базису.

У статті продемонстровано ієрархічний зв'язок між базовими сенсорними системами (вестибулярною, пропріоцептивною, тактильною) та вищими когнітивними навичками. Авторами розкрито зміст сенсомоторного рівня розвитку, що включає схему тіла, рефлекторну зрілість, зорово-моторну координацію та окорухову взаємодію. Встановлено, що дефіцити кінестезії, графестезії та порушення перетину середньої лінії тіла є вагомими предикторами труднощів у читанні та письмі.

У висновках підкреслено, що сучасна логопедична та педагогічна корекція має змістити фокус із тренування академічних навичок на розвиток сенсомоторного фундаменту. Своєчасна діагностика та накопичення сенсомоторного досвіду в дошкільному віці дозволять оптимізувати нейронну переробку інформації, автоматизувати технічні аспекти письма та забезпечити успішну соціально-академічну адаптацію дитини. Стаття має практичне значення для логопедів, спеціальних педагогів та ерготерапевтів у контексті розробки програм раннього втручання, пропедевтичної та корекційної роботи.

***Ключові слова:** сенсомоторний розвиток, сенсорна інтеграція, писемне мовлення, дислексія, дисграфія, порушення шкільної успішності.*

Liudmyla MOROZ
*Candidate of Science in Pedagogical Science, Associate Professor at the Department of Speech Therapy, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Romenska str., 87, Sumy, Ukraine, 40002***ORCID:** *0000-0001-6087-1252*

Larysa STAKHOVA
Candidate of Science in Pedagogical Science, Associate Professor at the Department of Speech Therapy, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Romenska str., 87, Sumy, Ukraine, 40002
***ORCID:** 0000-0002-0540-0674*

Kateryna ZELINSKA-LIUBCHENKO
Candidate of Science in Pedagogical Science, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskyi", Staroportofrankivska str., 26, Odesa, Ukraine, 65020
***ORCID:** 0002-9986-4989*

To cite this article: Moroz, L., Stakhova, L., Zelinska-Liubchenko, K. (2026). Sensomotornyi rozvytok yak bazys formuvannia navychok pysemnoho movlennia [Sensorimotory development as the basis for the formation of written language skills]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 311–317, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.41

SENSORIMOTORY DEVELOPMENT AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF WRITTEN LANGUAGE SKILLS

The article theoretically substantiates the role of sensorimotory development as a fundamental basis for the successful acquisition of written language in children. The relevance of the study is driven by the need to find preventive approaches to overcoming dyslexia and dysgraphia through the lens of neuropsychology and sensory integration. Based on an analysis of the work of A. J. Ayres, U. Kisling, S. Goddard Blythe, and contemporary international studies (Poland, Hungary, Switzerland, Brazil), it is proven that written language is a complex functional system that requires a high level of sensorimotory maturity.

The research methodology is based on systemic and interdisciplinary approaches that combine classical neuropsychology, modern neuroscience, occupational therapy, and special pedagogy. In this context, the child is viewed not as a passive recipient of knowledge, but as a complex self-regulating system in which school performance (reading, writing) is the result of a high-quality sensorimotory foundation.

The article demonstrates the hierarchical connection between basic sensory systems (vestibular, proprioceptive, tactile) and higher cognitive skills. The authors reveal the content of the sensorimotory level of development, which includes body schema, reflex maturity, visual-motor coordination, and oculomotor interaction. It is established that deficits in kinesthesia, graphesthesia, and impairment of crossing the body's midline are significant predictors of difficulties in reading and writing.

The conclusions emphasize that modern speech therapy and pedagogical correction should shift focus from training academic skills to developing the sensorimotory foundation. Timely diagnosis and the accumulation of sensorimotory experience in preschool age will optimize neural information processing, automate technical aspects of writing, and ensure successful socio-academic adaptation of the child. The article holds practical significance for speech therapists, special educators, and occupational therapists in the context of developing early intervention, propedeutic, and correctional programs.

Key words: *sensomotory development, sensory integration, written language, dyslexia, dysgraphia, school underachievement.*

Актуальність проблеми. Багаторічний науковий доробок та сучасні дослідження стверджують, що сенсомоторний розвиток є фундаментом цілісного становлення особистості. Інтеграція сенсорного та рухового досвіду дитини є необхідною базою для формування когнітивних функцій і мовленнєвих навичок, які, у свою чергу, є визначальним показником її здатності до шкільного навчання (Айрес, 2023; Кіслінг, 2020; Kranowitz & Miller, 2022; Moroz & Tretjakova, 2025).

Отже, успішний старт шкільного навчання безпосередньо пов'язаний із рівнем сенсомоторної зрілості дитини як необхідної умови опанування академічними навичками. Як слушно зауважує У. Кіслінг, опанування письмом як абстрактною формою мовлення неможливе без належного ступеня психофізіологічної готовності (Кіслінг, с. 26). Крім того, сенсомоторна зрілість забезпечує механізми самоорганізації та концентрації уваги, створюючи умови для

ефективного самоконтролю й саморегуляції в освітньому процесі.

Відтак, сенсомоторний розвиток є не просто фізичним показником, а важливою передумовою для успішного оволодіння складними когнітивними навичками – читанням та письмом, що визначають загальну академічну успішність учня. Отже, сучасний підхід до профілактики та корекції порушення шкільної успішності (зокрема стосовно опанування навичок читання і письма) має базуватися на розумінні писемного мовлення як складної функціональної системи, тісно пов'язаної з різними рівнями сенсорного сприйняття та моторної активності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначальний внесок у розуміння когнітивних механізмів та нейробіології писемного мовлення у різні роки здійснено науковими доробками М. Бернштейна, Л. Виготського, С. Деана, О.Лурії, Ж. Піаже, V. Berninger, D. W. Bishop, J. R. Hayes, M. Wolf, U. Frith та ін. Ці розвідки тривають і нині.

Також зазначимо, що розуміння проблем порушення процесів читання та письма пройшло шлях від суто медичного підходу до багатогранної нейропсихологічної та педагогічної моделей у роботах З. Екснера, Е. Данілавічютє, В. Ільяної, С. Ортона, В. Тарасун, С. Шайвіц, М. Шеремет та інших.

Розробленню проблем сенсомоторного розвитку, сенсомоторної діяльності та сенсомоторної зрілості дітей з нормальним та порушеним розвитком присвятили свої роботи такі закордонні фахівці, як: Е. Дж. Айрес, А. Банді, Т. Делані, С. Годдард Блайт, Х. Зіннхубер, Е. Й. Кіпхард, У. Кіслінг, М. де Ягер та ін.). Наразі ця тема все більше приваблює фахівців і висвітлюється у науково-методичних публікаціях сучасних українських науковців: А. Заплатинської, К. Зелінської-Любченко, М. Єфименка, А. Кіпаренко, Т. Кострицької. І. Мартиненко, Л. Мороз, Л. Стахової, Т. Скрипник та ін. Попередній досвід і сучасні дослідження є важливими і актуальними для сучасної спеціальної освіти, зокрема логопедії через необхідність розуміння глибокого та нерозривного зв'язку між руховим (моторним), сенсорним (чуттєвим) розвитком і формуванням писемного мовлення та попередження на цих засадах порушень формування навичок читання і письма.

Мета статті – теоретично обґрунтувати роль сенсомоторного розвитку як фундаментального базису для опанування писемним мовленням у дітей.

Методологія збору даних ґрунтувалася на комплексному вивченні та критичному аналізі науково-методичної літератури, інформаційних джерел та міжгалузевій інтеграції наукових досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Без писемності людство втратило б здатність зберігати і передавати досвід попередніх поколінь. Для людини писемність відкриває двері до знань, які накопичувалися тисячоліттями і які неможливо передати просто на словах (Huettig, Kolinsky & Lachmann, 2018, pp. 275-277).

У процесі шкільного навчання писемність дозволяє дитині самостійно здобувати інформацію та аналізувати її. Це перетворює навчання на активний процес дослідження світу. Писемне мовлення є базисом соціальної та академічної адаптації. Дитина, яка вільно володіє текстом, отримує доступ до знань, перетворюючи навчання на безперервний процес саморозвитку. Саме тому розвиток сенсомоторних функцій як фундаменту письма є не просто педагогічним завданням, а необхідною умовою формування успішної особистості в інформаційному суспільстві (Кіслінг, 2020; Годард Блайт, 2023).

Писемне мовлення існує у двох взаємопов'язаних формах: читання та письмо. У своїх роботах О. Лурія відзначав, що читання, як і письмо, є особливими форма мовлення (Ільяна, 2022, с. 56).

Читання – це складна психофізіологічна діяльність, що полягає в декодуванні графічних символів (літер) та їх перетворенні на осмислені мовленнєві одиниці. З наукового погляду, це процес відтворення звукової форми слова за його графічною моделлю, що нерозривно пов'язаний із розумінням переданої у тексті інформації.

Письмо – це особлива форма мовленнєвої діяльності, що являє собою складну психофізіологічну систему, яка забезпечує переведення акустичних та смислових одиниць мови в графічні знаки (графеми).

Читання, як і письмо, належить до другої сигнальної системи та формується виключно в умовах цілеспрямованого навчання. Як зазна-

чають дослідники (Л. Виготський, М. Бернштейн, О. Лурія), писемне мовлення має складнішу психофізіологічну організацію порівняно з усним і розглядають його як багаторівневий процес, що потребує інтегрованої роботи зорового, слухового та моторного аналізаторів (Ільяна, 2022, с. 55-56). Сучасні дослідження доповнюють цей погляд нейрофізіологічними доказами про важливість сенсомоторної зрілості дитини (Годард Блайт, 2023; Деан, 2021; Кіслінг, 2020).

Зокрема, С. Деан доводить, що оскільки «центру читання» від народження не існує, мозок мусить побудувати міцні зв'язки між зором, слухом і моторикою. Якщо сенсомоторний базис слабкий, мозку набагато важче здійснити цю «нейронну переробку» (Деан, 2021).

Сучасні дослідження (Wolf, 2018) розглядають цей процес крізь призму пластичності мозку. Вони підкреслюють, що «читаючий мозок» потребує синхронізації багатьох сенсорних каналів. Якщо цей зв'язок порушений, виникають труднощі в автоматизації навички, коли дитина витрачає всі когнітивні ресурси на механічне написання літери, втрачаючи зміст самого тексту.

Отже, писемне мовлення – це знакова система фіксації мовлення, що реалізується через складну координацію інтелектуальних, сенсорних та рухових процесів, спрямованих на графічне моделювання мовних одиниць.

Наразі дослідження у галузі нейронаук процес опанування дитиною писемним мовленням змістили фокус із суто інтелектуальних чинників на тілесно-орієнтований базис. Сьогодні науковці розглядають письмо та читання не як абстрактні навички, а як результат складної сенсомоторної інтеграції.

Сьогодні відома у всьому світі американська дослідниця і ерготерапевт Е. Дж. Айрес (Айрес, 2024; Кіслінг, 2020; Kranowitz, 2022) свого часу розробила теорію сенсорної інтеграції, пояснюючи, що труднощі в навчанні (читанні, письмі) у дітей часто виникають в наслідок порушення обробки організмом сенсорної інформації. Вона вважала сенсомоторний розвиток дитини першочерговим для її навчання та адаптації, оскільки він дозволяє ефективно обробляти сенсорну інформацію (дотик, зір, слух, рівновагу тощо) та формувати адекватні рухові й поведінкові реакції.

У подальшому цей підхід розвинувся у доробках інших науковців і практиків. Зокрема у моделі «Піраміда навчання», розробленій К. Тейлор і М. Тротт та згодом доопрацьованій М. С. Вільямс і Ш. Шеленбергер (www.alertprogram.com).

Піраміда навчання – це модель, яка ілюструє, як навички та функції дитини пов'язані між собою та формують основу для її успіху в навчанні (зокрема навички читання і письма) та повсякденному житті.

Піраміда складається з чотирьох основних рівнів, що будуються один на одному, починаючи з найнижчого, базового рівня:

1. Сенсорна основа. Цей рівень є фундаментом, який включає сенсорні системи, що відповідають за сприйняття навколишнього світу. Нормальне функціонування сенсорних систем необхідне для розвитку вищих когнітивних навичок.

2. Сенсомоторний рівень. На цьому рівні розвиваються навички, що базуються на сенсорній інтеграції (сенсорне сприйняття, рефлекторна зрілість, схема тіла, рівновага, праксис, орієнтація за сторонами тіла), вони формують основу для розвитку рухових та просторових здібностей.

3. Сенсомоторний рівень. Цей рівень включає навички, необхідні для ефективної взаємодії з навколишнім середовищем та навчання (контроль положення тіла, окоруховий контроль, координація око-рука, візуально-просторове сприйняття, увага, слухо-мовленнєві навички).

4. Пізнавальні здібності (повсякденна діяльність, поведінка, академічне навчання). Ці навички не можуть розвиватися повноцінно, якщо нижчі рівні піраміди не є міцними. Труднощі з читанням або письмом можуть бути пов'язані з проблемами на більш низьких рівнях, такими як погана візуально-моторна координація тощо.

Ця модель допомагає фахівцям зрозуміти причини труднощів у навчанні дитини та розробити ефективні програми втручання, застосувати необхідну сенсомоторну діяльність дитини починаючи з розвитку базових сенсомоторних навичок, а не просто з «тренування» академічних знань (Компанець, 2018; Мороз, Стахова & Зелінська-Любченко, 2023).

Сучасні пошуки науковців у всьому світі спрямовані на визначення і дослідження осно-

вних компонентів сенсомоторного розвитку, які безпосередньо впливають на опанування писемним мовленням і успішність навчання дитини.

У дослідженні польських науковців (Górna, Domaszewska & Choińska, 2022, p. 8) показано, що у дітей перед шкільного віку (обстежувались 7-річні діти) існує проблема в оптимізації сенсомоторного функціонування. Отримані ними дані показують, що перед початком навчання дітей у школі слід звернути увагу на потенційні труднощі, пов'язані з порушеннями глибоких відчуттів, особливо кінестезії (орієнтація положення частин тіла у просторі) та графестезії (здатність «читати» форми).

Орієнтуючись на теоретичний рівень дослідженості проблеми та результати власних досліджень автори цілком обґрунтовано припускають, що для того, щоб запобігти порушенню формування навичок писемного мовлення (читання – дислексія, письма – дисграфія) під час навчання у школі, треба ще з раннього віку дитини своєчасно діагностувати порушення сенсомоторного розвитку і працювати над накопиченням її сенсомоторного досвіду у різних видах спеціально організованої сенсомоторної діяльності, під час яких буде розвиватися просторова орієнтація, координація рухів, зоровомоторна координація, окорухова взаємодія та буде виховуватися розуміння і контроль положення тіла у просторі.

У доробку угорських науковців (Tószegi, Zsido & Lábadi, 2023, pp. 1-11) досліджено взаємозв'язок розвитку виконавчих функцій (гальмування, когнітивна гнучкість, вербальна робоча пам'ять) та сенсомоторних навичок (постуральна імітація, перетин середньої лінії тіла, двостороння рухова координація, рівновага стоячи з відкритими очима) у дітей у перед шкільному віці (5-7 років) та їх вплив на ризик розвитку труднощів опанування писемним мовленням (дислексія, дисграфія). Результати, отримані авторами вказують на важливість підтримки розвитку виконавчих функцій у дітей та сприяння сенсомоторному розвитку, оскільки обидва фактори впливають на готовність до школи.

У науковій літературі накопичено переконливі дані, що доводять: порушення сенсомоторного розвитку – типові для специфічних розладів навчання, дислексії розвитку та розладу координації розвитку (Hill, Crane & Bremner, 2012, p. 274). Протягом десятиліть фахівці відзначали порушення моторного контролю у дітей з труднощами навчання (Ayres A. J., Bruininks V. L., Bruininks R. H., Pyfer J. L., Carlson B. R.). Ці дослідження показали порушення різних складових сенсомоторного розвитку порівняно з нормально розвиненими однолітками.

Зростаюча кількість досліджень проблеми підтверджує ці висновки. Наприклад, в огляді швейцарських дослідників М. Бланше та К. Ассаянте (Blanchet & Assaiante, 2022. p. 892) було наведено 36 досліджень, що повідомляють про сенсомоторні порушення в учнів із специфічними розладами навчання (порушення білатеральної координації, рівноваги та ручної спритності, точності моторної координації, значні дефіцити у бімануальних завданнях тощо).

Дослідниками з Єгипту (Hussein, Abdel-Aty, Elmeniawy & Mahgoub, 2020, pp. 302-307) були виявлені значні відмінності між дітьми з різними типами порушень (дислексія та змішаний розлад) порівняно з їхніми типовими однолітками в інтеграції дрібної моторики, рівновазі, двосторонній координації, швидкості бігу та спритності.

Фахівці з Бразилії (Okuda & Pinheiro, 2015, p. 1332) порівнювали рухові показники учнів з труднощами в навчанні з показниками учнів з хорошою академічною успішністю. Останні показали кращі показники в інтеграції дрібної моторики, рівновазі, швидкості бігу та спритності. Автори дійшли висновку, що такі дослідження можуть допомогти у виявленні рухових показників, які впливають на навчальну успішність дітей, що дозволить організувати навчальну поведінку, спрямовану на мінімізацію впливу поведінкових та академічних проявів.

Актуальна ця тема і для вітчизняних наукових розвідок. Зокрема, дослідження Кіпаренко О. та Кременчуцької М. констатують значний вплив несформованості сенсомоторних показників (кінетичний, кінестетичний, міжпівкульна взаємодія, нейродинамічний тощо) на труднощі техніки читання у дітей 7-9 років. (Kiparenko & Kremenchutska, 2021, pp. 95-109). Автори наголошують, що саме з цими показниками необхідно починати роботу для успішного розвитку дитини і підготовки до опанування писемним мовленням.

Висновки. Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що писемне мовлення є складним ієрархічним процесом, успішність якого залежить від сенсомоторної зрілості дитини. Навички писемного мовлення (читання, письма) не є вродженими, вони формуються завдяки нейронній пластичності через синхронізацію різних аналізаторів. Якщо сенсомоторний базис розвинений недостатньо, мозок витрачає надмірні когнітивні ресурси на механічне виконання рухів, що призводить до порушення цих навичок. Сучасні міжнародні та вітчизняні дослідження переконливо доводять, що порушення різних компонентів сенсомоторного розвитку безпосередньо корелюють із ризиками виникнення дислексії та дисграфії у школярів.

Отже, наукові розвідки доводять, що затримка сенсомоторного розвитку у дошкільному віці та його подальше порушення спричиняють значні труднощі у шкільному навчанні, насамперед у опануванні навичками писемного мовлення – читання і письма. За відсутності своєчасної корекції дані порушення будуть перешкоджати активному соціальному життю, можуть спричинити труднощі адаптації та соціалізації дитини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Айрес Е. Дж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку. Київ. 2024. 266 с.
2. Годдард Блайт, С. Оцінка нейромоторної готовності до навчання. Діагностичні тести рівня розвитку від ІНФП та шкільна корекційна програма. РАНОК. 2023. 96 с.
3. Деан С. Читання в мозку. Наука про те, як ми читаємо / пер. з англ. Київ: Лабораторія. 2021. 228 с.
4. Ільяна В. Сучасні погляди на процес читання в структурі писемного мовлення. Особлива дитина: навчання і виховання. 2022. № 3. С. 52-62. https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.114
5. Кіслінг У. Сенсорна інтеграція у діалозі: зрозуміти дитину, розпізнати проблему, допомогти знайти рівновагу / пер. з нім. К. М. Шаргородської. Київ : Сварог. 2020. 240 с.
6. Компанець, Н. М. Проекція проблем розвитку дитини на рівні піраміди навчання Вільямс та Шеленбергер. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 1. С. 60–65. URL: http://nbuv.gov.ua/URN/DLog_2017_1
7. Мороз Л., Стахова Л., Зелінська-Любченко К. Сенсомоторний розвиток як предмет уваги логопеда. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2023. 2. С. 62-77. 10.24139/2312-5993/2023.02/062-077
8. Blanchet, M., Assaiante, C. Specific learning disorder in children and adolescents, a scoping review on motor impairments and their potential impacts. Children. 2022. Vol. 9. no. 6. P. 892. 10.3390/children9060892
9. Górna, S., Domaszewska, K., Choińska, A. M. Assessment of the sensorimotor integration development in primary school children from Wroclaw, Poland: a prospective observational study. Physiotherapy Quarterly. 2022. Vol. 30. no. 4. P. 7–13. 10.5114/pq.2022.116642
10. Hill, E. L., Crane, L., Bremner, A. J. Developmental disorders and multisensory perception. In: Bremner A. J., Lewkowicz D. J., Spence C., editors. Multisensory Development. Oxford University Press, 2012. P. 273–300. 10.1093/acprof:oso/9780199586059.003.0012
11. Huettig Falk, Kolinsky Regine, Lachmann Thomas. The culturally co-opted brain: how literacy affects the human mind. Language, Cognition and Neuroscience. 2018. P. 275-277. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23273798.2018.1425803
12. Hussein, Z. A., Abdel-Aty, S. A.-R., Elmeniawy, G. H., Mahgoub, E. A.-M. Defects of motor performance in children with different types of specific learning disability. Drug Invention Today. 2020. Vol. 14. no. 2. P. 302-307. https://scholar.cu.edu.eg/sites/default/files/emahgoub/files/lbhth_lthny.pdf
13. Kiparenko, O. L., & Kremenchutska, M. K. (2021). Assessment of the impact of motor development on adaptation to learning. Insight: the psychological dimensions of society, 6. P. 95-109. 10.32999/2663-970X/2021-6-7
14. Kranowitz, C. S. Miller, L. J. The Out-of-Sync Child: Recognizing and Coping with Sensory Processing Differences. 3rd ed. New York. 2022. 383 p.
15. Moroz L., Tretjakova A. Interconnection between a child's sensorymotor and speech development. SWorldJournal, 2025. 4 (31-04). С. 15–20. https://doi.org/10.30888/2663-5712.2025-31-04-009
16. Okuda, P. M. M., Pinheiro, F. H. Motor performance of students with learning difficulties. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 174. P. 1330–1338. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.755
17. Tószegi, C., Zsido, A. N., Lábadi, B. Associations between Executive Functions and Sensorimotor Performance in Children at Risk for Learning Disabilities. Occupational Therapy International. 2023. P. 1-11. 10.1155/2023/6676477
18. Wolf M. Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World. New York. Harper Collins. 2018. 272 p.

REFERENCES:

1. Ayres, A. J. (2024). Dytyna i sensorna intehratsiia. Rozuminnia prykhovanykh problem rozvytku [Sensory integration and the child: Understanding hidden developmental challenges]. Kyiv.

2. Dehaene, S. (2021). Chytannia v mozku. Nauka pro te, yak my chytaiemo [Reading in the brain: The new science of how we read] (Trans. from English). Laboratoriia.

3. Goddard Blythe, S. (2023). Otsinka neiromotornoi hotovnosti do navchannia. Diahostychni testy rivnia rozvytku vid INFP ta shkilna korektsiina prohrama [Assessing neuromotor readiness for learning: The INPP developmental screening test and school intervention programme]. RANOK.

4. Iliana, V. (2022). Suchasni pohliady na protses chytannia v strukturi pysemnoho movlennia [Modern views on the process of reading within the structure of written language]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia [The Special Child: Training and Education], (3), 52-62. https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.114

5. Kisling, U. (2020). Sensorna intehratsiia u dialozi: zrozumity dytynu, rozpiznaty problemu, dopomohty znaity rivnovahu [Sensory integration in dialogue: Understand the child, recognize the problem, help find balance] (K. M. Sharhorodska, Trans.). Svaroh.

6. Kompanets, N. M. (2017). Proektsiia problem rozvytku dytyny na rivni piramidy navchannia Viliams ta Shelenberher [Projection of child development problems at the levels of the Williams and Shellenberger pyramid of learning]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia [The Special Child: Training and Education], (1), 60–65. http://nbuv.gov.ua/URN/DLog_2017_1

7. Moroz, L., Stakhova, L., & Zelinska-Liubchenko, K. (2023). Sensomotornyi rozvytok yak predmet uvahy lohopeda [Sensorimotor development as a subject of attention for a speech therapist]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies], (2), 62-77. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.02/062-077

8. Blanchet, M., & Assaiante, C. (2022). Specific learning disorder in children and adolescents, a scoping review on motor impairments and their potential impacts. Children, 9(6), 892. https://doi.org/10.3390/children9060892

9. Górna, S., Domaszewska, K., & Choińska, A. M. (2022). Assessment of the sensorimotor integration development in primary school children from Wroclaw, Poland: a prospective observational study. Physiotherapy Quarterly, 30(4), 7–13. https://doi.org/10.5114/pq.2022.116642

10. Hill, E. L., Crane, L., & Bremner, A. J. (2012). Developmental disorders and multisensory perception. In A. J. Bremner, D. J. Lewkowicz, & C. Spence (Eds.), Multisensory Development (pp. 273–300). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199586059.003.0012

11. Huettig, F., Kolinsky, R., & Lachmann, T. (2018). The culturally co-opted brain: How literacy affects the human mind. Language, Cognition and Neuroscience, 33(3), 275–277. https://doi.org/10.1080/23273798.2018.1425803

12. Hussein, Z. A., Abdel-Aty, S. A.-R., Elmeniawy, G. H., & Mahgoub, E. A.-M. (2020). Defects of motor performance in children with different types of specific learning disability. Drug Invention Today, 14(2), 302–307. https://scholar.cu.edu.eg/sites/default/files/emahgoub/files/lbhth_lthny.pdf

13. Kiparenko, O. L., & Kremenchutska, M. K. (2021). Assessment of the impact of motor development on adaptation to learning. Insight: The Psychological Dimensions of Society, 6, 95–109. https://doi.org/10.32999/2663-970X/2021-6-7

14. Kranowitz, C. S., & Miller, L. J. (2022). The out-of-sync child: Recognizing and coping with sensory processing differences (3rd ed.). TarcherPerigee.

15. Moroz, L., & Tretjakova, A. (2025). Interconnection between a child's sensorymotor and speech development. SWorldJournal, 4(31-04), 15–20. https://doi.org/10.30888/2663-5712.2025-31-04-009

16. Okuda, P. M. M., & Pinheiro, F. H. (2015). Motor performance of students with learning difficulties. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 174, 1330–1338. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.755

17. Tószegi, C., Zsido, A. N., & Lábadi, B. (2023). Associations between executive functions and sensorimotor performance in children at risk for learning disabilities. Occupational Therapy International, 2023, 1–11. https://doi.org/10.1155/2023/6676477

18. Wolf, M. (2018). Reader, come home: The reading brain in a digital world. HarperCollins.

Дата першого надходження статті до видання: 18.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 784 053 :[373 – 051 :001.895]
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.42

Назарій ОНИЩУК
аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Івана Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300
ORCID: *0000-0002-1345-3178*

Бібліографічний опис статті: Онищук, Н. (2026). Особливості інноваційної діяльності педагога у форматі розвитку тембрового слуху учнів основної школи. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 318–323, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.42

ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА У ФОРМАТІ РОЗВИТКУ ТЕМБРОВОГО СЛУХУ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Формування компетенції вчителів музичного мистецтва потребує чіткого усвідомлення завдань вокально-педагогічної діяльності в школі та аналізу впливу творчого авторитету вчителя на формування тезаурусу особистості і музичної культури школяра. Окреслення інноваційних векторів педагогічної діяльності на музичних заняттях сприятиме усвідомленню значущості музичних інновацій в системі освіти не лише на професійному, але і на особистісному рівні. Високий ступінь професійності та інформаційної обізнаності майбутнього вчителя сприятиме вирішенню як освітніх, так і творчих завдань учнів основної школи. Саме тому проблема розвитку тембрового слуху учнів крізь призму інноваційних музичних підходів педагога стає актуальною для аналізу в сучасному освітньому просторі.

Мета дослідження *полягає у визначенні та характеристиці специфічних особливостей розвитку тембрового слуху у форматі інноваційних музичних прийомів діяльності педагога основної школи.*

Наукова новизна роботи: *Слухова адаптація та виникаючі реакції учнів на тембр власного голосу, або тембри інших звукових явищ, формують специфічні музичні асоціації, естетичні відчуття, які суттєво впливають на психо-емоційний стан школяра. Заняття музикою в освітньому просторі основної школи повинні стати спеціальною "лабораторією" "культивації" та розвитку тембрового слуху, що сприятиме вихованню свідомого покоління учнів, здатного творчо комунікувати та адаптуватись до сучасних вимог життя.*

Висновки дослідження: *Використовуючи інноваційні формати інтерактиву та образно-творчих завдань на музичних заняттях основної школи, педагог формує у вихованців здатність до внутрішнього сприйняття і відтворення різноманітних звукових моделей і градацій тембрального слуху.*

Ключові слова: *інноваційна діяльність, педагогічна освіта, розвиток, тембровий слух, учні основної школи, етапи формування, психолого-педагогічні уміння та навички.*

Nazarii ONYSHCHUK
Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Educational Management, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ivana Ohienka str., 61, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300
ORCID: 0000-0002-1345-3178

To cite this article: Onyshchuk, N. (2026). Osoblyvosti innovatsiinoi diialnosti pedahoha u formati rozvytku tembrovoho slukhu uchniv osnovnoi shkoly [Features of innovative pedagogical activity in the context of developing timbre hearing in lower secondary school students]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 318–323, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.42

FEATURES OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF DEVELOPING TIMBRE HEARING IN LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS

The formation of competence in music teachers requires a clear understanding of the objectives of vocal-pedagogical activity in school as well as an analysis of the influence of the teacher's creative authority on the development of the individual's thesaurus and the musical culture of the pupil. The delineation of innovative vectors of pedagogical activity in music classes will contribute to an awareness of the significance of musical innovations within the education system not only at the professional but also at the personal level. A high degree of professionalism and informational

awareness of the future teacher will facilitate the solution of both educational and creative tasks of lower secondary school students. Therefore, the problem of developing pupils' timbre hearing through the prism of innovative musical approaches employed by the teacher becomes relevant for analysis in the contemporary educational space.

The purpose of the study is to identify and characterize the specific features of the development of timbre hearing within the framework of innovative musical methods of pedagogical activity in lower secondary school.

Scientific novelty of the research: Auditory adaptation and the emerging reactions of pupils to the timbre of their own voice or to the timbres of other sound phenomena form specific musical associations and aesthetic sensations that have a powerful influence on the psycho-emotional state of the pupil. Music classes within the educational space of lower secondary school should become a special "laboratory" for the "cultivation" and development of timbre hearing, which will contribute to the education of a conscious generation of pupils capable of creative communication and adaptation to contemporary life demands.

Conclusions of the study: By employing innovative formats of interaction and imaginative-creative tasks in music classes of lower secondary school, the teacher develops in pupils the ability for internal perception and reproduction of various sound models and gradations of timbre hearing.

Key words: *innovative activity, pedagogical education, development, timbre hearing, lower secondary school students, stages of formation, psychological and pedagogical skills and abilities.*

Актуальність проблеми. Сучасні аспекти інноваційної педагогічної діяльності стають нині основним вектором впровадження модернізацій в основній школі та вагомим фактором переходу до моделі оновленого розвитку освіти в цілому. Формування компетенції вчителів музичного мистецтва потребує чіткого усвідомлення завдань вокально-педагогічної діяльності в школі та впливу особистості педагога на розвиток музичної культури школяра. Саме з останньої починається уміння чути та аналізувати звукові та вібраційні явища навколо. Уміння школяра чути – одна з головних функціональних властивостей, що активує звукові канали для отримання життєво необхідної інформації, яку транслює навколишній світ. Нині у сучасній музичній освіті масштабується тенденція посилення уваги науковців до більш детального вивчення вміння учнів слухати, зокрема, чути тембрально за допомогою різноманітних інноваційних засобів. Незважаючи на те, що дана тема стала затребуваною педагогами, психологами, звукорежисерами, програмістами, музичні критики та методисти майже не актуалізують дану галузь музичного виховання.

Виконавська підготовка вчителя музики є пріорітетним компонентом у вищевказаному цілісному процесі. Однією з важливих ознак використаня інноваційних методів на уроках музики в школі – є впровадження різних компонентів муичного слуху, зокрема, тембрового, який характеризує своєрідну кольоровізуалізацію будь-якого явища, форматує сприйняття забарвлення звуку та фоновість звучання навколишнього середовища.

Необхідною умовою сучасної музично-педагогічної діяльності основної школи є зосередженість уваги щодо дослідження розвитку тембрового слуху школярів на музичних заняттях, як важливого засобу розвитку гармонійної освіченої особистості. Особливості та специфічні фактори стабілізації тембрового слуху у школярів нині вивчені не достатньо, на відміну, від звуковисотного та гармонічного. Значення розвитку тембрового слуху довгий час ігнорувалось та недооцінювалось і, в результаті, у науково-методичному каталозі не виявилось систематизованого обґрунтування з проблем розвитку тембрового слуху учнів основної школи. До прикладу, у японських школах даному питанню приділяють значну увагу через формат гри на музичних інструментах та виконання вокальних уривків з anime, а в Китаї – розвиток тембрового слуху спрямовується у вектор віртуального технічного осмислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню даної теми присвячено певна кількість наукових праць та методичних розробок. У роботах Г. Ципіна, Є. Назайкінського, Г. Ригіної, Д. Кінарської проаналізовані вектори розвитку тембрового слуху. Натомість, аналізуючи дану мистецьку проблему, варто зазначити, що порівняно з іншими видами музичного слуху (інтонаційного, звуковисотного, гармонічного, відносного та абсолютного), саме вид тембрового слуху є мало дослідженим, а розгляд проблем тембрового виховання школяра у форматі інноваційних підходів на музичних заняттях основної школи – практично не існує. У підтвердження такого висновку, мистецтвознавці Дермельова Н., Чередниченко В. підкреслюють, що "тембровий слух досить не однозначне явище, що об'єднує різні галузі наукового знання:

музичну педагогіку, психологію, фізику звуку, акустику та психоакустику"(Дермельова Н., Чередниченко В., 2014).

Завданням розкрити та проаналізувати проблеми тембрового слуху переймалось чимало вітчизняих і зарубіжних науковців: Д. Дувірак, Г. Побережна, Л. Кузмінська, З. Матейова. Емоційну складову тембрового слуху, як основу характеристики звукових станів розглядали В. Носуленко, І. Старикова, А. Худякова.

Аналіз наукової літератури і усвідомлення власних спостережень, заснованих на матеріалі багаторічної музично-педагогічної діяльності та психолого-педагогічної практики свідчить про те, що типи фізіологічних реакцій на різне темброве звучання голосу зумовлюється механізмами яскравої акустичної рецепції, що позитивно може впливати на розвиток нейронних зв'язків школяра (Біла І. М., 2014).

Мета дослідження полягає у комплексному аналізі специфічних особливостей розвитку тембрового слуху за допомогою інноваційних прийомів та методів діяльності педагога основної школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інноваційна діяльність педагога є важливою складовою фахової реалізації і потужним поштовхом формуванняя музично-інтелектуального та освітньо-творчого потенціалу учнів на заняттях з музики. Сучасний формат музично-інформаційних засобів та впровадження інноваційних методів діяльності на музичних заняттях основної школи передбачає створення навчальної музичної бази (площадки), за допомогою якої сучасний молодий педагог усвідомлює практичну значущість музичних інновацій в системі освіти не лише на професійному, але і на особистісному рівні. Науковиця Жигінас Т.В. зауважує, що музика здійснює сильний вплив на учня...,а вчитель своїм задушевним, виразним тембром має внести емоційну атмосферу в шкільну аудиторію. Тому виконавська майстерність вчителя з тембральною демонстрацією голосу у сфері музичного мистецтва є дуже важливою" (Жигінас Т. В., 2015).

Вектори педагогічної діяльності на уроках музики нині зорієнтовані на більш вузький, хрестоматійний формат впровадження вокально-музичного матеріалу. Традиційний підхід до навчання в освітньому просторі основної школи досить часто актуалізується на теоретичних завданнях та прогнозовано-стандартних репетиціях, які не відповідають потребам сучасного покоління школярів, що виховується в умовах цифрової епохи. Такий існуючий освітній формат музичних занять потребує логічного перегляду педагогічних підходів до навчального предмету і осмисленого впровадження інноваційних технологій щодо адаптації та розвитку музичного слуху, зокрема, тембрового. Відповідно, виникає потреба оптимізувати та застосовувати на постійній основі інтерактивні, інформаційно-творчі, слухо-розвивальні методи навчання, які б мотивували зацікавленість учнів, вчили їх чути та творчо осмислювати різноманітні музичні явища та життєві процеси.

Паралельно з вищевказаними завданнями виокремлюється необхідність підвищення компетентності фахових знань педагогів у сфері використання інноваційних технологій на музичних заняттях. Натомість, навчальні заклади ще не у недостатньому об'ємі можуть готувати педагогів, тезаурус яких зорієнтований на впровадження цифро-інноваційних прийомів і методів у навчальний процес основної школи. Відсутність професійних спеціалізовано-сертифікованих тренінгів та прописаних навчальних силабусів для вчителів у галузі музичної педагогіки нівелює впровадження інноваційних форм розвитку слуху та тембрового уявлення на музичних заняттях.

Тембровий слух – це синтезований компонент людського слуху, зокрема, і музичного, який використовується у процесі формування навичок якісного визначення забарвлення звукового явища, або середовища.

Тембр (фр.timbre) – "забарвлення" звуку; одна з ознак музичного звуку поряд з висотою, силою і тривалістю. За тембром можна розрізняти звуки однакової висоти і сили, виконані на різних інструментах, різними голосами або видобуті різними способами чи штрихами. Тембр залежить від форми коливань, джерела звуку і визначається кількістю та інтенсивністю обертонів, що утворюють гармонічний ряд. Тембр вокального голосу залежить від наявності в його спектрі формантних частот і вібраційних коливань. Тембр і його зміни є важливим засобом музичної виразності. Вектор його розвитку дуже дієвий для музичного виховання

сучасного покоління учнів, оскільки, у процесі розвитку та удосконалення тембрового слуху найпершим формується зв'язок з м'язевими відчуттями, до яких належать найменші м'язево-вібраційні складові: ритмічна, динамічна, гармонічна, фактурна , артикуляційна і дані елементи потрібно сприймати, як цілісний звуковий потенціал, що форматує тембровий комплекс. (Оганезова-Григоренко О., Авраменко Є., 2024). Психофізичний фактор внутрішнього настрою школяра охоплює і демонструє широку шкалу тембрально-психологічних вібрацій, на відміну, від інших звукових тембрових характеристик. За визначенням науковця Злотника О. Й., активація тембрових слухових уявлень на музичних заняттях основної школи дає потужний поштовх для "сприйняття звуку в єдності всіх його властивостей: висоти, тембру, гучності, артикуляції" (Злотник О. Й., 2018).

Для результативного формування розвитку тембрового слуху учнів основної школи необхідно створити відповідні педагогічні умови: спрямувати музично-освітню діяльност у формат ефективного диференційованого використання інтерактивних технологій, створення позитивного навчально-інформативного середовища, спонуканнюмотивації учнів до особистісного виконавського самовираження, вияву емоційної захопленості та саморегуляції творчих ситуацій на музичних заняттях. Всі вищевказані напрямки та методичні засоби формування тембрового слуху учнів можуть бути впроваджені, як у форматі розробленої авторської методики, так і в послідовних етапах експериментального дослідження.

Даний процес має визначену поетапність. На початковому етапі розглядаємо тембр у характеристиці із звуковисотністю, гучністю та тривалістю звуку. На даному етапі потрібно сформувати у школярів, найперше, узагальнене сприйняття звуку, звукового явища, продуктивне та репродуктивне музичне уявлення, яке спонукає до осмислення і характеристики тембру голосу, музичного інструменту. Розвиток навичок сприйняття звукового явища і сенсомоторного відгуку на темброве забарвлення звуку на музичних заняттях формується на завданнях з розмежування звуків різних джерел звучання, виховання почуття музичної логіки, здатності слухомоторних відчуттів охоплення різних форм музичних вібрацій. Перший етап – є діагностичним і дозволяє встановити в учнів рівень сформованості тембрового слуху (низький, середній, високий). Даний етап музичної діяльності потрібно спрямувати на засвоєння ознак і характеристик тембральності звукових потоків. Учнів необхідно адаптувати до виявлення акустичних закономірностей і властивостей звуку, навчити надавати образно-демонстраційні характеристики звуку, вміти безпомилково виходити із мистецьких ситуацій вибору, формувати стійкі тембрально-слухові уміння і копіювання почутого тембру власним голосом.

Другий етап – активізація емоційного сприймання тембрів, звуків, фантазії учнів. Це адаптує образність і тембральність слуху через створення музичним зразкам ілюстративних голосових, літературних, зображальних аналогів з використанням різноманітних ритмоформул (декламація літературних строф, нескладних віршованих уривків із імпровізованою зміною інтонацій: від жалісливої до урочисто-радісної тощо.

Третій етап – творча інтеграція через художні аналогії: засвоєння тембральності різних регістрів, порівняльні характеристики природних явищ, звуків тваринного світу через відповідну регістрову колористику (весняні, літні, осінні, зимові, холодні, теплі тембри). У такому процесі формування тембрового слуху більшої результативності додасть візуалізація завдань у палітрі кольорів, у вигляді графічних символів, образних замальовок. Зокрема, вчитель на музичних заняттях за допомогою різноманітних інформаційних ілюстративних засобів, інтерактивних завдань, музичної перкусії, використання розширеного інструментарію, порівняльних характеристик різних інструментальних та голосових звучань формує здатність сприймати, розрізняти і відтворювати тембрально-музичні враження. На даному етапі такі темброві вібрації сенсорно відгукуються у голосовому тракті учня, він отримує здатність імітувати раніше не доступні звукові вібрації, згодом, настає рівень розширення свідомості учня, проспівування різних музичних уривків, імітування музичних звуків, ефектів (інтерактив "Відгукування"), пізнання інших звукових явищ та реальностей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розвиток тембрового слуху учнів осно-

вної школи визначаємо, як важливе художнє та технологічне підгрунтя у розкритті музичних складових, смислових компонентів творчості сучасного покоління учнів. Відповідно, якщо звуковисотний слух характеризує вертикально-математичні схеми мелодичної лінії шкільної пісні, то розвиток тембрового слуху дозволяє сприймати музичний матеріал. як комплекс музичних образно-смислових підтекстів.

Формування тембрового слуху учнів основної школи має мотиваційну складову, оскільки, у такому векторі формуються індивідуальні слухові навички та персоніфікований вокальний тембр учня, що базується на його психофізіологічних особливостях та природних здібностях.

Перспективи подальших досліджень аспектів розвитку тембрового слуху учнів основної школи – є важливою педагогічною нормою сучасної інноваційної методики, що слугуватиме формуванню свідомого сприйняття музичного матеріалу школярем та дозволить пов'язувати темброві уявлення з емоційними почуттями власного звуковидобування. Якщо учні на уроках музики будуть здатними диференційовано сприймати і відтворювати різноманітні музичні звуки, тембри, зокрема, і власного голосу, то це сформує відповідний рівень смислового компоненту творчості, а набутий учнями музично-творчий досвід і внутрішній тембровий слух працюватиме, як інструмент позитивного моделювання відчуттів у сучасному навколишньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біла І. М. Здібності: дефініції та характеристики. *Актуальні проблеми психології обдарованості та творчості: новітні розробки українських вчених* : матеріали Міжнародної наукової конференції. Київ, 2014. С. 13–20.
2. Вятоха І. Ю. Тембровий слух: психологічні особливості змісту та розвитку. *Актуальні проблеми психології :* збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка. 2012. Т. 10. Вип. 23. С. 68–79.
3. Вятоха І. Ю. Дослідження розвитку емоційних станів старших школярів під впливом музичного тембру. *Актуальні проблеми наукового і освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів :* збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (м. Мукачево, 14–15 травня 2015). Мукачево : Карпатська вежа, 2015. С. 56–58.
4. Дермельова Н., Чередниченко В. Теоретичні аспекти розвитку тембрового слуху майбутніх учителів музики. *Гуманізація навчально-виховного процесу :* збірник наукових праць. Слов'янськ : Донбаський державний педагогічний університет, 2014. Вип. LXIX. С. 186–192.
5. Жигінас Т. В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. 131 с.
6. Злотник О. Й. Комунікативна функція музики як засіб художнього спілкування. *Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство.* 2018. Вип. 2. С. 158–162.
7. Карпенко А. П. Формування вокально-виконавської майстерності шляхом подолання недоліків вокалістів-початківців. *Молодий вчений*. 2016. № 9.1 (36.1). С. 75–78.
8. Левицька І. М. Розвиток тембрового слуху дітей молодшого шкільного віку в процесі інструментального музикування. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. 170. С. 150–155.
9. Лобач О. О. Музично-дидактичні ігри в школі: методичні рекомендації. Полтава : Видавництво Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, 2004. 70 с.
10. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : методичний посібник. Харків: Друкарня Мадрид, 2015. 178 с.: іл.
11. Оганезова-Григоренко О., Авраменко Є. Темброве мислення вокаліста: феноменологічний підхід. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 72. Т. 4. С. 138–144. DOI: 10.24919/2308-4863/72-4-23.

REFERENCES:

1. Bila, I. M. (2014). Zdibnosti: definitsii ta kharakterystyky [Abilities: definitions and characteristics. Actual problems of the psychology of giftedness and creativity: the latest developments of Ukrainian scientists]. *Aktualni problemy psykholohii obdarovanosti ta tvorchosti: novitni rozrobky ukrainskykh vchenykh*: materialy Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii. Kyiv, pp. 13–20. [in Ukrainian].
2. Viatokha, I.Yu. (2012). Tembrovyi slukh: psykholohichni osoblyvosti zmistu ta rozvytku [Timbral hearing: psychological features of content and development. Actual problems of psychology]. *Aktualni problemy psykholohii*: zbirnyk naukovykh prats In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka, vol. 10, issue 23, pp. 68–79. [in Ukrainian].

3. Viatokha, I.Yu. (2015). Doslidzhennia rozvytku emotsiinykh staniv starshykh shkoliariv pid vplyvom muzychnoho tembru [Theoretical aspects of the development of timbre hearing in future music teachers. Humanization of the educational process]. *Aktualni problemy naukovoho i osvitnoho prostoru v umovakh pohlyblennia yevrointehratsiinykh protsesiv*: zbirnyk tez dopovidei Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Mukachevo, 14–15 travnia 2015). Mukachevo: Karpatska vezha, pp. 56–58. [in Ukrainian].

4. Dermelova, N. Cherednychenko, V. (2014). Teoretychni aspekty rozvytku tembrovoho slukhu maibutnikh uchyteliv muzyky [Development of timbre hearing in children of primary school age in the process of instrumental music-making]. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats. Sloviansk: Donbaskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet, issue LXIX, pp. 186–192. [in Ukrainian].

5. Zhyhinas, T. V. (2015). Metodyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky do kontsertno-osvitnoi diialnosti: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Methods of training future music teachers for concert and educational activities: an educational and methodological manual]. Kyiv: NPU im. M.P. Drahomanova, 131 p. [in Ukrainian].

6. Zlotnyk, O. Y. (2018). Komunikatyvna funktsiia muzyky yak zasib khudozhnoho spilkuvannia [The communicative function of music as a means of artistic communication]. *Mizhnarodnyi visnyk: Kulturolohiia. Filolohiia. Muzykoznavstvo*, issue 2, pp. 158–162. [in Ukrainian].

7. Karpenko, A. P. (2016). Formuvannia vokalno-vykonavskoi maisternosti shliakhom podolannia nedolikiv vokalistiv-pochatkivtsiv [Formation of vocal performance skills through overcoming the shortcomings of beginner vocalists]. Molodyi vchenyi, no. 9.1 (36.1), pp. 75–78. [in Ukrainian].

8. Levytska, I. M. (2018). Rozvytok tembrovoho slukhu ditei molodshoho shkilnoho viku v protsesi instrumentalnoho muzykuvannia [Development of timbre hearing in children of primary school age in the process of instrumental music-making]. Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriia «Pedahohichni nauky», issue 170, pp. 150–155. [in Ukrainian].

9. Lobach, O. O. (2004). Muzychno-dydaktychni ihry v shkoli: metodychni rekomendatsii [Musical and didactic games at school: methodological recommendations]. Poltava: Vydavnytstvo Poltavskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka, 70 p. [in Ukrainian].

10. Masol, L. M. (2015). Khudozhno-pedahohichni tekhnolohii v osnovnii shkoli: yednist navchannia i vykhovannia: metodychnyi posibnyk [Art-pedagogical technologies in primary school: the unity of learning and education: a methodological guide]. Kharkiv: Drukarnia Madryd, 178 p.: il. [in Ukrainian].

11. Ohanezova-Hryhorenko, O., Avramenko, Ye. (2024). Tembrove myslennia vokalista: fenomenolohichnyi pidkhid [Timbral thinking of the vocalist: a phenomenological approach]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, issue 72, vol. 4, pp. 138–144. doi: 10.24919/2308-4863/72-4-23. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 376.1-056.34:37.016:81'233
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.43

Софія ПОТЮК
доктор філософії з педагогіки, асистент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», вул. Івана Франка, 1, м. Ужгород, Закарпатська область, Україна, 88017
***ORCID:** 0000-0003-0887-5808*

Наталія ЗОБЕНЬКО
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», вул. Івана Франка, 1, м. Ужгород, Закарпатська область, Україна, 88017
***ORCID:** 0000-0003-3833-958X*

Бібліографічний опис статті: Потюк, С. & Зобенько, Н. (2026). Реалізація освітніх підходів у розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями засобом storytelling. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 2, 324–331, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.43

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ПІДХОДІВ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБОМ STORYTELLING

Стаття присвячена розкриттю можливостей техніки storytelling в контексті компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, комплексного, аксіологічного та соціокультурного підходів як засобу розвитку усного і писемного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями. З огляду на це, метою статті визначено теоретичне обґрунтування й розкриття педагогічного потенціалу storytelling як засобу розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями, визначення специфіки його застосування задля реалізації освітніх підходів в умовах інклюзивного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. У процесі дослідження керувалися методами: аналізом та синтезом наукової літератури з проблеми дослідження, узагальненням та систематизацією.

Визначено специфіку storytelling в межах компетентнісного підходу storytelling створює умови для застосування мовлення у змодельованих ситуаціях, що сприяє формуванню комунікативної компетентності; особистісно орієнтованого підходу відбувається врахування індивідуальних можливостей, потреб та темпу розвитку дитини з ІП; діяльнісного підходу передбачає активну участь здобувачів освіти у створенні історій, що стимулює їхню мовленнєву та пізнавальну активність; комплексного підходу забезпечення інтеграції різних видів діяльності; аксіологічного – визначення історії як засобу формування моральних цінностей; соціокультурного – сприяння засвоєнню культурних норм і соціальних моделей поведінки. В межах кожного підходу окреслено практичні вправи для розвитку усного і писемного мовлення, зокрема рольові ігри, робота з деформованим текстом та створення авторських дитячих книг.

Доведено, що використання storytelling у роботі з дітьми з порушеним інтелектом є значущим у зв'язку із доступною формою подачі матеріалу, чіткою структурованістю сюжету та наочністю, що полегшують розуміння змісту, сприяючи розвитку усного та писемного мовлення.

У підсумку зазначено, що storytelling створює сприятливі умови для розвитку мовленнєвої компетентності дітей, зокрема тих, які мають інтелектуальні порушення.

***Ключові слова:** storytelling, діти з інтелектуальними порушеннями, усне мовлення, писемне мовлення, освітні підходи, інклюзивне освітнє середовище.*

Sofiia POTIUK
Doctor of Philosophy in Pedagogy, Assistant at the Department of Physical Therapy, Rehabilitation, Special and Inclusive Education, Uzhhorod National University, Ivan Franko str., 1, Uzhhorod, Zakarpattia region, Ukraine, 88017
ORCID: *0000-0003-0887-5808*

Nataliia ZOBENKO
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physical Therapy, Rehabilitation, Special and Inclusive Education, Uzhhorod National University, Ivan Franko str., 1, Uzhhorod, Zakarpattia region, Ukraine, 88017
ORCID: *0000-0003-3833-958X*

To cite this article: Potiuk, S. & Zobenko, N. (2026). Realizatsiia osvitnikh pidkhodiv u rozvytku movlennia ditei z intelektualnymy porushenniamy zasobom storytelling [Implementation of educational approaches in the development of speech in children with intellectual disabilities through storytelling]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 324–331, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.43

IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL APPROACHES IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES THROUGH STORYTELLING

The article is devoted to revealing the potential of storytelling techniques within the framework of competence-based, person-centered, activity-based, comprehensive, axiological, and socio-cultural approaches as a means of developing oral and written speech in children with intellectual disabilities. Accordingly, the aim of the article is to provide a theoretical justification and reveal the pedagogical potential of storytelling as a tool for speech development in children with intellectual disabilities, as well as to determine the specifics of its application for implementing educational approaches within the inclusive environment of general secondary education institutions. The research was conducted using the following methods: analysis and synthesis of scientific literature on the research problem, generalization, and systematization.

The specifics of storytelling within each approach have been identified: the competence-based approach creates conditions for using speech in simulated situations, contributing to the formation of communicative competence; the person-centered approach accounts for the individual abilities, needs, and developmental pace of children with intellectual disabilities; the activity-based approach involves the active participation of learners in creating stories, which stimulates their speech and cognitive activity; the comprehensive approach ensures the integration of various types of activities; the axiological approach defines stories as a means of forming moral values; and the socio-cultural approach promotes the assimilation of cultural norms and social models of behavior. Within each approach, practical exercises for developing oral and written speech are outlined, including role-playing games, working with scrambled (deformed) texts, and creating original children's books.

It has been proven that the use of storytelling in working with children with intellectual disabilities is significant due to its accessible form of presentation, clear plot structure, and visual support, which facilitate content comprehension and contribute to the development of both oral and written speech.

In conclusion, storytelling creates favorable conditions for the development of speech competence in children, particularly those with intellectual disabilities.

Key words: *storytelling, children with intellectual disabilities, oral speech, written speech, educational approaches, inclusive educational environment.*

Актуальність проблеми. Впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» передбачає низку вимог до організації інклюзивного навчання: розроблення індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами, що включатимуть корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і засоби для навчання (Концепція, 2016). Наразі розвиток української освіти перебуває в річищі інклюзії та передбачає залучення дітей з інтелектуальними порушеннями (далі – ІП) в освітнє середовище закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) задля їхньої адаптації, інтеграції та соціалізації. Проблема посилюється й тим, що ситуація доволі неоднозначна, а воєнний період вносить корективи. Згідно зі статистичними даними щодо надання інклюзивно-ресурсними центрами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку, простежується негативна тенденція зі збільшенням кількості дітей з особливими освітніми потребами.

У освітньому середовищі закладів освіти педагогічні працівники дедалі частіше спостерігають ускладнені випадки опанування дітьми усного та писемного мовлення. З огляду на виклики, реалізація низки підходів – компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, комплексного, аксіологічного, соціокультурного та диференційованого – зумовлює потребу в пошуку новітніх технік, адаптованих до можливостей учнів з ІП, здатних зацікавити та мотивувати їх до навчально-пізнавальної діяльності та сприяти інтеграції у шкільний колектив. Вважаємо, що однією із потужних технік, яка інтегрує вищезгадані підходи, є storytelling.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Модернізація сучасної освіти знайшла відображення у працях українських науковців та практиків, які досліджували методологічні орієнтири в ЗЗСО. Зокрема, це стосується: компетентнісного підходу (І. Бех, О. Заблоцька, О. Гулай, О. Онопрієнко, Ю. Панфілов, С. Паламар, Н. Романчук, М. Рудь, О. Скворцова, С. Шаров, О. Язловецька); особистісно орієнтованого підходу (І. Бех, В. Вишківська, Т. Костенко, О. Кулик, С. Соколовська, О. Шикиринська); діяльнісного підходу (Ю. Зубцова, Т.Мартинюк, Т. Молнар, І. Мойсієнко, О. Муляр, Л. Лужецька, О. Пометун, Л. Шелестева, В. Шпак); комплексного підходу (Т. Алєксєєнко, О. Боряк, О. Дмітрієва, К. Кучіна, О. Савчук, М. Шеремет); аксіологічного підходу (Т. Браніцька, В. Зелінський, А. Євтодюк, В. Мартинюк, В. Приймак, С. Калитка, Н. Пташнік, Н. Самойленко); соціокультурного підходу (В. Авраменко, О. Кивлюк, О. Кучерук, Л.Мартіросян, О.Михайлова, О. Таранченко, Н. Філюк), що дозволяє забезпечити цілісність освітнього процесу, створюючи умови для гармонійного розвитку особистості дитини, з можливістю інтегрування технологій, зокрема storytelling.

Увага українських вчених в основному прикута до практичних аспектів впровадження storytelling. Зокрема, М. Мазурок, О. Саприкіна висвітлюють переваги техніки та вимоги щодо її використання на уроках образотворчого мистецтва, української мови та літератури, історії, а також класифікують її різновиди: класичний, цифровий та активний. Н. Голуб та О. Горошкіна розкрили дидактичну номінацію сторітелінгу, визначивши, що пасивниий сторітелінг – це метод розповіді, натомість активний сторітелінг – методика навчання розповіді учнів (Голуб & Горошкіна, 2021, с. 99-101); Г. Табакова та М. Пелагейченко описали роль сторітеллінгу на уроках зарубіжної літератури та трудового навчання, вказавши на унікальність даного методу (Табакова & Пелагейченко, 2023).

Варто зауважити, що основи storytelling з психологічної точки зору ґрунтовно проаналізовані в працях таких авторів, як Уілл Сторр «Наука сторітелінгу. Чому історії впливають на нас і як ними впливати на інших», Кідра Холл «Сторітелінг, який не залишає байдужим», Марк Лівін «Сторітелінг для очей, вух і серця», Ніна Звєрева та Світлана Іконникова «Сторітелінг. Як здобути популярність і легко знаходити друзів» тощо.

Однак, попри наявність суттєвого теоретичного фундаменту, питання системної адаптації сторітелінгу до навчально-пізнавальної та корекційно-розвиткової роботи залишається недостатньо вивченим і потребує поглибленого наукового дослідження. В освітньому контексті storytelling вимагає модифікації відповідно до когнітивних особливостей та стану мовленнєвого розвитку школярів з ІП. Відтак очевидно, що врахування реформаційних змін в освіті та опора на індивідуальні можливості та потреби кожної дитини зумовлюють необхідність переосмислення змісту та методів навчання, зокрема розгляду storytelling як цілісного засобу формування комунікативної компетентності.

З огляду на це, **мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні й розкритті педагогічного потенціалу storytelling як засобу розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями, визначенні специфіки його застосування задля реалізації освітніх підходів в умовах інклюзивного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сам термін «storytelling» походить від англійських слів story– (історія) і telling (розповідати), що буквально перекладається як «розповідання історій». У науковому дискурсі це поняття висвітлюють як технологію донесення інформації шляхом розповідання захопливих, повчальних, кумедних історій із реальними або вигаданими персонажами (Мазурок & Саприкіна, 2022, с. 161). В освітньому про-

цесі виокремлюють такі переваги застосування storytelling: по-перше, сприяє активізації пізнавальної діяльності; по-друге, знижує рівень тривожності та забезпечує емоційну залученість; по-третє, дозволяє конкретизувати абстрактні поняття, що є надзвичайно важливим при роботі з дітьми з ІП, оскільки для них характерні уповільнений темп розвитку, порушення пізнавальних процесів, ситуативність мислення, переважання мимовільної уваги, швидке виснаження нервової системи та емоційна лабільність (Потюк, 2026, с. 27).

Системна інтеграція storytelling в педагогічну практику реалізується через низку взаємопов'язаних підходів (рис. 1), які визначають концептуальне підґрунтя.



Рис. 1. Освітні підходи до інтеграції storytelling у навчально-пізнавальну діяльність закладу загальної середньої освіти

Розглянемо особливості реалізації цих підходів освітньому процесі крізь призму storytelling.

Провідним у Новій українській школі вважається компетентнісний підхід, який акцентує увагу на формуванні здатностей здобувача освіти застосовувати набуті знання у життєвих ситуаціях. Як слушно відмічає О. Язловецька, цей підхід в освітньому процесі як «систематична робота педагога, спрямована на розвиток у здобувачів освіти компетентностей, які у єдності дозволяють учням вирішувати проблеми у певній освітній галузі» (Язловецька, 2022, с. 250). У мовно-літературній галузі передбачено формування комунікативної компетентності, що охоплює висловлення власних думок, розуміння оточуючих та взаємодію у різних ситуаціях. Варто наголосити, що для дітей з ІП зазначений підхід має особливе значення завдяки використанню практико-орієнтованими завданнями.

Ключовим моментом у використанні storytelling задля розвитку мовлення є історії, що моделюють життєві ситуації. Це створює умови для активного залучення дітей до спілкування, під час яких набуті знання переносяться у практику. Серед завдань для розвитку усного мовлення виділяємо: відповіді на запитання, продовження історії, відтворення послідовності подій, розігрування діалогів та моделювання розмови. У результаті діти з ІП вчаться формулювати власну думку, ставити запитання, підтримувати діалог; у них розвиваються навички ввічливого спілкування. Storytelling доцільно застосовувати і з метою розвитку писемного мовлення, оскільки діти вчаться створювати короткі зв'язні тексти. Для цього передбачено виконання низки завдань, як-от: розташування малюнків у логічній послідовності, усна розповідь історії, запис коротких речень. У такий спосіб формуються навички послідовного викладу подій, побудови простих речень та занотовування думок. Також, наголошуємо на необхідності застосовування допоміжних засобів: сюжетних малюнків, піктограм, шаблонів речень. Отже, в межах компетентнісного підходу впровадження storytelling забезпечує поєднання мовленнєвої практики, емоційної залученості та моделювання реального соціального досвіду.

У термінологічному полі особистісно орієнтованого підходу, як зауважують В. Вишківська та О. Шикиринська, передбачено врахування актуальної та зони найближчого розвитку дитини відповідно до її сутності, можливостей та потреб, а також забезпечення психологічного комфорту (Вишківська & Шикиринська, 2019, с. 116). Суголосною з ними є думка Т. Костенко, яка стверджує, що особистісно орієнтований підхід саме той шлях, який надає змогу організувати навчання з повагою до особистості, з урахуванням особливостей індивідуального розвитку, потреб дитини з ООП (Костенко, 2018, с. 35). Поділяємо думку, що

сутність окресленого підходу полягає у врахуванні індивідуального темпу розвитку дитини з ІП.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу під час використання storytelling зумовлює розвиток як усного, так і писемного мовлення. Зокрема, для розвитку усного мовлення доцільно пропонувати завдання на створення історій, у яких головним героєм є сама дитина (наприклад, «Мій день у школі», «Історія мого дня народження»), або сюжетів, що відтворюють знайомі їм життєві ситуації. У випадках, коли здобувач освіти відчуває труднощі із самостійним складанням розповіді, завдання адаптуються до його індивідуальних можливостей: пропонується надати відповідь одним словом або обрати відповідне зображення. У контексті розвитку писемного мовлення передбачено види діяльності: робота з індивідуальними шаблонами тексту (зазвичай, початок тексту вже подано), опрацювання лексичного матеріалу відповідно до актуального словника дитини з ІП, диктування власної історії дорослому з подальшим спільним читанням запису. Загалом storytelling підвищує мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності та забезпечує створення ситуації успіху, що зумовлює зниження страху помилки.

Особливу значущість в ЗЗСО має діяльнісний підхід. Т. Мовнар, зазначає, що впровадження цього підходу передбачає: врахування зони актуального найближчого розвитку дитини; заміну пасивного надання готового матеріалу, спільним пошуком відповідей на проблемні запитання; орієнтацію педагога на розвиток уміння вчитися як фундаментальної компетентності (Мовнар, 2016, с. 78). Спираючись на вищезазначені напрацювання, Ю. Зубцова підкреслює, що діяльнісний підхід «сприяє організації навчальної діяльності з позиції конкретного учня на засадах рівноправного партнерства та емпатії, активного діалогу, визнання унікальності періоду дитинства» (Зубцова, 2022, с. 17). Подальші дослідження В. Шпак та І. Мойсієнко засвідчили ефективність реалізаційю даного підходу через технології «Щоденні 5» та «Щоденні 3» (Шпак & Мойсієнко, 2023, с. 81-82).

Розглянемо ключові аспекти діяльнісного підходу крізь призму storytelling, де дитина з ІП навчається на засадах активної діяльності. З одного боку, для розвитку усного мовлення доцільно використовувати рольові ігри, колективне складання історії (де кожен із школярів додає одне речення) та вправу «Кубики storytelling», (вигадування фрагмента історії відповідно до випавшого зображення). Зазначене забезпечує роль дитини як активного співавтора сюжету. З іншого боку, з метою розвитку писемного мовлення варто пропанувати такі завдання: створення казки за певним алгоритмом, роботу з деформованим текстом та написання підписів до ілюстрацій. Підсумовуюче сказане, наголосимо, що діяльнісний підхід формує у здобувачів освіти самостійність, спроможність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та розвиває зв'язне мовлення через навчання на практиці й дотримання чітких алгоритмів дій.

У логіці подальшого аналізу особливої важливості набуває окреслення комплексного підходу, сутність якого полягає у поєднанні когнітивного, мовленнєвого, емоційного та соціального розвитку дитини в освітньому процесі. Як слушно відмічають О. Боряк та М. Шеремет, цей підхід постає як багатовимірний метод організації навчання, виховання та підтримки, що передбачає індивідуалізацію, співпрацю мультидисциплінарної команди, надання психолого-педагогічної підтримки, що зумовлює координацію дій, швидке реагування на зміни у ситуації та розробку стратегій на основі аналізу різних сценаріїв (Боряк & Шеремет, 2024, с. 11-13).

З огляду на це, розвиток усного мовлення через storytelling охоплює розповідь історій з опорою на допоміжні засоби, відтворення історії за допомогою сюжетних зображень та інсценізацію казки, що на практиці сприяє збагаченню словникового запасу, формуванню граматичної будови мовлення, розвитку пам'яті та комунікативних навичок. Щодо розвитку писемного мовлення, то передбачено такі види діяльності: побудова коротких речень з опорою на ключові слова, заповнення пропусків у реченні чи тексті, створення авторських книг із малюнками та підписами. У такий спосіб дитина пов'язує слово зі змістом, дією та емоцією. Отож, реалізація комплексного підходу є необхідною умовою навчання дітей з ІП, оскільки дозволяє закріпити знання через різні канали сприймання, враховуючи конкретність та ситуативність їхнього мислення.

Особливої уваги заслуговує потенціал аксіологічного підходу. Як слушно зазначають Т. Браніцька, Н. Пташнік, В. Мартинюк, прояв аксіологічного підходу полягає в «усвідомленні механізму фіксації цінностей, а їх формування та розвиток надає можливість ефективно керувати освітнім процесом в умовах шкільного середовища» (Браніцька & Пташнік, 2025, с. 25). У межах цього підходу storytelling виступає дієвим інструментом формування моральних орієнтирів. Варто підмітити, що через абстрактність етичні поняття є складними для сприйняття дітьми з ІП, проте storytelling допомагає їх конкретизувати. Вищевказане реалізується шляхом обговорення вчинків персонажів, добору лексем, що характеризують героя та виконання творчих вправ, як-от написання або доповнення коротких речень, наприклад «Добро – це..».

Насамкінець, соціокультурний підхід у межах зазначеної проблематики передбачає використання в основі техніки storytelling народних казок про взаємопідтримку, волондерських історій, що є особливо актуальними сьогодні, а також прикладів громадянської відповідальності. Важливо, щоб матеріал був адаптований до вікових особливостей та індивідуальних потреб дітей. У результаті досліджень Л. Мартіросян зазначено, що «соціокультурний підхід як методологічний інструмент дослідження дозволяє виявити закономірності і тенденції соціокультурних трансформацій виховання у процесі його історичного розвитку» (Мартіросян, 2021, с. 235). Це сприяє розширенню світогляду дитини та розвиває здатність ефективно комунікувати у певній соціальній групі.

Узагальнення зазначених положень дозволяє розглядати інтеграцію освітніх підходів крізь призму storytelling, що створює умови для формування мовленнєвої компетентності дітей з ІП, забезпечуючи поєднання когнітивного розвитку, емоційної включеності та ціннісного становлення особистості в інклюзивному освітньому середовищі ЗЗСО. Завершуючи окреслення методичних можливостей storytelling та способів його реалізації у розвитку мовлення дітей з ІП, необхідно підкреслити, що будь-яка техніка чи технологія досягає повноти тільки у тому випадку, коли супроводжується продуманою системою впровадження.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті системного аналізу сучасних наукових досліджень встановлено, що storytelling дозволяє реалізувати провідні освітні підходи з врахуванням особливих освітніх потреб дітей з ІП. Визначено специфіку кожного з них: в межах компетентнісного підходу storytelling створює умови для застосування мовлення у змодельованих ситуаціях, що сприяє формуванню комунікативної компетентності; з позиції особистісно орієнтованого підходу відбувається врахування індивідуальних можливостей, потреб та темпу розвитку дитини з ІП; реалізація діяльнісного підходу передбачає активну участь здобувачів освіти у створенні історій, що стимулює їхню мовленнєву та пізнавальну активність; комплексний підхід забезпечує інтеграцію різних видів діяльності; аксіологічний – визначає історію як засіб формування моральних цінностей; соціокультурний – сприяє засвоєнню культурних норм і соціальних моделей поведінки.

Доведено, що використання storytelling у роботі з дітьми з ІП є значущим, оскільки доступна форма подачі матеріалу, чітка структурованість сюжету та наочність полегшують розуміння змісту, сприяючи розвитку усного та писемного мовлення. Таким чином, storytelling створює сприятливі умови для розвитку мовленнєвої компетентності дітей, зокрема тих, які мають інтелектуальні порушення.

Отримані результати відкривають перспективи для подальших емпіричних досліджень, зокрема щодо інтеграції storytelling в межах диференційованого підходу на базі закладів загальної середньої освіти, а також його впливу на когнітивну сферу дітей з порушеннями інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боряк, О.В., & Шеремет, М.К. (2024) Комплексний підхід до здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Inclusion and Diversity*, спецвипуск.10-13 DOI: 10.32782/inclusion/2024.spec.2

2. Браніцька, Т., & Пташнік, Н., & Мартинюк, В. (2025) Теоретичні основи ціннісного підходу до виховання здобувачів початкової освіти в умовах Нової української школи. *Науковий* вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». 7. 20-26. DOI: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.03

3. Вишківська, В., & Шикиринська, О. (2019) Організація процесу навчання в новій українській школі: теоретико-практичний аспект. *Молодь і ринок*, 11 (178), 115-119. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.191711

4. Горошкіна, О. М., & Голуб, Н. Б. (2021) Сторітелінг на укроках української мови: до проблеми дидактичної номінації. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, 3 (47). 97-103. DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-97-103

5. Зубцова, Ю. Є. (2022) Особливості реалізації діяльнісного підходу в початковій школі. *Інноваційна педагогіка*. 50 (1). 14-17 DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.2

6. Мазурок, М. & Саприкіна, О. (2022) Сторітелінг як ефективний інструмент формування комунікативної компетентності здобувачів освіти Нової української школи. *Молодь і ринок*. (199). 160-165

7. Мартіросян, Л. (2021) Соціокультурний підхід до виховання як методологічна основа дослідження його сутності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 39 (2) 229-237 DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-37

8. Молнар, Т. (2016) Діяльнісний підхід до організації навчального процесу в початковій школі. *Молодь і ринок*. 1 (132). 76–79.

9. Костенко, Т.М. (2018) Особистісно орієнтований підхід в навчанні дітей з порушеннями зору. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.*: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науово-практичної конференції (м. Львів, 26-27 січня 2018 року) , 1 . ГО «Львівська педагогічна спільнота», м. Львів, Україна. С. 33-35.

10. Потюк, С.В. (2026) Storytelling як інтегративна технологія в контексті інклюзивної освіти. 8*0-а підсумкова наукова конференція професорсько-викладацького складу факультету здоров'я та фізичного виховання ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*: збірник матеріалів. Ужгород. С.26-29

11. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text

12. Табакова, Г. & Пелагейченко, М. (2023) Сторітелінг як засіб активізації пізнавальної активності учнів у сучасному освітньому. *Наукові записки БДПУ*. Сер.: Педагогічні науки. 1. С.165-172. DOI: 10.31494/2412-9208-2023-1-1-165-172

13. Шпак, В. П., & Мойсієнко, І. М. (2023). Діяльнісний підхід у Новій українській школі: історія, сучасність, перспективи. *Імідж сучасного педагога*, (4(211), 76–83. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-4(211)-76-83

14. Язловецька, О. В. (2022). Компетентнісний підхід як основа реформування освітнього процесу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (206), 247-253. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-247-253

REFERENCES:

1. Boriak, O.V., & Sheremet, M.K. (2024) Kompleksnyi pidkhid do zdobuvachiv osvity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh voiennoho stanu [A comprehensive approach to students with special educational needs in conditions of martial law]. *Inclusion and Diversity*, spetsvypusk. pp.10-13 DOI: 10.32782/inclusion/2024.spec.2 (in Ukrainian)

2. Branitska, T., & Ptashnik, N., & Martyniuk, V. (2025) Teoretychni osnovy tsinnisnoho pidkhodu do vykhovannia zdobuvachiv pochatkovoi osvity v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Theoretical foundations of the value-based approach to educating primary school students in the context of the New Ukrainian School]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezpererv*noi *osvity.* Seriia «Pedahohika. Psykholohiia». 7. pp.20-26. DOI: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.03 (in Ukrainian)

3. Vyshkivska V., Shykyrynska O. (2019) Orhanizatsiia protsesu navchannia v novii ukrainskii shkoli: teoretyko-praktychnyi aspekt [Organization of the learning process in the new Ukrainian school: theoretical and practical aspects]. *Molod i rynok*, 11 (178), pp. 115-119. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.191711 (in Ukrainian)

4. Horoshkina, O. M., & Holub, N. B. (2021) Storitelinh na ukrokakh ukrainskoi movy: do problemy dydaktychnoi nominatsii [Storytelling in Ukrainian language lessons: the problem of didactic nomination]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka*, 3 (47). pp. 97-103. DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-97-103 (in Ukrainian)

5. Zubtsova, Yu. Ye. (2022) Osoblyvosti realizatsii diialnisnoho pidkhodu v pochatkovii shkoli [Features of implementing the activity approach in primary school]. *Innovatsiina pedahohika*. 50 (1). pp. 14-17 DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.2 (in Ukrainian)

6. Mazurok, M. & Saprykina, O. (2022) Storitelinh yak efektyvnyi instrument formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity Novoi ukrainskoi shkoly[Storytelling as an effective tool for developing communication skills in students of the New Ukrainian School]. *Molod i rynok*. (199). pp. 160-165 (in Ukrainian)

7. Martirosian, L. (2021) Sotsiokulturnyi pidkhid do vykhovannia yak metodolohichna osnova doslidzhennia yoho sutnosti [The sociocultural approach to education as a methodological basis for studying its essence]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 39 (2) pp. 229-237 DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-37 (in Ukrainian)

8. Molnar, T. (2016) Diialnisnyi pidkhid do orhanizatsii navchalnoho protsesu v pochatkovii shkoli [Activity-based approach to organizing the educational process in primary school]. *Molod i rynok*. 1 (132). pp. 76–79. (in Ukrainian)

9. Kostenko, T.M. (2018) Osobystisno oriientovanyi pidkhid v navchanni ditei z porushenniamy zoru [A person-centered approach to teaching children with visual impairments.]. *Kliuchovi pytannia naukovykh doslidzhen u sferi pedahohiky ta psykholohii u KhKhI st*.: Zbirnyk tez naukovykh robit uchasnykiv mizhnarodnoi nauovo-praktychnoi konferentsii (m. Lviv, 26-27 sichnia 2018 roku) , 1 . HO «Lvivska pedahohichna spilnota», m. Lviv, Ukraina. pp. 33-35. (in Ukrainian)

10. Potiuk S.V. (2026) Storytelling yak intehratyvna tekhnolohiia v konteksti inkliuzyvnoi osvity [Storytelling as an integrative technology in the context of inclusive education]. *80-a pidsumkova naukova konferentsiia profesorsko-vykladatskoho skladu fakultetu zdorovia ta fizychnoho vykhovannia DVNZ «Uzhhorodskyi natsionalnyi universytet»*: zbirnyk materialiv. Uzhhorod. pp.26-29 (in Ukrainian)

11. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [On approval of the Concept for the implementation of state policy in the field of general secondary education reform “New Ukrainian School” for the period until 2029]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016 r. № 988-r https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text (in Ukrainian)

12. Tabakova, H. & Pelaheichenko, M. (2023) Storitelinh yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi aktyvnosti uchniv u suchasnomu osvitnomu [Storytelling as a means of stimulating cognitive activity in students in modern education]. *Naukovi zapysky BDPU*. Ser.: Pedahohichni nauky. 1. pp.165-172. DOI: 10.31494/2412-9208-2023-1-1-165-172 (in Ukrainian)

13. Shpak, V. P., & Moisiienko, I. M. (2023). Diialnisnyi pidkhid u Novii ukrainskii shkoli: istoriia, suchasnist, perspektyvy [The activity-based approach in the New Ukrainian School: history, present, and prospects]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, (4(211), pp. 76–83. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-4(211)-76-83 (in Ukrainian)

14. Yazlovetska, O. V. (2022). Kompetentnisnyi pidkhid yak osnova reformuvannia osvitnoho protsesu [Competence-based approach as the basis for reforming the educational process]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, (206), pp. 247-253. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-247-253 (in Ukrainian)

Дата першого надходження статті до видання: 24.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 159.922.7:376.1-056.264
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.44

Наталія СУХОВІЄНКО
кандидат педагогічних наук, логопед вищої категорії, викладач кафедри початкової і спеціальної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Дашковича, 24, м. Черкаси, Україна, 18001
ORCID: *0000-0002-0528-9494*

Бібліографічний опис статті: Суховієнко, Н. (2026). Діагностична та корекційно-розвивальна діяльність на засадах нейропсихології. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 332–337, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.44

ДІАГНОСТИЧНА ТА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА ЗАСАДАХ НЕЙРОПСИХОЛОГІЇ

У статті розглянуто теоретичні та практичні засади діагностичної й корекційно-розвивальної діяльності на основі нейропсихологічного підходу в логопедії. Обґрунтовано актуальність проблеми в умовах зростання кількості дітей із мовленнєвими порушеннями, що мають складну багатофакторну природу та пов'язані з особливостями нейророзвитку. Висвітлено сутність нейропсихології як міждисциплінарної науки та її значення для розуміння механізмів формування мовлення, а також визначення причин і структури мовленнєвих порушень.

Розкрито зміст нейропсихологічної корекції як практичного напряму, спрямованого на розвиток і відновлення порушених функцій на основі принципів нейропластичності, системності та поетапності. Проаналізовано взаємозв'язок нейропсихологічної діагностики та нейрокорекції, що забезпечує перехід від симптоматичного підходу до впливу на глибинні механізми порушень. Окреслено теоретичне підґрунтя нейропсихологічного підходу, зокрема концепцію трьох функціональних блоків мозку, та її значення для організації корекційної роботи.

У статті також розглянуто особливості нейропсихологічної діагностики мовлення, включаючи оцінку орального праксису, фонематичних процесів, слухової пам'яті, зв'язного мовлення та розуміння граматичних конструкцій. Наголошено на необхідності комплексного підходу до корекції мовленнєвих порушень з урахуванням взаємозв'язку мовлення з іншими психічними функціями. Висвітлено вплив сучасних соціальних чинників, зокрема пандемії та воєнних подій в Україні, на мовленнєвий і когнітивний розвиток дітей.

Зроблено висновок про ефективність нейропсихологічного підходу у підвищенні якості логопедичної допомоги та окреслено перспективи подальших досліджень, що полягають у розробленні інноваційних програм нейрокорекції та їх впровадженні в практику роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *нейрокорекція, нейропсихологія, порушення мовлення, функціональні блоки мозку, розвиток дитини.*

Nataliia SUKHOVIIENKO
PhD (Pedagogical Sciences), Speech Therapist of the Highest Category, Lecturer at the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy, Dashkovicha str., 24, Cherkasy, Ukraine, 18001
ORCID: *0000-0002-0528-9494*

To cite this article: Sukhoviienko, N. (2026). Diahnostychna ta korektsiino-rozvyvalna diialnist na zasadakh neiropsykholohii [Diagnostic and corrective-developmental activities based on neuropsychology]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 332–337, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.44

DIAGNOSTIC AND CORRECTIVE-DEVELOPMENTAL ACTIVITIES BASED ON NEUROPSYCHOLOGY

The article examines the theoretical and practical principles of diagnostic and correctional and developmental activities based on the neuropsychological approach in speech therapy. The relevance of the problem is substantiated in the conditions of an increase in the number of children with speech disorders that have a complex multifactorial nature and are associated with the peculiarities of neurodevelopment. The essence of neuropsychology as an interdisciplinary science and its importance for understanding the mechanisms of speech formation, as well as determining the causes and structure of speech disorders is highlighted.

The content of neuropsychological correction as a practical direction aimed at the development and restoration of impaired functions based on the principles of neuroplasticity, systematicity and gradualness is revealed. The relationship

between neuropsychological diagnostics and neurocorrection is analyzed, which ensures the transition from a symptomatic approach to influencing the deep mechanisms of disorders. The theoretical basis of the neuropsychological approach is outlined, in particular the concept of three functional blocks of the brain, and its importance for the organization of correctional work.

The article also considers the features of neuropsychological diagnostics of speech, including the assessment of oral praxis, phonemic processes, auditory memory, coherent speech and understanding of grammatical structures. The need for a comprehensive approach to the correction of speech disorders is emphasized, taking into account the relationship of speech with other mental functions. The impact of modern social factors, in particular the pandemic and military events in Ukraine, on the speech and cognitive development of children is highlighted.

The conclusion is made about the effectiveness of the neuropsychological approach in improving the quality of speech therapy and the prospects for further research are outlined, which consist in the development of innovative neurocorrection programs and their implementation in the practice of working with children with special educational needs.

Key words: *neurocorrection, neuropsychology, speech disorders, functional blocks of the brain, child development.*

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку спеціальної освіти та логопедії характеризується зростанням кількості дітей із порушеннями мовлення, що мають складну, багатофакторну природу та часто супроводжуються особливостями нейророзвитку. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває впровадження науково обґрунтованих підходів до діагностики та корекційно-розвивальної роботи, серед яких провідне місце посідає нейропсихологічний підхід. Нейропсихологія як міждисциплінарна наука знань відкриває широкі можливості для глибшого розуміння механізмів формування мовлення, виявлення причин порушень, а також визначення індивідуальних траєкторій розвитку дитини. Використання нейропсихологічних принципів у діагностичній діяльності дозволяє не лише констатувати наявність проблем у розвитку мовлення, а й розкрити його структуру, пов'язану з функціонуванням різних мозкових систем. Це, у свою чергу, створює підґрунтя для побудови ефективних корекційно-розвивальних програм з високою ефективністю, оскільки побудовані з врахуванням ситуації конкретної дитини. Особливої вагомості набуває нейропсихологічний підхід у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення різного генезису, зокрема загальне недорозвинення мовлення, дизартрію, алалію, дислексію тощо. У таких випадках мовленнєві порушення нерідко поєднуються з порушеннями уваги, пам'яті, моторики, просторових уявлень, що вимагає комплексного, системного підходу до діагностики та корекції. Актуальність теми дослідження посилюється сучасними умовами в Україні, де зростає потреба у якісній психолого-педагогічній допомозі дітям в умовах інклюзивної освіти, соціальних викликів та підвищеного рівня стресових факторів. Воєнні дії, зміни в соціальному середовищі, вимушене переміщення сімей негативно впливають на психоемоційний стан дітей, що може відображатися на їхньому мовленнєвому та когнітивному розвитку. У таких умовах нейропсихологічний підхід стає не лише науково доцільним, а й практично необхідним інструментом для своєчасної діагностики та ефективної корекційної підтримки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нейропсихологія дитячого віку як окремий науковий напрям сформувався в 70-і роки XX століття завдяки дослідженням А. Лурії. В сьогоднішньому етапі розвитку науки, нейропсихологічній підхід у корекції дітей із особливими освітніми потребами має постійну увагу і розвивається українськими нейрофізіологами, психологами і педагогами. Серед української наукової школи слід відмітити вклад В. Тарасун, яка розробила концептуальні підходи до комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з порушеннями розвитку, включаючи нейропсихологічні засади, внесок В. Синьова, який досліджував системні підходи до корекційної освіти та підготовки фахівців для роботи з дітьми з порушеннями розвитку, доробки А. Шевцова, який розвивав ідеї комплексної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, включаючи нейропсихологічні аспекти. Прихильність до даного підходу у роботі із дітьми з мовленнєвими порушеннями демонструють дослідниці А. Лук'яненко, О. Ревуцька, М. Пархоменко, результати роботи яких вони доводять, що нейропсихологічний підхід дозволяє значно глибше зрозуміти походження мовленнєвих труднощів, зокрема в аспекті міжпівкульної взаємодії, латералізації функцій, розвитку праксису та гнозису. Отримані наукові знання уможливлюють створення індивідуальних корекційних програм, спрямованих не лише на розвиток мовлення, а й на гармонізацію базових регуляторних систем дитини.

Метою статті є теоретичний аналіз специфіки та переваг нейропсихологічного підходу для корекційної роботи із дітьми, які мають мовленнєві порушення.

Методи дослідження. Щоб досягти поставленої мети, було застосовано методи компаративістики, аналізу, систематизації, порівняння, які дозволили виділити ключові аспекти та систематизувати результати.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній психолого-педагогічній науці спостерігається тенденція до інтеграції знань про розвиток дитини, що зумовлює активне впровадження міждисциплінарних підходів у практику діагностики та корекції порушень розвитку. Одним із таких підходів є нейропсихологічний, який поєднує досягнення психології, нейронаук і педагогіки, забезпечуючи цілісне розуміння закономірностей формування вищих психічних функцій. Нейропсихологія вивчає особливості функціонування різних відділів мозку та їх внесок у формування мовлення, уваги, пам'яті, мислення і регуляції поведінки людини. У контексті дитячого розвитку вона дозволяє визначити, як саме незрілість або дисфункція певних мозкових структур впливає на формування психічних процесів і мовлення, що є особливо важливим для розуміння природи різноманітних порушень. Нейрокорекція є практичним продовженням нейропсихології та спрямована на цілеспрямований розвиток і відновлення порушених функцій через спеціально організовану систему впливів. Вона базується на принципах пластичності мозку, системності розвитку та поетапного формування функцій, що дозволяє не лише компенсувати дефіцити, а й активізувати резервні можливості дитини. Поняття «нейропсихологічна корекція мовленнєвих порушень» розглядається у вузькому і широкому розумінні, зазначає дослідники Т. Цегельник і О. Станіченко – відтак, «у вузькому значенні це методологічна концепція, що використовується для цілеспрямованого покращення мовленнєвих навичок, тоді як у широкому сенсі вона передбачає виявлення та усунення нейропсихологічних дисфункцій, які впливають на мовленнєвий розвиток» [Tsehelnyk, Stanichenko, 2025, pp. 781]. Таким чином, зв'язок між нейропсихологією та нейрокорекцією є взаємозумовленим: нейропсихологічна діагностика забезпечує глибоке розуміння структури порушення, визначає «слабкі» та «сильні» ланки функціональних систем, тоді як нейрокорекція спирається на ці дані для побудови індивідуалізованих програм розвитку. Такий підхід дозволяє відійти від симптоматичної корекції до впливу на причини порушень. Таким чином, діагностична та корекційно-розвивальна діяльність на засадах нейропсихології є сучасним, науково обґрунтованим і перспективний напрямом, що відкриває нові можливості у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями.

Підґрунтям нейропсихологічного підходу є теорія про три енергетичні блоки мозку, що були сформульовані О. Лурією.

1. Перший енергетичний блок забезпечує несвідомі неконтрольовані процеси: інстинкти, афекти, тонус. Він включає неспецифічні структури стовбура мозку, таламус, лімбічну систему та медіобазальні відділи кори.

2. Другий енергетичний блок відповідає за сприймання та переробку сенсорної інформації. Основні функції блоку – це автоматизація навичок навчання. Його утворюють сенсорні проекційні зони кори (потилична, тім'яна, скронева).

3. Третій енергетичний блок відповідає за програмування, регуляцію та контроль форм діяльності, як-от довільні рухи, рухові механізми мовлення, складні форми поведінки тощо. Локалізація блоку – у лобових структурах (премоторна, моторна, префронтальна кора) [Zaytseva, Chan, Pöppel, Heinz, 2015].

Базуючись на концепції О. Лурії, в нейропсихології було розроблено відновлювальні методики – в дитячій нейропсихології створені методики корекційно-реабілітаційного типу [Hrytsyuk, Milischuk, 2021, pp. 180]. Історія розвитку нейропсихологічного підходу показує, що за недовгий термін він знайшов застосування в багатьох дослідженнях – від звичайного вивчення психічних процесів до детального аналізу функцій які знаходяться за межею норми. Нейропсихологія дитячого віку знайшла своє застосування для виявлення причин психічної нестійкості, шкільної неуспішності, прогнозуванні нахилів дітей до певних сфер діяльності та аналізі розладів мовлення [Kashuba, Strelets, 2021, pp. 358].

Дослідники Л. Кашуба і Х. Барна зазначають, що особливість нейрокорекції мовленнє-

вих порушень полягає в корекції збережених функцій на основі принципу інтеріоризації. Це пояснюється тим, що нейропсихологічна система є багато компонентною, тому ніколи не порушується повністю – тому робота проводиться із фокусом на збережені складові [Kashubian, Barna, 2025, pp. 57].

Вивчення мовленнєвих порушень (а також їх подальша корекція із врахуванням результатів нейропсихологічного дослідження дитини), зокрема при дизартрії, алалії чи загальному недорозвиненню мовлення, спрямована на аналіз не лише самого порушення, а й функціональних систем, які його підтримують: пам'ять, увагу, просторове сприйняття, рухову сферу, слухомовленнєвий аналіз тощо. Вчена О. Малина формулює це є: «систематична безперервна немедикаментозна активація підкіркових і стовбурових структур головного мозку, стабілізація міжпівкульової взаємодії і формування оптимального функціонального стану роботи кори великих півкуль головного мозку» [Malyna, 2021, pp. 156].

В практичному сенсі діагностика на засадах нейропсихології дозвляє визначати: «стан орального праксису, фонематичних процесів, звуковимови, слухової пам'яті, вміння складати розповіді за малюнком та серією малюнків, розуміння логіко-граматичних конструкцій тощо» [Kirillova, Derevyanko, 2023, pp. 280]. Нейропсихологічний діагностичний протокол Української асоціації нейропсихології містить такі рекомендації: діагностика орального праксису, називання низькочастотних слів, оцінка ритмічних структур, повторення ритмічних структур, проба «Слухові схованки», діагностика слухової пам'яті, складання розповіді за сюжетним малюнком, складання розповіді за серією малюнків, переказ тексту з опорними питаннями, розуміння логіко-граматичних відносин [Protokol dlia provedennia neiropsykholohichnoho obstezhennia ditei 5-6 rokiv, 2026].

Нова хвиля уваги до нейропсихологічної оцінки мовленнєвих порушень відбулася після пандемії Covid-19: внаслідок тривалої соціальної ізоляції та обмеження контакту з однолітками і педагогами, відбувся негативний вплив на мовленнєвий розвиток дітей. Вікова група дітей, для яких соціальна ізоляція стала найбільш критичною, це діти дошкільного віку, для яких період дефіциту соціальних контактів уповільнив розвиток вербальної комунікації; наслідки браку соціальних контактів в критично важливий період для розвитку мовлення є відчутними для дітей і постпандемічний період [Golub, Melnychuk, 2025, pp. 403]. За деякими дослідження, відзначається зростання випадків затримки мовленнєвого розвитку через соціальну ізоляцію в період пандемії, порушень артикуляційної здатності, а також зниження мовленнєвої активності, що стало новим викликом для клінічної практики [Marfoli, Caputi, Ferretti, 2024, pp. 781]. Для українських дітей потрясіння, спричинені пандемією не закінчилися після завершення карантину, оскільки повномасштабне вторгнення росії в Україну спричинили процеси еміграції, внутрішньо міграції, тимчасової окупації, що змінило розпорядок життя дітей – це стало сильним травмуючим фактором, повпливавши на усі когнітивні функції, в тому числі мовлення. Тому нейропсихологічний підхід і нині є актуальним для української логопедичної науки, допомагаючи кожному унікальному випадку порушення мовлення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, дослідження діагностичної та корекційно-розвивальної діяльності на засадах нейропсихології є важливим і перспективним напрямом сучасної логопедії, що відповідає актуальним запитам освітньої практики та сприяє підвищенню ефективності допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями. Доведено, що нейропсихологічна корекція як складова корекційно-розвивальної діяльності ґрунтується на принципах системності, поетапності та нейропластичності й спрямована на розвиток базових психічних функцій, які лежать в основі мовлення. Такий підхід сприяє не лише подоланню мовленнєвих порушень, а й загальному когнітивному розвитку дитини. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та впровадженні інноваційних нейропсихологічних програм корекції мовлення, адаптації сучасних нейронаукових досягнень до практики логопедії, а також у вивченні ефективності нейрокорекційних методик у різних категорій дітей з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Голуб Н., Мельничук І. Нейропсихологічні аспекти мовленнєвих порушень у дітей у постпандмічний період: виклики для системи реабілітації. *Актуальні проблеми практичної психології:* збірник наукових праць, 2025, С. 402-405.
2. Грицюк І., Міліщук С. Особливості використання комплексної нейропсихологічної корекції у шкільному середовищі. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»,* Вип. 2(3). 2021. С. 179-184. URL: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.27 (дата звернення: 30.03.2026)
3. Кашуба Л., Барна Х. Корекція мовленнєвих порушень: нейропсихологічний аспект. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник науковий праць. 2025. Вип. 48. С. 54-60.
4. Кашуба Л., Стрілець В. Нейропсихологічний підхід у компенсації порушень мовлення. *Theory and practice of science: key aspects*, 2021, Вип. 42, С. 356-361. https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.033
5. Кіріллова А., Дерев'янко А. Теоретичний підхід до нейродіагностики стану мовленнєвої функції старших дошкільників. *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи* : зб. тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Запоріжжя, 2023. С. 278-281.
6. Малина О. Особливості нейропсихологічного супроводу дитини із затримкою психомовленнєвого розвитку. *Психологія та соціальна робота,* Вип. 2(54), 2021. С. 14-18.
7. Протокол для проведення нейропсихологічного обстеження дітей 5-6 років (Українська асоціація нейропсихології). 2026. URL: https://uanp.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/Protokol-dlya-ney-ropsyho logichnogo-obstezhenya-ditey-5-6-rokiv.pdf. (дата звернення: 30.03.2026)
8. Цегельник Т., Станіченко О. Нейропсихологічна корекція порушень мовлень в умовах інклюзивної освіти. *Grail of science*. № 51, 2025, С. 780-783.
9. Marfoli M., Caputi M., Ferretti L. та ін. Impact of COVID-19 pandemic on neuropsychological development of children aged 8-9. *Journal of Clinical Medicine*. 2024. Vol. 13, No. 16. DOI: 10.3390/jcm13164768.
10. Zaytseva Y, Chan RC, Pöppel E, Heinz A. Luria revisited: cognitive research in schizophrenia, past implications and future challenges. *Philos Ethics Humanit Med.* 2015, 10: 4. doi: 10.1186/s13010-015-0026-9.

REFERENCES:

1. Holub N., Melnychuk I. (2025) Neiropsykholohichni aspekty movlennievykh porushen u ditei u postpandmichnyi period: vyklyky dlia systemy reabilitatsii [Neuropsychological aspects of speech disorders in children in the post-pandemic period: challenges for the rehabilitation system]. *Aktualni problemy praktychnoi psykholohii:* zbirnyk naukovykh prats, S. 402-405. (in Ukrainian)
2. Hrytsiuk I., Milishchuk S. (2012) Osoblyvosti vykorystannia kompleksnoi neiropsykholohichnoi korektsii u shkilnomu seredovyshchi [Features of the use of complex neuropsychological correction in the school environment]. *Akademichni studii.* Seriia «Pedahohika», Vyp. 2(3). S. 179-184. URL: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.27 (data zvernennia: 30.03.2026) (in Ukrainian).
3. Kashuba L., Barna Kh. (2025) Korektsiia movlennievykh porushen: neiropsykholohichnyi aspekt [Correction of speech disorders: neuropsychological aspect]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova*. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia : zbirnyk naukovyi prats. Vyp. 48. S. 54-60. (in Ukrainian).
4. Kashuba L., Strilets V. (2021) Neiropsykholohichnyi pidkhid u kompensatsii porushen movlennia [Neuropsychological approach to compensation for speech disorders]. *Theory and practice of science: key aspects,* Vyp. 42, S. 356-361. https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.033 (in Ukrainian).
5. Kirillova A., Derevianko A. (2023) Teoretychnyi pidkhid do neirodiahnostyky stanu movlennievoi funktsii starshykh doshkilnykiv [Theoretical approach to neurodiagnostics of the state of speech function in older preschoolers]. *Stratehichni oriientyry osvity ta reabilitatsii v umovakh voiennoho stanu ta povoiennoho chasu: problemy, rishennia, perspektyvy* : zb. tez dopovidei Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Zaporizhzhia : Vyd– vo Khortytskoi natsionalnoi akademii, S. 278-281. (in Ukrainian).
6. Malyna, O. H. (2021). Osoblyvosti neiropsykholohichnoho suprovodu dytyny iz zatrymkoiu psykhomovlennievoho rozvytku [Features of neuropsychological support of a child with delayed psycho-speech development]. *Psykholohiia ta sotsialna robota*, 2(54), C. 14-18 (in Ukrainian).
7. Protokol dlia provedennia neiropsykholohichnoho obstezhennia ditei 5–6 rokiv (Ukrainska asotsiatsiia neiropsykholohii) [Protocol for conducting a neuropsychological examination of children 5–6 years old (Ukrainian Association of Neuropsychology)]. 2026. URL: https://uanp.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/Protokol-dlya-ney-ropsyho logichnogo-obstezhenya-ditey-5-6-rokiv.pdf. (in Ukrainian).

8. Tsehelnyk T., Stanichenko O. (2025) Neiropsykholohichna korektsiia porushen movlen v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Neuropsychological correction of speech disorders in inclusive education]. *Grail of science.* № 51, S. 780-783. (in Ukrainian).

9. Marfoli M., Caputi M., Ferretti L. ta in. (2024) Impact of COVID-19 pandemic on neuropsychological development of children aged 8-9. *Journal of Clinical Medicine*. Vol. 13, No. 16. DOI: 10.3390/jcm13164768. (in English)

10. Zaytseva Y, Chan RC, Pöppel E, Heinz A. (2015) Luria revisited: cognitive research in schizophrenia, past implications and future challenges. *Philos Ethics Humanit Med.*10:4. doi: 10.1186/s13010-015-0026-9 (in English)

Дата першого надходження статті до видання: 20.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 377.3:631:37.091.3-047.44
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.45

Лариса СУЩЕНКО
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Запорізький національний університет, вул. Університетська, 66, м. Запоріжжя, Україна, 69011
***ORCID:** 0000-0002-6119-9151*

Бібліографічний опис статті: Сущенко, Л. (2026). Ефективність освітніх методик у формуванні проєктувальної компетентності здобувачів аграрних закладів фахової передвищої освіти: порівняльні моделі. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 338–344, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.45

ЕФЕКТИВНІСТЬ ОСВІТНІХ МЕТОДИК У ФОРМУВАННІ ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ: ПОРІВНЯЛЬНІ МОДЕЛІ

У статті досліджено проблему формування проєктувальної компетентності здобувачів закладів фахової передвищої освіти аграрного профілю в умовах модернізації освітнього процесу та цифровізації аграрного сектору. Актуальність роботи зумовлена необхідністю підготовки фахівців, здатних до ефективного проєктування технологічних процесів, прийняття рішень у складних виробничих умовах та впровадження інновацій у сільському господарстві. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та порівняльний аналіз ефективності освітніх методик формування проєктувальної компетентності здобувачів аграрних закладів фахової передвищої освіти.

У межах дослідження здійснено порівняння шести проєктних методологій (Waterfall, Scrum, Kanban, Scrumban, PMBoK, PRINCE2) за критеріями структурованості, гнучкості, практичної орієнтації, командної взаємодії та педагогічної ефективності. Встановлено, що гнучкі та гібридні підходи (Scrum, Scrumban) забезпечують найвищий рівень формування проєктувальної компетентності завдяки поєднанню адаптивності та практикоорієнтованого навчання. Структуровані методології демонструють високу ефективність у формуванні системного професійного мислення, однак потребують адаптації до освітнього середовища.

Запропоновано узагальнену оціночну модель ефективності вибору проєктної методології, яка враховує вагові коефіцієнти критеріїв залежно від типу аграрного завдання. Показано, що застосування диференційованого підходу до вибору методик дозволяє підвищити результативність формування професійних компетентностей здобувачів освіти. Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм аграрних закладів фахової передвищої освіти та впровадження сучасних проєктно-орієнтованих технологій навчання.

***Ключові слова:** проєктувальна компетентність, аграрна освіта, фахова передвища освіта, проєктне навчання, Scrum, Kanban, Scrumban, PMBoK, PRINCE2, педагогічна ефективність.*

Larysa SUSHCHENKO
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool and Primary Education, Zaporizhzhia National University, Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine, 69011
***ORCID:** 0000-0002-6119-9151*

To cite this article: Sushchenko, L. (2026). Efektyvnist osvitnikh metodyk u formuvanni proiektuvalnoi kompetentnosti zdobuvachiv ahrarnykh zakladiv fakhovoi peredvyshchoi osvity: porivnialni modeli [The effectiveness of educational methods within project competence formation in applicants of agricultural institutions of vocational pre-higher education: comparative models]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 338–344, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.45

THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL METHODS WITHIN PROJECT COMPETENCE FORMATION IN APPLICANTS OF AGRICULTURAL INSTITUTIONS OF VOCATIONAL PRE-HIGHER EDUCATION: COMPARATIVE MODELS

The article investigates the problem of shaping project competence of students in agricultural vocational pre-higher education institutions in the context of modernization of the educational process and digitalization of the agricultural sector. The relevance of the work is due to the need to train specialists capable of effectively designing technological

processes, making decisions under difficult production conditions and implementing innovations in agriculture. The purpose of the study is a theoretical justification and comparative analysis of the effectiveness of educational methods for forming design competence of students in agricultural vocational pre-higher education institutions.

Within the framework of the study, a comparison of six project methodologies (Waterfall, Scrum, Kanban, Scrumban, PMBoK, PRINCE2) was carried out according to the criteria of structuring, flexibility, practical orientation, team interaction, and pedagogical effectiveness. It was found that flexible and hybrid approaches (Scrum, Scrumban) provide the highest level of project competence formation due to the combination of adaptability and practice-oriented learning. Structured methodologies demonstrate high efficiency in the formation of systemic professional thinking, but require adaptation to the educational environment.

A generalized evaluation model of the effectiveness of the choice of project methodology is proposed, which takes into account the weighting coefficients of the criteria depending on the type of agricultural task. It is shown that the use of a differentiated approach to the selection of methods allows increasing the effectiveness of the formation of professional competencies of education seekers. The results obtained can be used to improve educational programs of agricultural institutions of vocational pre-higher education and the implementation of modern project-oriented learning technologies.

Key words: *design competence, agricultural education, vocational pre-higher education, project learning, Scrum, Kanban, Scrumban, PMBoK, PRINCE2, pedagogical efficiency.*

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку аграрної галузі характеризується інтенсивними технологічними змінами, цифровізацією виробничих процесів, упровадженням інноваційних агротехнологій та переходом до моделей сталого розвитку. За таких умов значно зростають вимоги до професійної підготовки фахівців аграрного профілю, зокрема здобувачів закладів фахової передвищої освіти, які повинні володіти не лише спеціальними знаннями, а й здатністю до проєктування технологічних процесів, прийняття рішень у змінних умовах та реалізації комплексних виробничих завдань.

Особливої актуальності набуває формування проєктувальної компетентності як інтегрованої характеристики професійної готовності майбутніх фахівців аграрної галузі. Проєктувальна компетентність передбачає здатність до аналізу виробничих ситуацій, розроблення технологічних рішень, планування діяльності, прогнозування результатів та оцінювання ефективності запропонованих моделей. Вона є важливим чинником підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до інноваційної діяльності та адаптації до сучасних викликів аграрного виробництва (Daum, 2025).

Водночас аналіз освітньої практики закладів фахової передвищої освіти свідчить про наявність суперечностей між потребами сучасного аграрного виробництва у фахівцях із розвиненою проєктувальною компетентністю та переважанням традиційних методик навчання, орієнтованих на відтворення знань, а не на їх практичне застосування. Значна частина освітніх програм ще недостатньо інтегрує проєктно-орієнтовані, проблемно-пошукові та практико-орієнтовані методики навчання, що знижує ефективність формування професійно важливих компетентностей.

У сучасних педагогічних дослідженнях активно обґрунтовується необхідність модернізації освітніх методик із використанням проєктного навчання, кейс-методів, моделювання професійних ситуацій, міждисциплінарної інтеграції та цифрових освітніх технологій (Jones et al., 2024). Водночас питання порівняльного аналізу ефективності різних освітніх методик у формуванні проєктувальної компетентності здобувачів аграрних закладів фахової передвищої освіти залишається недостатньо дослідженим, особливо у контексті розроблення моделей їх системного впровадження.

Особливу значущість зазначена проблема набуває в умовах післявоєнного відновлення аграрного сектору України, що потребує підготовки фахівців, здатних до ефективного проєктування виробничих процесів, оптимізації ресурсів та впровадження інноваційних рішень. Формування проєктувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю стає важливою умовою забезпечення продовольчої безпеки, підвищення продуктивності аграрного виробництва та розвитку сільських територій.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового обґрунтування ефективних освітніх методик формування проєктувальної компетентності здобувачів аграрних закладів фахової передвищої освіти, а також потребою у створенні та порівняльному аналізі моделей їх застосування в освітньому процесі. Вирішення цієї проблеми сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі та

забезпеченню відповідності освітніх результатів сучасним вимогам ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування проєктувальної компетентності здобувачів аграрної освіти є предметом активного наукового пошуку вітчизняних і зарубіжних дослідників. У сучасних педагогічних студіях особлива увага приділяється вдосконаленню змісту професійної підготовки, упровадженню інноваційних освітніх методик та розвитку компетентнісно орієнтованого навчального середовища. Дослідники акцентують увагу на необхідності інтеграції практикоорієнтованих підходів, цифрових технологій і проєктного навчання як ефективних засобів формування професійної готовності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Є. Авраменко (2026) досліджує питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх агроінженерів у закладах фахової передвищої освіти в умовах цифровізації аграрного сектора. Автор акцентує, що брак кваліфікованих спеціалістів і невідповідність їхньої підготовки сучасним потребам галузі вимагають модернізації освітнього змісту, підвищення його практикоорієнтованості та впровадження цифрових технологій у навчальний процес.

С. Марченко (2018) звертає увагу на одну з ключових проблем компетентнісного підходу, що полягає у створенні загальноприйнятої методики для формування і розвитку ключових компетенцій фахівця, а також у визначенні ефективних засобів її втілення. Автор зазначає, що головна складність полягає в багатофункціональності поняття компетентності, яке потребує відповідного навчального середовища для свого успішного формування.

Т. Личова (2023) у своєму дослідженні акцентує увагу на тому, що для формування фахової компетенції майбутніх агроінженерів та їх якісної професійної підготовки важливими є такі аспекти, як належна організація освітнього процесу, врахування актуальних педагогічних умов, використання інноваційних форм і методів навчання, а також ефективна взаємодія всіх учасників процесу. Це, своєю чергою, сприяє адаптації до швидких змін технологій, модернізації сільськогосподарської техніки та активізації практичної підготовки, яка відповідає сучасним запитам ринку праці.

О. Шамралюк (2021) в своєму дисертаційному дослідженні доводить, що результативність організації освітнього процесу щодо розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю значною мірою залежить від сукупності застосовуваних андрагогічних і акмеологічних технологій, зокрема проектної технології.

Ц. Сяоке (2025) проводить порівняння, систематизацію та узагальнення публікацій, присвячених питанням формування проєктувальної компетентності студентів закладів аграрної освіти. Автор виокремлює і характеризує галузі проєктувальної компетенції, а також здійснює аналіз підходу в контексті розвитку обчислювального мислення. Також в статті доведено необхідність розвитку навичок мислення вищого порядку (HOTS) – критичне мислення, креативність, комунікація та співробітництво.

Серед зарубіжних дослідників, зокрема, Yan and Adrian (2025) описують проєктне навчання сільськогосподарським практикам на основі парадигми конструктивізму. Aquino et al. (2026) пропонують новий фреймворк, який інтегрує сільськогосподарські концепції в наукову освіту для покращення навчання та підживлення інтересу студентів до сільськогосподарських аспектів у країні. Davidson et al. (2024) розглядають питання оцінювання розвитку навичок управління проєктами в інженерних та сільськогосподарських навчальних програмах.

Попри значну кількість наукових праць, присвячених модернізації професійної підготовки здобувачів аграрного профілю, проблема формування проєктувальної компетентності все ще залишається недостатньо вивченою у контексті порівняльного аналізу ефективності різних освітніх методик. Більшість дослідників зосереджується переважно на окремих технологіях або педагогічних умовах їх впровадження. Водночас системне зіставлення освітніх моделей, спрямованих на розвиток проєктувальної компетентності студентів закладів фахової передвищої освіти аграрного спрямування, все ще потребує глибшого наукового аналізу. Брак чітко визначених порівняльних моделей і критеріїв для оцінювання їхньої ефективності підкреслює необхідність проведення цілеспрямованих досліджень у цьому напрямку.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та порівняльному аналізі ефективності освітніх методик формування проєктувальної компетентності здобувачів аграрних

закладів фахової передвищої освіти, а також у розробленні моделей їх застосування в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування проєктувальної компетентності здобувачів аграрних закладів фахової передвищої освіти доцільно розглядати через призму проєктного підходу як інтегративної освітньої технології, що забезпечує поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, моделюванням виробничих ситуацій та прийняттям рішень в умовах невизначеності. У межах даного дослідження ми здійснимо порівняльний аналіз найбільш поширених методологічних моделей управління проєктами, адаптованих до освітнього процесу: Waterfall (каскадна модель), Scrum, Kanban, Scrumban (гібрид Scrum та Kanban), PMBoK та PRINCE2. Порівняння зазначених підходів здійснюється за такими критеріями:

– рівень структурованості навчального процесу;

– ступінь гнучкості та адаптивності до змін освітніх завдань;

– орієнтація на практичну діяльність здобувачів освіти;

– можливості розвитку командної взаємодії та комунікації;

– потенційна педагогічна ефективність у формуванні проєктувальної компетентності в умовах аграрної фахової передвищої освіти.

Окремо під педагогічною ефективністю розуміється здатність методики забезпечувати формування у здобувачів умінь планування, проєктування технологічних процесів, аналізу виробничих ситуацій, прийняття рішень та рефлексії результатів діяльності в умовах, наближених до реального аграрного виробництва (du Plessis et al., 2024).

Порівняльна характеристика методів формування проєктувальної компетентності представлена в Таблиці 1.

Аналіз наведених моделей дозволяє констатувати, що найбільш ефективними для формування проєктувальної компетентності здобувачів аграрних закладів фахової передвищої освіти є гнучкі гібридні підходи (Scrum та Scrumban), які поєднують елементи структурування навчального процесу з можливістю адаптації до змінних умов освітніх і виробничих завдань. Водночас класичні методології управління проєктами (PMBoK, PRINCE2) мають значний потенціал у контексті формування системного професійного мислення, але потребують дидактичної адаптації до рівня здобувачів фахової передвищої освіти. Таким чином, результати порівняльного аналізу свідчать про доцільність комбінованого використання гнучких і структурованих проєктних підходів у освітньому процесі аграрних закладів освіти з метою підвищення ефективності формування проєктувальної компетентності.

З метою формалізації порівняльного аналізу та підвищення обґрунтованості вибору освітньої методики формування проєктувальної компетентності доцільно застосовувати узагальнену оціночну модель ефективності (E), яка може бути представлена у вигляді наступної формули:

$$E = \sum_{i=1}^{n} w_i - k_i \quad (1)$$

де:

E – інтегральна педагогічна ефективність методики;

k_i – значення окремих критеріїв (структурованість, гнучкість, практична орієнтація, командна взаємодія тощо);

w_i – вагові коефіцієнти значущості критеріїв у конкретному освітньому контексті;

n – кількість критеріїв оцінювання.

Запропонована модель дозволяє не лише здійснювати порівняння різних проєктних підходів (Waterfall, Scrum, Kanban, Scrumban, PMBoK, PRINCE2), але й адаптувати вибір методики відповідно до специфіки освітнього або виробничого завдання. Зокрема, зміна вагових коефіцієнтів забезпечує гнучкість застосування моделі в умовах різних типів аграрних проєктів.

Так, для завдань із високим рівнем алгоритмізації та регламентованості (наприклад, проєктування технологічних карт у точному землеробстві, стандартизовані агротехнічні операції) доцільно підвищувати вагу критерію структурованості, що робить більш ефективними каскадні моделі (Waterfall) або PRINCE2.

Натомість для дослідницьких і інноваційних завдань (наприклад, проєкти підвищення врожайності культур, експериментальні агробіотехнології, впровадження нових систем удобрення) пріоритетними стають критерії гнучкості, командної взаємодії та адаптивності, що обумовлює перевагу Scrum або Scrumban.

Таблиця 1

Методологія	Структурованість	Гнучкість	Орієнтація на практику	Командна взаємодія	Педагогічна ефективність для аграрної ФПО
Waterfall (Водоспад)	Висока	Низька	Середня	Низька	Обмежена: ефективний для засвоєння алгоритмізованих процесів, але слабко формує адаптивність
Scrum	Середня	Висока	Висока	Висока	Висока: сприяє розвитку проєктного мислення, командної роботи та адаптивності
Kanban	Низька–середня	Дуже висока	Середня	Середня	Середня: ефективний для організації навчального процесу, але менш структурований для навчальних проєктів
Scrumban	Середня	Висока	Висока	Висока	Висока: оптимальне поєднання гнучкості та структури для навчальних проєктів
PMBoK	Дуже висока	Середня	Висока	Середня	Висока: забезпечує системне розуміння управління проєктами, але потребує адаптації до освітнього контексту
PRINCE2	Дуже висока	Середня	Середня–висока	Середня	Середня–висока: ефективний для структурованого навчання, але менш гнучкий для студентських проєктів

Джерело: розроблено авторами на основі: Branom (2022); Jones et al. (2024).

Отже, запропонована оціночна модель забезпечує концептуальну основу для обґрунтованого вибору освітньої методики залежно від типу аграрного проєктного завдання та сприяє підвищенню ефективності формування проєктувальної компетентності здобувачів фахової передвищої освіти.

Отримані результати порівняльного аналізу свідчать, що ефективність формування проєктувальної компетентності здобувачів аграрних закладів фахової передвищої освіти безпосередньо залежить від ступеня відповідності обраної проєктної методології характеру освітнього або виробничого завдання. Гнучкі та гібридні підходи (Scrum, Scrumban) демонструють вищу педагогічну ефективність у контексті розвитку адаптивного мислення, командної взаємодії та практикоорієнтованих умінь. Натомість структуровані методології (PMBoK, PRINCE2, Waterfall) забезпечують системність підготовки та формування алгоритмічного мислення, однак потребують дидактичної адаптації для використання в освітньому процесі закладів фахової передвищої освіти. Запропонована оціночна модель створює підґрунтя для обґрунтованого вибору проєктної методики залежно від типу аграрного завдання, що підвищує ефективність формування професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозволило обґрунтувати доцільність використання проєктного підходу як базового інструменту формування проєктувальної компетентності здобувачів аграрних закладів фахової передвищої освіти. Встановлено, що різні проєктні методології мають неоднаковий педагогічний потенціал і по-різному впливають на розвиток професійних умінь здобувачів.

Порівняльний аналіз показав, що найбільш ефективними для освітнього процесу є гнучкі та гібридні моделі (Scrum, Scrumban), які забезпечують поєднання практичної спрямованості, командної взаємодії та адаптивності до змінних умов навчання. Водночас класичні структуровані підходи (Waterfall, PRINCE2, PMBoK) залишаються важливими для формування системного розуміння управління проєктами, однак потребують методичної адаптації до рівня фахової передвищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авраменко Є. Сучасні виклики фахової підготовки агроінженерів в умовах цифровізації та трансформації аграрного виробництва // Інноваційна педагогіка. 2026. № 92(1). С. 155–159. DOI: https://doi.org/10.32782/ip/92.1.32
2. Личова Т. Форми і методи формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів з агроінженерії у професійній підготовці // Journal of Innovations and Sustainability. 2023. Т. 7, № 2. С. 04. DOI: https://doi.org/10.51599/is.2023.07.02.04
3. Марченко С. О. Формування фахової компетентності майбутнього аграрія // Соціально-педагогічні основи розвитку особистості в сучасних умовах комунікації: досвід, проблеми, перспективи : матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. конф., 14 листопада 2018 р. Київ, 2018. С. 111–113. URL: https://repo.btu.kharkiv.ua/handle/123456789/72814
4. Сяоке Ц. Компетентнісно-орієнтований контекст формування проєктувальної компетентності студентів закладів аграрної освіти у процесі фахової підготовки // *Наукові* інновації та передові технології. 2025. № 2(42). С. 1773–1786. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2(42)-
5. Шамралюк О. Розвиток технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю в навчально (науково)-методичних центрах професійно-технічної освіти : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2021. 353 с.
6. Aquino M. K. C., Daugdaug M. R., Antaran R., Diquito T. J. Development of agri-education framework in science education: A holistic approach // Journal of Education, Learning, and Management. 2026. Vol. 3, No. 1. P. 82–94. DOI: https://doi.org/10.69739/jelm.v3i1.1590
7. Branom M. The Project Method in Education. New York : Legare Street Press, 2022. 286 p.
8. Daum Th. Digitalization and skills in agriculture // Outlook on Agriculture. 2025. Vol. 54, No. 3. DOI: https://doi.org/10.1177/00307270251336474
9. Davidson P., Johnson T., Goldstein M., Hollenback B. Evaluating Project Management Skill Development in Engineering and Agricultural Curricula // The Future of Engineering Education: Proceedings of ASEE Conference. Oregon, 23–26 June 2024. URL: https://peer.asee.org/evaluating-project-management-skill-development-in-engineering-and-agricultural-curricula
10. du Plessis E., Küng E., Du Plessis E. Challenges for Pedagogical Effectiveness in an Ever-Changing Education Landscape: Conceptualisation of Pedagogical Mobility and Flexibility as a Context-Consciousness // Education Sciences. 2024. Vol. 14, No. 4. Art. 349. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci14040349
11. Jones D., Wick J., Brown H. Modern PBL: Project-Based Learning in the Digital Age. New York : TeacherGoals Publishing, 2024. 336 p.
12. Yan Y., Adrian T. Project-based learning of agricultural practices based on constructivism at international schools in China // The Journal of Education Insights. 2025. Vol. 3, No. 4. P. 1–10. DOI: https://doi.org/10.37155/2972-4856-jei0304-13

REFERENCES:

1. Avramenko, Ye. (2026). Suchasni vyklyky fakhovoi pidhotovky ahroinzheneriv v umovakh tsyfrovizatsii ta transformatsii ahrarnoho vyrobnytstva. *Innovatsiina Pedahohika, 92*(1), 155–159. https://doi.org/10.32782/ip/92.1.32
2. Lychova, T. (2023). Formy i metody formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv z ahroinzhenerii u profesiinii pidhotovtsi. *Journal of Innovations and Sustainability, 7*(2), 04. https://doi.org/10.51599/is.2023.07.02.04
3. Marchenko, S. O. (2018). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnoho ahrariia. Sotsialno-pedahohichni osnovy rozvytku osobystosti v suchasnykh umovakh komunikatsii: dosvid, problemy, perspektyvy. Materialy II Vseukr. nauk.-prakt. konf., 14 lystopada 2018 r. Kyiv, 2018. S. 111–113. https://repo.btu.kharkiv.ua/handle/123456789/72814
4. Siaoke, Ts. (2025). Kompetentnisno-oriientovanyi kontekst formuvannia proiektuvlnoi kompetentnosti studentiv zakladiv ahrarnoi osvity u protsesi fakhovoi pidhotovky. *Naukovi Innovatsii ta Peredovi Tekhnolohii, 2*(42), 1773–1786. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2(42)-
5. Shamraliuk, O. (2021). Rozvytok tekhnolohichnoi kultury maistriv vyrobnychoho navchannia ahrarnoho profiliu v navchalno (naukovo)-metodychnykh tsentrakh profesiino-tekhnichnoi osvity [Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk]. Kyiv: Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity.
6. Aquino, M. K. C., Daugdaug, M. R., Antaran, R., & Diquito, T. J. (2026). Development of agri-education framework in science education: A holistic approach. *Journal of Education, Learning, and Management, 3*(1), 82-94. https://doi.org/10.69739/jelm.v3i1.1590
7. Branom, M. (2022). *The Project Method in Education*. Legare Street Press.
8. Daum, Th. (2025). Digitalization and skills in agriculture. *Outlook on Agriculture, 54*(3). https://doi.org/10.1177/00307270251336474

9. Davidson, P., Johnson, T., Goldstein, M., Hollenback, B. (2024). Evaluating Project Management Skill Development in Engineering and Agricultural Curricula. In: *Proceedings of "The Future of Engineering Education"*, ASEE, Oregon, June 23-26, 2024. https://peer.asee.org/evaluating-project-management-skill-development-in-engineering-and-agricultural-curricula

10. du Plessis, E., Küng, E., & Du Plessis, E. (2024). Challenges for Pedagogical Effectiveness in an Ever-Changing Education Landscape: Conceptualisation of Pedagogical Mobility and Flexibility as a Context-Consciousness. *Education Sciences, 14*(4), 349. https://doi.org/10.3390/educsci14040349?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

11. Jones, D., Wick, J., & Brown, H. (2024). *Modern PBL: Project-Based Learning in the Digital Age*. TeacherGoals Publishing.

12. Yan, Y., & Adrian, T. (2025). Project-based learning of agricultural practices based on constructivism at international schools in China. *The Journal of Education Insights, 3*(4), 1-10. https://doi.org/10.37155/2972-4856-jei0304-13

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



UDC 629.7 : [378.937: 811]
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.46

Svitlana TYMCHENKO
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Professional and Aviation Language Training Department, Ukrainian State Flight Academy, Stepana Chobanu str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine, 25005
ORCID: *0000-0001-8627-1220*

Liliia ZELENSKA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Professional and Aviation Language Training Department, Ukrainian State Flight Academy, Stepana Chobanu str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine, 25005
ORCID: *0000-0003-4051-2011*

Nadiia MARTYNENKO
Philosophy Doctor in Pedagogics, Associate Professor, Associate Professor at the Professional and Aviation Language Training Department, Ukrainian State Flight Academy, Stepana Chobanu str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine, 25005
ORCID: *0000-0002-5695-4685*

Maryna LOMAKINA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Professional and Aviation Language Training Department, Ukrainian State Flight Academy, Stepana Chobanu str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine, 25005
ORCID: *0000-0001-5466-8354*

To cite this article: Tymchenko, S., Zelenska, L., Martynenko, N., & Lomakina, M. (2026). Osoblyvosti inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh aviafakhivtsiv [Peculiarities of future aviation specialists' foreign language communicative competence]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 345–353, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.46

PECULIARITIES OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

The relevance of the chosen aspect of the study has been determined by the requirements for changes in the aviation industry and the fact that a number of international organizations express concern about the impact of the language factor on aviation accidents and incidents. In addition, at the current stage, according to European and global requirements foreign language communicative competence is one of the priority competences in the professional training of future specialists in various spheres. Communicative space's informatization, processes of economic and social integration, the modern structure of world society and the needs of peaceful coexistence in a globalized world are determinants of this competence. The international transport industry enables the aviation industry specialists' participation in the processes of globalization and communication, because they are the direct link of international public communication, and therefore, foreign language communicative training is an integral part of their professional training. The key methods in the implementation of the research purpose are: theoretical generalization of the problem of future specialists' foreign language training of various profiles in different aspects, from its interpretation from the standpoint of conceptual and categorical discourse, a place in the constituent part of the professional profile of the future specialist to the peculiarities of this competence in improving professional activity. The peculiarities of future aviation specialists' foreign language communicative training as a complex personal resource that allows speech activity in English in professional situations, have been analyzed in the study. Based on the analysis of scientific sources and the author's own scientific and pedagogical experience, guided by the definition of communicative competence in the International Civil Aviation Document 9835, the interpretation "of future aviation specialists' foreign language communicative competence" has been given. Attention is focused on the peculiarities of structuring the future specialists' foreign language communicative competence, and its structure is determined in a combination of three components, namely: 1) motivational and valuable, within which it will be possible to substantiate the main motivational factors that encourage students to learn professional English, taking into account the value of foreign language communication in the professional

activity of aviation specialists; 2) cognitive, which includes knowledge of the English language of future aviation specialists, vocabulary, grammar and professional terminology; 3) activity, which manifests itself in speech skills and the ability to use language in real communication situations.

Key words: *aviation specialist, Aviation English, foreign language communicative competence, foreign language professional training, structure.*

Світлана ТИМЧЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійної та авіаційної мовної підготовки, Українська державна льотна академія, вул. Степана Чобану, 1, м. Кропивницький, Україна, 25005
ORCID: *0000-0001-8627-1220*

Лілія ЗЕЛЕНСЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійної та авіаційної мовної підготовки, Українська державна льотна академія, вул. Степана Чобану, 1, м. Кропивницький, Україна, 25005
ORCID: *0000-0003-4051-2011*

Надія МАРТИНЕНКО
доктор філософії, доцент, доцент кафедри професійної та авіаційної мовної підготовки, Українська державна льотна академія, вул. Степана Чобану, 1, м. Кропивницький, Україна, 25005
ORCID: *0000-0002-5695-4685*

Марина ЛОМАКІНА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійної та авіаційної мовної підготовки, Українська державна льотна академія, вул. Степана Чобану, 1, м. Кропивницький, Україна, 25005
ORCID: *0000-0001-5466-8354*

Бібліографічний опис статті: Тимченко, С., Зеленська, Л., Мартиненко, Н., Ломакіна, М. (2026). Особливості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх авіафахівців. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 2, 345–353, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.46

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАФАХІВЦІВ

Актуальність обраного аспекту дослідження детермінована вимогами на зміни в авіаційній галузі та тим фактом, що цілий ряд міжнародних організацій висловлюють занепокоєння стосовно впливу мовного чинника на авіаційні події та інциденти. До того ж, на сучасному етапі однією із пріоритетних компетентностей у професійній підготовці майбутніх фахівців різних галузей згідно загальноєвропейських та світових вимог є іншомовна комунікативна компетентність. Інформатизація комунікативного простору, процеси економічної та суспільної інтеграції, сучасний устрій світового суспільства та потреби мирного співіснування у глобалізованому світі є детермінантами даної компетентності. Міжнародна транспортна галузь уможливлює участь фахівців авіаційної галузі у процесах глобалізації та комунікації, бо саме вони є безпосередньою ланкою міжнародної суспільної комунікації, а відтак, іншомовна комунікативна підготовка є невід'ємною частиною їхньої професійної підготовки. Провідними методами у реалізації мети дослідження виступають: теоретичне узагальнення проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців різного профілю в різноманітних аспектах від її тлумачення з позицій понятєвого-категорійного дискурсу, місця у складовій частині професіограми майбутнього фахівця до особливостей даної компетентності в удосконаленні фахової діяльності. У дослідженні проаналізовано особливості іншомовної комунікативної підготовки майбутніх авіафахівців як комплексного особистісного ресурсу, що дозволяє здійснювати мовленнєву діяльність англійською мовою в професійних ситуаціях. Виходячи з аналізу наукових джерел та власного авторського науково педагогічного досвіду, керуючись визначенням комунікативної компетентності у Міжнародному документі цивільної авіації 9835, дано тлумачення «іншомовній комунікативній компетентності майбутніх авіафахівців». Акцентовано увагу на особливості структурування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців та визначено її структуру у поєднанні трьох компонентів, а саме: 1) мотиваційно-ціннісного, в межах якого можливо буде обґрунтувати основні мотиваційні чинники, що спонукають студентів до вивчення англійської мови професійного спрямування із врахуванням цінності іншомовного спілкування в професійній діяльності авіафахівців; 2) когнітивного, який включає знання з англійської мови майбутніх авіафахівців, лексику, граматику та професійну термінологію; 3) діяльнісного, який проявляється у мовленнєвих уміннях та у вмінні використовувати мову в реальних ситуаціях спілкування.

Ключові слова: *авіаційний фахівець, англійська мова професійного спрямування, іншомовна комунікативна компетентність, іншомовна професійна підготовка, структура.*

Statement and substantiation of the problem relevance. At the present stage, foreign language communicative competence is one of the priorities according to the European and global requirements for professional competence. Therefore, this fact should be taken into account in the professional training of future specialists in various fields today. The informatization of the communicative space, the processes of economic and social integration, the modern structure of world society and the needs of peaceful coexistence in a globalized world are the determinants of this competence. The international transport industry makes it possible for aviation specialists to participate in the processes of globalization and communication, because they are the direct link in international public communication, and therefore, foreign language communicative training is an integral part of their professional training. The importance of foreign language communicative training is also indicated by the fact that a number of organizations express concern about the influence of the language factor on certain aviation events and incidents. Information obtained from the International Civil Aviation Organization's Accident/Incident Reporting System, the U.S. National Transportation Safety Agency's Mandatory Accident Reporting System, the Flight Safety Information System, and the Confidential Human Factors Reporting Program of the United Kingdom confirms that the language plays a significant role in accidents and incidents (ICAO 9835, 2010).

Analysis of current research. The problem of foreign language communicative competence' formation of various profiles specialists is currently being actively studied by pedagogical science in different aspects. In particular, the structure, content and main components of foreign language communicative competence of future specialists were considered (Volkova, I., Volkov, P., 2018; Pavelkiv, K., 2019), its interpretation from the standpoint of conceptual-categorical discourse (Mukan, N., Horokhivska, T., Ievlev, O., Chubinska, N., Kobryn, V., 2023), its place in the component part of the future specialist's professionogram (Kanova, L., Tarasenko, S., 2021), the features of this competence in the professional activity improving of a specialist (Bohush, A., Kovtun, O., 2014; Melnyk, N., 2019; Chorna, V., 2021) and the process of forming foreign language communicative competence of higher education applicants (Verbytska, Kh., Lipchenko, T., 2025).

Therefore, **the purpose of the article** is to outline the features and give an interpretation of the "foreign language communicative competence of future aviation specialists" with a definition of its structure.

Presentation of the main research material with justification of the obtained scientific results. The Law of Ukraine "On Higher Education" (2014) defines competence as "a dynamic combination of knowledge, skills and practical abilities, ways of thinking, professional, ideological and civic qualities, moral and ethical values, which determines the ability of a person to successfully carry out professional and further educational activities and is the result of training at a certain level of higher education." The National Qualifications Framework of Ukraine (2011) identifies competence/competences as a person's ability to perform a certain type of activity, which is expressed through knowledge, understanding, skills, values, and other personal qualities, and the result of learning is the competences (knowledge, understanding, skills, values, and other personal qualities) that a person acquires and/or is able to demonstrate after completing the training.

In the document "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment" developed by the Department of the European Union, language competences are interpreted as "language (communicative) competence, which is implemented in activities and actions aimed at the generation and perception of texts, in connection with certain topics and areas of communication and with the use of appropriate strategies", and determines the ability of a person to solve communication problems in different conditions, taking into account various limitations and is purposefully formed in the process of language learning (Nikolaieva, S., 2003).

The result of foreign language training of a higher education applicant in the process of learning is foreign language communicative competence formed in him at one level or another. As a complex dynamic formation, foreign language communicative competence should have a clearly defined (taking into account the future professional specialty and the content of professional training) structure, which would reflect various aspects of the specified competence, which develop in the process of professional training. Pedagogical science has accumulated many approaches to define

the structure and foreign language competence of future specialists, based on their future professional activities, the content of professional training, personal motivation to study foreign languages, the level of development of mental processes, etc. Most often, its structure is represented by scientists in the unity of linguistic, sociolinguistic and pragmatic components; linguistic competence is partially replaced by linguistic, and pragmatic by speech.

Interpreting the concept of "foreign language communicative competence" through the prism of scientific and pedagogical, philosophical, psychological, linguistic research, a number of scientists have come to the conclusion that the formation of foreign language communication skills finds its expression in the foreign language communicative competence formation. They define foreign language communicative competence as an integral qualitative characteristic of a person who possesses a system of knowledge, skills, abilities, attitudes, value orientations that are necessary for successful, communicative interaction, adequate to the place, time and purpose of communication in conditions of foreign language communication for the implementation of various types of activities related to everyday life, education, conducting scientific research and performing professional tasks and duties. The model of the formation of foreign language communication skills of future specialists presented by scientists combines linguistic, communicative and socio-professional competence (Mukan, N., Horokhivska, T., Ievlev, O., Chubinska, N., Kobryn, V., 2023).

According to researchers Kh. Verbytska and T. Lipchenko (Verbytska, Kh. I., Lipchenko, T. S., 2025), the formation of future rescuers' foreign language communicative competence contributes not only to the improvement of language competence, but also to the general professional readiness to perform official duties in international contexts, which is of great importance for integration. Based on empirical and theoretical analysis, the scientists concluded that the pedagogical conditions that contribute to the formation of foreign language communicative competence include the implementation of: a communicative-activity approach that stimulates learning through the modeling of realistic professional communicative tasks; interactive learning technologies, such as role-playing games, simulations and professionally oriented cases that create conditions for active language interaction; participation in interdisciplinary projects and trainings that bring educational activities closer to the real conditions of professional communication.

The researcher V. Chorna notes that the main features of the process of forming teachers' foreign language communicative competence are: using language in accordance with a given socially oriented context; involving their students in situational communication, as close as possible to real-life situations; changing the function of the teacher, who becomes an active coordinator of students' educational activities, their advisor, interlocutor and participant in the learning process; using various types of educational activities, in particular: pair and group activities, role-playing games, project and problem tasks; widespread use of authentic materials (Chorna, V., 2021).

Researching the foreign language communicative competence of future specialists in the social sphere, scientist K. Pavelkiv (Pavelkiv, K., 2019) identified the following components in its structure: motivational-axiological, with the main factors that encourage applicants to study foreign languages, and an axiological component; cognitive, which determines the set of knowledge in a foreign language of future specialists; activity-behavioral, which reflects the activity and behavioral aspects of the process of future specialists' foreign language communicative competence formation; and reflective, which includes the ability of applicants to adequately self-assess the achieved level of formation of foreign language communicative competence.

Having identified the structure of future officers' foreign language communicative competence of the National Guard of Ukraine (Volkova, I., Volkov, P., 2018), which consists of linguistic, sociolinguistic, strategic, discursive and psycho-emotional competences, the researchers concluded that among its main components, strategic, psycho-emotional and socio-linguistic competences need improvement, which require continuous self-development of the military personnel, deepening his general knowledge, acquiring relevant life and service experience, etc.

A number of scientists, having analyzed the effectiveness of interactive online courses for developing foreign language communicative competence of higher education applicants in non-language specialties, came to the conclusion that such

courses proved to be more effective in improving speech competence compared to traditional offline methods. This suggests that integrating online learning platforms into non-language-major curricula could enhance language acquisition in several key ways: 1) increased accessibility and flexibility; 2) blended learning models; 3) improving engagement and motivation; 4) practical application in professional contexts; 5) scalability and cost-effectiveness; 6) alignment with modern educational trends (Bilichenko, A., Martynenko, N., Derevianko, L., Mizina, O., & Iatsyna, M., 2024).

Investigating foreign language communicative competence as a component of the professional competence of an officer of the Armed Forces of Ukraine, scientists L. Kanova and S. Tarasenko noted that it is formed, developed, and manifested in the professional foreign language activity of a representative of the military profession, and gave an interpretation of the concept of "professional foreign language competence of an officer" as a professionally significant integrative quality of a serviceman's personality, which ensures its use in practical military activities (in direct contacts with foreign colleagues) and the ability to freely carry out international activities to solve military-professional problems (participation in international delegations, international military education programs, peacekeeping missions) (Kanova, L., Tarasenko, S., 2021).

In the context of our study, the definition of communicative competence in the ICAO International Civil Aviation Document 9835 (2010) is valuable. General communicative competence consists of linguistic, sociolinguistic and pragmatic components. Linguistic competence is understood as knowledge and meaningful use of the linguistic means of the relevant language or languages. Linguistic competence, in particular, includes such language skills as speaking and listening, in which four separate sub-skills can be identified: lexical, which includes individual words and fixed expressions; grammatical with the rules of syntax and morphology; semantic with the content aspect of language and semantic connections between words and phrases; and phonological, which includes sounds, structure, phrasal stress, rhythm and intonation. Sociolinguistic competence includes knowledge of the social, in particular professional, context in which language is used, namely the ability to recognize and appropriately apply linguistic markers of social relations, politeness formulas, and different registers of communication, dialect and accent. Pragmatic competence consists of skills and abilities that allow using language tools for certain functional purposes in accordance with the situation or context. They include: 1) strategic competence, which involves the ability of language users to mobilize their resources or choose their optimal combination to activate skills and procedures in order to fulfill the needs of communication in the appropriate context and solve the task facing them in the most perfect or economical way available; 2) discursive competence, which consists in the ability to combine sentences or statements into a logically coherent text; 3) functional competence, which is manifested in the knowledge of the rules that determine the traditional or contextual interpretation of language structures – "language functions", and the ways of generally accepted application of these functions to create structures of dialogic interaction (interactive scenarios or schemes) and the ability to use them; 4) assessment of the results of language use in real situations, for example, in terms of impact on safety or efficiency of activities. It is worth noting that all the mentioned competencies are necessary for language mastery by future aviation specialists, in particular air traffic controllers and pilots at a high level. In addition, foreign language communicative competence can be influenced by factors such as stress, working volume of verbal memory, level of attention, mood and ability to process verbal information. These factors affect the level of indicators of speech speed, listening comprehension and language interaction (ICAO, 2010).

Foreign language communicative competence in the context of professional communication of future aviation specialists is considered by us as a complex personal resource that allows for speech activity in English in professional situations. We have repeatedly outlined the problem of forming foreign language communicative competence in the process of foreign language training which will be more effective if the organization of educational activities will be based on the principles of dialogic interaction as a necessary condition to communicate in the professional sphere.

The importance of this condition, in our opinion, is determined by the following factors: 1) students, following the ways and means of the teacher communication, can transfer them to future pro-

fessional activities, and therefore, the teacher must demonstrate communicative skills, creative thinking, readiness to make a new decision, high self-regulation of speech and social activity; 2) the communication style of a teacher influences the students' attitudes to studying, it stimulates their cognitive activity. The teacher has to respect students, regardless of their functional capacity. He (or she) must adhere to the cultural communication norms, otherwise it can lead to interpersonal conflicts, unwillingness to cooperate, tension in relationships, etc.; 3) the teacher must be able to interact with the student in the form of subject-to-subject interaction or dialogue, using the ability to listen and hear students (Zelenska, L., Tymchenko, S., 2021).

Taking into account the specific of further future aviation specialists' professional activities due to the complexity of its integrated nature, focusing on modern features of aviation services and English language proficiency requirements, an important factor in the effectiveness of the educational process in Aviation English studying is an active involvement of applicants for higher education to quasi-professional activities in order to form their foreign language communicative competence, which is extremely important for future professional activity. It means that Aviation English material should be an effective means of subject-communicative activity. Based on this, preference is given to active teaching methods, namely methods of work that contain interesting information of a problematic nature, encourage applicants for higher education to think, and they cause the need to express themselves about what they heard. (Zelenska, L., Tymchenko, S., 2022).

A special achievement in the issue of forming the language competence of future aviation industry specialists (pilots and air traffic controllers) is the research by A. Bohush and O. Kovtun 2014, which presents the feasibility of integrating the disciplines of native and foreign language training of future aviators to form their professional language competence and sets of tasks to ensure it in the educational process of a higher educational establishments (Bohush, A., Kovtun, O., 2014).

The research by N. Melnyk is devoted to the peculiarities of foreign language training of aviation specialists with stages' outlining. The scientist identified the following ones: 1) preparatory, during which the levels of foreign language communicative competence are diagnosed; 2) basic with further study of grammar, vocabulary, practice in listening to the vocabulary of the specialty and the development of monologue and dialogical foreign language communication; 3) immersion in a foreign language educational environment, which involves working with instructions in a foreign language, technical characteristics of aviation equipment and digital support, command orders, instructions and prescriptions, international recommendations, professional requirements and responsibilities, etc., communication exercises; 4) automation, that is, practicing the acquired communication skills and foreign language knowledge in practice and in specially created situational and communicative situations in the process of direct professional practice (Melnyk, N., 2019).

The effective formation of professional foreign language competence for future aviation lawyers is possible under the condition of clear integration of specialized legal terminology, authentic educational and methodological material, active forms of educational interaction (role situations, case studies, debates) and orientation to professional situations in the aviation sphere. The researchers distinguish the key principles of the professional foreign language competence formation: a comprehensive, interdisciplinary and practice-oriented approach aimed not only at mastering terminology and grammatical structures, but also at the formation of oral and written communicative skills in legal processes, negotiations, drafting documents, participation in international disputes, etc. (Lomakina M., Zelenska L., Kovalova I., 2025).

Based on the analysis of scientific sources and the author's own scientific and pedagogical experience, guided by the definition of communicative competence in the ICAO International Civil Aviation Document 9835 (2010), we interpret "foreign language communicative competence" as the ability of future aviation specialists to effectively use English for professional communication in aviation activities, ensuring flight safety, with a complex structure in the interaction of linguistic, sociolinguistic and pragmatic competencies. We outline the structure of foreign language communicative competence of future aviation specialists in the unity of three components: 1) motivational and value, within which it will be possible to substantiate the main motivational factors that encourage students to study English, based on

their future professional activities in the aviation sector. To this component, we also add a value orientation, taking into account the foreign language communication's value in the aviation specialists' professional activities; 2) cognitive, which includes knowledge of English of future aviation specialists, vocabulary, grammar and professional terminology; 3) activity, which is manifested in four language skills: listening, speaking, reading, writing, and the ability to use language in real communication situations.

Conclusions and prospects for further research. Thus, based on the fact that foreign language communicative competence should have a clearly defined structure that would reflect various aspects of the specified competence that develop in the process of professional training, we have clarified the features of structuring foreign language communicative competence of future aviation specialists. Based on the analysis of scientific sources and our own scientific and pedagogical experience, an interpretation of "foreign language communicative competence of future aviation specialists" is defined and its approximate structure is outlined in a combination of the following components: motivational-value, cognitive and activity. We see the prospect of further research in substantiating the content of each of the components of future aviation specialists' foreign language communicative competence.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bilichenko, A., Martynenko, N., Derevianko, L., Mizina, O., & Iatsyna, M. (2024). The effectiveness of interactive online courses for the speech competence development in non-language-major students. *Revista Eduweb,* 18(3), 204–222. DOI: https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.03.16 (дата звернення: 16.03.2026)
2. Богуш А. М., Ковтун О. В. Теоретичні і практичні аспекти формування мовної компетентності майбутніх пілотів і авіадиспетчерів. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія: Філологія. Педагогіка*. 2014. Вип. 4. С. 66–74. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/2229 (дата звернення: 13.03.2026).
3. Чорна В. М. Особливості іншомовної комунікативної компетентності в удосконаленні фахової діяльності вчителя іноземної мови. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 5 (200). С. 81–84. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-81-84 (дата звернення: 09.03.2026).
4. Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements : ICAO Doc. 9835 AN/453. 2nd ed. Montreal : International Civil Aviation Organization, 2010. 180 p. URL: https://skybrary.aero/sites/default/files/bookshelf/2497.pdf (дата звернення: 11.03.2026).
5. Канова Л., Тарасенко С. Іншомовна компетентність як складова частина професіограми офіцера Збройних Сил України. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 46, т. 2. С. 121–126. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/46_2021/part_2/46-2_2021.pdf (дата звернення: 11.03.2026).
6. Lomakina M., Zelenska L., Kovalova I. Formation of professional foreign language competence for future lawyers in the aviation sphere. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*. 2025. P. 191–198. DOI: https://doi.org/10.36074/logos-04.07.2025.035 (дата звернення: 16.03.2026).
7. Мельник Н. І. Особливості іншомовної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2019. № 1. С. 2–7. URL: https://er.kai.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f5ee81ab-dccd-42d5-8ce5-a4ae800ee88e/content (дата звернення: 13.03.2026).
8. Мукан Н., Горохівська Т., Івлєв О., Чубінська Н., Кобрин В. Іншомовна комунікативна компетентність: понятєво-категорійний дискурс. *Академічні візії*. 2023. № 15. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/738 (дата звернення: 13.03.2026).
9. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text (дата звернення: 11.03.2026).
10. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с. URL: http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf (дата звернення: 11.03.2026).
11. Павелків К. Іншомовна комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери: структура та зміст. *Інноватика у вихованні*. 2019. Вип. 9. С. 193–202. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v0i9.126 (дата звернення: 09.03.2026).
12. Вербицька Х. І., Липченко Т. С. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх рятувальників. *Академічні візії*. 2025. № 51. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2679 (дата звернення: 11.03.2026).
13. Волкова І. В., Волков П. Ю. Компоненти іншомовної комунікативної компетентності фахівця. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 78, т. 1. С. 82–86. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.16 (дата звернення: 09.03.2026).

14. Про вищу освіту : Закон України від 01 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 11.03.2026).

15. Zelenska L., Tymchenko S. Dialogic Interaction in the Formation of Future Aviation Specialists' Foreign Language Communicative Competence. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 10. С. 155–159. URL: http://dspace.sfa.org.ua:80/handle/123456789/1345 (дата звернення: 16.03.2026).

16. Zelenska L., Tymchenko S. Teaching Technologies of Future Air Traffic Controllers Foreign Language Communicative Competence Formation: Context Approach. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 11. С. 163–168. URL: http://dspace.sfa.org.ua:80/handle/123456789/1798 (дата звернення: 16.03.2026).

REFERENCES:

1. Bilichenko, A., Martynenko, N., Derevianko, L., Mizina, O., & Iatsyna, M. (2024). The effectiveness of interactive online courses for the speech competence development in non-language-major students. Revista Eduweb, 18(3), 204-222. Retrieved from: https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.03.16 [in English]

2. Bohush, A. M., Kovtun, O. V. (2014). Teoretychni i praktychni aspekty formuvannia movnoi kompetentnosti maibutnikh pilotiv i aviadyspetcheriv [Theoretical and practical aspects of language competence formation in future pilots and air traffic controllers]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy "Kyivskyi politekhnichnyi instytut". Seriia: Filolohiia. Pedahohika*, (4), 66–74. Retrieved from: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/2229 [in Ukrainian]

3. Chorna, V. M. (2021). Osoblyvosti inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti v udoskonalenni fakhovoi diialnosti vchytelia inozemnoi movy [Features of foreign language communicative competence in improving the professional activity of a foreign language teacher]. *Imidzh suchasnoho pedahoho*, *5*(200), 81–84. Retrieved from: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-81-84 [in Ukrainian]

4. International Civil Aviation Organization. (2010). *Manual on the implementation of ICAO language proficiency requirements* (Doc 9835 AN/453, 2nd ed.). Retrieved from: URL: https://skybrary.aero/sites/default/files/bookshelf/2497.pdf [in English]

5. Kanova, L., Tarasenko, S. (2021). Inshomovna kompetentnist yak skladova chastyna profesiohramy ofitsera Zbroinykh Syl Ukrainy [Foreign language competence as a component of the professionogram of an officer of the Armed Forces of Ukraine]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 46(2), 121–126. Retrieved from: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/46_2021/part_2/46-2_2021.pdf [in Ukrainian]

6. Lomakina, M., Zelenska, L., & Kovalova, I. (2025). Formation of professional foreign language competence for future lawyers in the aviation sphere. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*, 191–198. Retrieved from: https://doi.org/10.36074/logos-04.07.2025.035 [in English]

7. Melnyk, N. I. (2019). Osoblyvosti inshomovnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv aviatsiinoi haluzi [Features of foreign language training of future specialists in the aviation industry]. *Aktualni problemy pedahohiky, psykholohii ta profesiinoi osvity*, (1), 2–7. Retrieved from: https://er.kai.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f5ee81ab-dccd-42d5-8ce5-a4ae800ee88e/content [in Ukrainian]

8. Mukan, N., Horokhivska, T., Iievliev, O., Chubinska, N., & Kobryn, V. (2023). Inshomovna komunikatyvna kompetentnist: poniattievo-katehoriinyi dyskurs [Foreign language communicative competence: conceptual and categorical discourse]. *Akademichni vizii*, (15). Retrieved from: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/738 [in Ukrainian]

9. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2011). *Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii* [On approval of the National Qualifications Framework] (Resolution No. 1341). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text [in Ukrainian]

10. Nikolaieva, S. Yu. (Ed.). (2003). *Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia* [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment]. Lenvit. Retrieved from: http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf [in Ukrainian]

11. Pavelkiv, K. (2019). Inshomovna komunikatyvna kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery: struktura ta zmist [Foreign language communicative competence of future specialists in the social sphere: structure and content]. *Innovatyka u vykhovanni, 9*, 193–202. Retrieved from: https://doi.org/10.35619/iiu.v0i9.126 [in Ukrainian]

12. Verbytska, Kh. I., & Lypchenko, T. S. (2025). Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh riatuvalnykiv [Formation of foreign language communicative competence of future rescuers]. *Akademichni vizii*, (51). Retrieved from: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2679 [in Ukrainian]

13. Volkova, I. V., & Volkov, P. Yu. (2024). Komponenty inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti fakhivtsia [Components of the foreign language communicative competence of a specialist]. *Innovatsiina pedahohika,* 78(1), 82–86. Retrieved from: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.16 [in Ukrainian]

14. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). *Pro vyshchu osvitu* [On higher education] (Law No. 1556-VII). Retrieved from: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [in Ukrainian]

15. Zelenska, L., & Tymchenko, S. (2021). Dialogic interaction in the formation of future aviation specialists' foreign language communicative competence. *Naukovyi visnyk Lotnoi akademii. Seriia: Pedahohichni nauky*, (10), 155–159. Retrieved from: http://dspace.sfa.org.ua:80/handle/123456789/1345 [in English]

16. Zelenska, L., & Tymchenko, S. (2021). Teaching technologies of future air traffic controllers foreign language communicative competence formation: Context approach. *Naukovyi visnyk Lotnoi akademii. Seriia: Pedahohichni nauky*, (11), 163–168. Retrieved from: http://dspace.sfa.org.ua:80/handle/123456789/1798 [in English]

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 37.043.2-056.2/.3:37.91.3:[004.4’27:004.738.5
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.47

Марія ФЕНКО
кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: *0000-0003-2000-2348*

Зоряна МАЦЮК
кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: *0000-0001-7915-742X*

Денис КІСЛЯК
старший фахівець з розробки серверної частини, Департамент управління розробкою продуктів ТОВ «Київстар.Тех», вул. Дегтярівська, 53, м. Київ, Україна, 03113
ORCID: *0009-0007-3141-6905*

Бібліографічний опис статті: Фенко, М., Мацюк, З., Кісляк, Д. (2026). Розробка адаптивних електронних освітніх ресурсів для осіб із особливими освітніми потребами. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 2, 354–361, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.47

РОЗРОБКА АДАПТИВНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ДЛЯ ОСІБ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті здійснено комплексний аналіз теоретичних і практичних засад розробки адаптивних електронних освітніх ресурсів для осіб із особливими освітніми потребами в умовах цифрової трансформації освітнього середовища. Розкрито зміст і специфіку адаптивних електронних ресурсів, їх основні характеристики та функційні можливості, зокрема здатність до персоналізації навчального контенту відповідно до індивідуальних освітніх потреб, когнітивних особливостей та темпу навчання здобувачів освіти.

Обґрунтовано ключові вимоги до структури, дизайну та технічної реалізації електронних освітніх ресурсів, зорієнтованих на осіб із різними типами порушень (зору, слуху, когнітивного розвитку тощо). Визначено переваги використання адаптивних електронних ресурсів, а саме: індивідуалізація освітнього процесу, підвищення мотивації до навчання, розвиток самостійності та формування індивідуальної освітньої траєкторії.

Наведено приклади електронних додатків і сервісів, орієнтованих на осіб із порушеннями мовлення, слуху та зору, а також охарактеризовано їх роль у забезпеченні комунікації, соціалізації та підтримки навчання. У статті розглянуто можливості таких додатків і сервісів, як: ***Plaphoons, Dragon Naturally Speaking, Google Docs Voice Typing, Gboard, Speechnotes, Digital Inclusion, Lingokids, Перекладач ЖМ, JAWS, NVDA*** *та інші, що можуть бути ефективно використані для підтримки навчання, комунікації та соціалізації осіб із різними видами особливих освітніх потреб.*

Окреслено основні проблеми впровадження адаптивних ресурсів у сучасну освітню систему, зокрема недостатній рівень цифрової компетентності педагогів та обмеженість методичного забезпечення.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, особи із особливими освітніми потребами, адаптивні електронні освітні ресурси, асистивні технології, інформаційно-комунікаційні технології, доступність.*

Mariia FENKO
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0000-0003-2000-2348*

Zoriana MATSIUK
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0000-0001-7915-742X*

Denys KISLIAK
Senior Backend Developer, Product Development Management Department, Kyivstar.Tech, Dehtiarivska str., 53, Kyiv, Ukraine, 03113
ORCID: *0009-0007-3141-6905*

To cite this article: Fenko, M., Matsiuk, Z., Kisliak, D. (2026). Rozrobka adaptyvnykh elektronnykh osvitnikh resursiv dlia osib iz osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Development of adaptive electronic educational resources for individuals with special educational needs]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 354–361, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.47

DEVELOPMENT OF ADAPTIVE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES FOR INDIVIDUALS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article presents a comprehensive analysis of the theoretical and practical foundations for the development of adaptive electronic educational resources for individuals with special educational needs in the context of the digital transformation of the educational environment. The content and specific features of adaptive electronic resources are revealed, along with their main characteristics and functional capabilities, in particular the ability to personalize educational content in accordance with individual learning needs, cognitive characteristics, and the pace of learning of students.

The key requirements for the structure, design, and technical implementation of electronic educational resources oriented toward individuals with various types of impairments (visual, auditory, cognitive, etc.) are substantiated. The advantages of using adaptive electronic resources are identified, namely: individualization of the educational process, increased learning motivation, development of independence, and the formation of an individual educational trajectory.

Examples of electronic applications and services aimed at individuals with speech, hearing, and visual impairments are provided, and their role in ensuring communication, socialization, and learning support is characterized. The article examines the capabilities of such applications and services as Plaphoons, Dragon NaturallySpeaking, Google Docs Voice Typing, Gboard, Speechnotes, Digital Inclusion, Lingokids, Sign Language Translator, JAWS, NVDA, and others, which can be effectively used to support learning, communication, and socialization of individuals with various types of special educational needs.

The main challenges of implementing adaptive resources in the modern educational system are outlined, in particular the insufficient level of digital competence among educators and the limited availability of methodological support.

Key words: *inclusive education, individuals with special educational needs, adaptive electronic educational resources, assistive technologies, information and communication technologies, accessibility.*

Акутальність проблеми. У сучасних умовах повномасштабної війни в Україні, яка супроводжується значними суспільними змінами та новими викликами, особливої актуальності набувають питання організації й реалізації інклюзивної освіти. Щодня ми спостерігаємо активну цифровізацію та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Забезпечення рівного доступу до якісної освіти для осіб із особливими освітніми потребами надзвичайно актуальна проблема, адже традиційні освітні матеріали часто не враховують індивідуальні особливості здобувачів освіти, що створює бар'єри для їх ефективного навчання.

У цьому контексті особливого значення набуває розробка адаптивних електронних освітніх ресурсів, здатних підлаштовуватися під потреби користувача, його когнітивні можливості, темп навчання та специфіку сприйняття інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання цифровізації та розробки адаптивних електронних освітніх ресурсів для забезпе-

чення інклюзивної освіти посідає вагоме місце в сучасних наукових дослідженнях. У фокусі уваги перебувають проблеми інтеграції цифрових технологій у діяльність закладів освіти, а також формування належного рівня цифрової компетентності учасників освітнього процесу.

Вагомий внесок у дослідження зазначеної проблематики зробила низка вітчизняних і зарубіжних науковців. Так, Будник О., Кондур О. (Budnyk, Kondur, Diakiv, 2020), Гуренко О., Мицик Г., Попова А., Лопат Г. (Hurenko, Mytsyk, Popova, Lopat, 2023) у своїх працях аналізують сучасний стан, проблеми та перспективи застосування цифрових технологій у сфері інклюзивної освіти. Дослідження Дуб Н. присвячені питанням компетентності викладачів, необхідні для ефективної реалізації інклюзивного освітнього процесу (Dub, 2025); Семенікхіна О., Друшляк М. (Semenikhina, Drushliak, 2022) зосереджують увагу на характеристиці та класифікації цифрових технологій. У роботах Семеній Н. та Овсієнко В. узагальнено практичний досвід організації інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти, а також окреслено ключові проблеми, що виникають у процесі його впровадження (Semenii, Ovsiienko, 2023).

Зарубіжні дослідники, зокрема А. Фачал (A. Fachal), Дж. Абасало (J. Abásolo), С. Санз (C. Sanz) (Fachal, Abásolo, Sanz, 2019), аналізують використання цифрових технологій для підтримки інклюзивного навчання в закладах вищої освіти, зосереджуючи увагу на адаптації навчальних матеріалів і виявленні бар'єрів, які ускладнюють повноцінну участь студентів з інвалідністю в освітньому процесі.

Науковий інтерес до окресленої проблематики – значний, що підтверджує її актуальність і необхідність подальших досліджень. Разом із тим, недостатньо дослідженими залишаються питання комплексної розробки адаптивних електронних ресурсів із урахуванням педагогічних і технологічних аспектів.

Мета статті – дослідження теоретичних засад і практичних підходів до розробки адаптивних електронних освітніх ресурсів для осіб з особливими освітніми потребами, а також визначення їх ключових характеристик і функційних можливостей.

Для розв'язання окресленої проблеми та досягнення мети використано наступні методи: теоретичні – аналіз педагогічних, психологічних і навчально-методичних джерел із теми дослідження; їх систематизація й узагальнення; емпіричні – добір й обробка емпіричних даних (спостереження, бесіди, вивчення навчально-виховної документації тощо); системно-структурний метод (окреслення вимог до адаптивних освітніх технологій).

Виклад основного матеріалу дослідження. Організація освітнього процесу, зокрема навчання осіб з особливими освітніми потребами, здійснюється відповідно до вимог і норм, визначених чинними законодавчими актами України, які регулюють сферу освіти та забезпечують реалізацію принципів доступності, рівності й інклюзивності (Budiak, 2010; Конвенція, 2006; Про затвердження Положення, 2012; Про освіту, 2017). У Законі України «Про освіту» зазначено, що «створюються рівні умови доступу до освіти. Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак» (Про освіту, 2017). Окрім того, забороняються будь-які прояви дискримінації та наголошується на врахуванні індивідуальних потреб кожного здобувача освіти, зокрема осіб з особливими освітніми потребами.

Власне з метою дотримання положення Закону України «Про освіту» – «забезпечення доступності навчального контенту» створюють адаптивні електронні освітні ресурси, тобто цифрові навчальні матеріали, які змінюють свою структуру, зміст або спосіб подання інформації залежно від потреб конкретного користувача. Зазначимо, що ключова мета адаптивних електронних освітніх ресурсів – забезпечення доступності навчального контенту для осіб із особливими освітніми потребами, а також створення умов для індивідуалізації освітнього процесу. На відміну від традиційних електронних ресурсів, адаптивні системи не є статичними, а функціонують як динамічне середовище, що реагує на дії здобувача освіти.

Електронні освітні ресурси (ЕОР) – засоби навчання на цифрових носіях будь-якого типу

або розміщені в інформаційно-телекомунікаційних системах, які відтворюються за допомогою електронних технічних засобів і застосовуються в освітньому процесі. Метою створення ЕОР є забезпечення модернізації освітнього процесу, змістове наповнення освітнього простору, надання рівного доступу учасникам освітнього процесу незалежно від місця їх проживання та форми навчання відповідно до якісних навчальних і методичних матеріалів, створених на основі інформаційно-комунікаційних технологій (Про затвердження Положення, 2012).

Електронний інформаційний ресурс (electronic information resource) – це інформаційний ресурс, що зберігається в електронному чи комп'ютеризованому форматі та може бути досягнутий, знайдений та перетворений засобами електронної мережі або іншої електронної технології обробки даних. Електронний інформаційний ресурс (EIP) умішує такі аспекти поняття, як цифрова форма фіксації інформаційних даних; комп'ютерні засоби та програмне забезпечення для відтворення та керування; електронне середовище для розповсюдження (комп'ютерні мережі та засоби телекомунікаційного зв'язку). Електронні інформаційні науково-освітні ресурси – це, (враховуючи визначення EIP) ресурси, які наповнюють науково-освітній інформаційний простір для цільового їх використання. (Savchenko, 2010).

Одним із ключових принципів розробки електронних освітніх ресурсів є універсальний дизайн навчання, який передбачає створення навчального середовища, доступного для максимально широкого кола користувачів. Це включає: різноманітність способів подання інформації (текст, аудіо, відео, графіка); можливість взаємодії з матеріалом різними способами; адаптацію складності завдань тощо.

Важливим аспектом розробки адаптивних електронних ресурсів є забезпечення їх доступності. Йдеться не лише про технічну можливість користування ресурсом, а й про його зрозумілість, зручність та відповідність потребам користувача. Для цього необхідно враховувати низку вимог, серед яких: використання простого та чіткого інтерфейсу, логічна структура контенту, наявність альтернативних способів подання інформації, можливість налаштування параметрів відображення (розмір шрифту, контраст, кольорова гама) тощо. Особливу роль у створенні адаптивних ресурсів відіграє дизайн навчального контенту. Від правильного вибору шрифтів, кольорів, розташування елементів та загальної композиції залежить ефективність сприйняття інформації. Наприклад, використання надто складних шрифтів або перевантажених сторінок може ускладнити навчання, особливо для осіб із когнітивними порушеннями чи дислексією. Натомість чітка структура, достатній міжрядковий інтервал та візуальна ієрархія елементів сприяють кращому розумінню матеріалу.

Не менш важливим є змістове наповнення електронних ресурсів. Адаптивні матеріали повинні бути структурованими, логічно послідовними та орієнтованими на поступове засвоєння знань. Доцільним є використання коротких інформаційних блоків, прикладів, ілюстрацій та інтерактивних завдань, що дозволяють закріпити отримані знання. Важливо також передбачити можливість повторення матеріалу, повернення до попередніх тем і отримання додаткових пояснень.

Адаптивні ресурси можуть включати такі функційні можливості: зміна розміру шрифту та кольорової гами; автоматичне налаштування складності матеріалу; інтеграція з програмами екранного доступу; використання систем штучного інтелекту для аналізу навчальної поведінки користувача; персоналізовані рекомендації щодо навчального контенту тощо.

Із технологічної точки зору, розробка адаптивних ресурсів передбачає використання сучасних платформ електронного навчання, систем управління контентом та аналітичних інструментів.

Важливим є також питання підготовки педагогів до використання таких ресурсів, оскільки ефективність їх застосування значною мірою залежить від рівня цифрової компетентності викладачів.

Застосування комп'ютерних технологій і цифрових засобів відкриває низку важливих переваг, особливо для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами:

– можливість користуватися навчальними матеріалами в зручний час і в будь-якому місці, що сприяє індивідуальному навчанню вдома, зокрема за участі батьків або опікунів;

– виконання завдань із урахуванням власних можливостей і темпу розвитку, а також повторення матеріалу стільки разів, скільки потрібно (наприклад, через роботу з віртуальними лабораторіями);

– зростання мотивації до навчання та підвищення інтересу до нового матеріалу;

– доступ до різноманітних джерел інформації, а також можливість спілкування й обміну повідомленнями та мультимедійним контентом.

Комп'ютерні технології та цифрові засоби уможливлюють доступ до таких ресурсів, як: навчально-методичні, художні та наукові тексти, мультимедійні презентації, електронні посібники, комп'ютерні програми, мультимедійні проєкти, тестові завдання, звукові та музичні файли, цифрові копії й авторські розробки художніх і науковопопулярних фільмів, аудіокниги, мультимедійні ігри та конкурси, відео– та майстеркласи, графічні зображення, фото, таблиці, картографічні системи, інформаційні довідки тощо (Будник, 2020, 41).

Суттєвою перевагою адаптивних електронних ресурсів є їх інтерактивність. Вони забезпечують активну взаємодію користувача з навчальним матеріалом через виконання завдань, тестування, симуляції та інші форми діяльності. Такий підхід сприяє не лише засвоєнню знань, а й розвитку практичних навичок, критичного мислення та самостійності. Крім того, інтерактивність дозволяє реалізувати механізм зворотного зв'язку, що є важливим елементом навчального процесу.

Разом із тим, розробка адаптивних електронних освітніх ресурсів пов'язана з певними труднощами. Серед них можна виділити складність врахування різноманітних освітніх потреб, необхідність залучення міждисциплінарних знань, а також значні витрати часу і ресурсів на створення якісного контенту. Крім того, важливою проблемою є недостатній рівень підготовки педагогів до використання таких ресурсів у навчальному процесі. Науково-педагогічні працівники повинні вміти адаптувати освітні технології до потреб і особливостей здобувачів освіти, критично та творчо використовуючи цифрові інструменти. Обізнаність у цій сфері також допомагає педагогам адаптувати освітній контент до програмного забезпечення, такого як те, що зчитує текст з екрана, а також до потреб здобувачів вищої освіти. Якщо ці вміння відсутні, педагоги ризикують стати залежними від технологій і не бачити потенційних ризиків їх використання, особливо в роботі з особами з особливими освітніми потребами (Гуренко, 2023, 33).

Деякі дослідження підтверджують наявність бар'єрів, які можуть виникнути при впровадженні цифрових технологій (у тому числі електронних ресурсів) в інклюзивну освіту: когнітивні (при сприйнятті навчального матеріалу за допомогою цифрових технологій); контент-бар'єри (мова робочого пристрою або програмного забезпечення не збігається з рідною мовою учня); дидактичні (учні не готові навчатися з використанням цифрових технологій, а у викладача відсутні відповідні навички); фінансові (витрати на новітні технології і програмне забезпечення) тощо (Семеніхіна, 2022, 69). Однак необхідність упровадження адаптивних електронних освітніх ресурсів у навчально-виховний процес є беззаперечною.

У сучасному світі вже існує досить багато видів електронних ресурсів, які впроваджено в заклади освіти України, до них належать:

– електронне інформаційно-освітнє середовище ЗВО, що забезпечує доступ до навчальних матеріалів, комунікацію та контроль результатів навчання (корпоративні платформи на базі Moodle, Google Workspace for Education, Microsoft 365 Education);

– електронні освітні платформи та онлайн-курси (Coursera, Udemy, Prometheus тощо), які надають можливість здобувати знання у форматі відкритого та змішаного навчання;

– електронні бібліотечні та науково-інформаційні системи (National Library of Ukraine, Google Scholar, Directory of Open Access Journals (DOAJ), ScienceDirect, SpringerLink, та ін.), що забезпечують доступ до наукових і навчальних ресурсів;

– масові відкриті онлайн-курси (MOOC), які сприяють розширенню доступу до освіти та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій;

– спеціалізовані програмні засоби для організації дистанційної та змішаної взаємодії, що забезпечують можливості відеоконференцзв'язку, спільної роботи та комунікації (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet), а також сервіси файлообміну та інтегровані чати для підтримки освітнього процесу (Дуб, 2025, 85-86).

Однією з основних характеристик таких ресурсів, уважаємо, персоналізацію навчання. Вона передбачає врахування індивідуальних особливостей користувача, зокрема рівня підготовки, темпу навчання, когнітивних можливостей, типу сприйняття інформації та специфіки освітніх потреб. Наприклад, для одних здобувачів освіти більш ефективним є візуальне подання матеріалу, тоді як інші краще сприймають інформацію в аудіальному або текстовому форматі. Адаптивні ресурси дозволяють урахувати ці особливості та забезпечити максимально комфортні умови навчання для всі здобувачів освіти.

Проаналізуємо основні адаптивні електронні освітні ресурси, зорієнтовані на осіб із особливими освітніми потребами. Зазначимо, що особи з особливими освітніми потребами через порушення мовлення потребують спеціальної підтримки для успішного навчання та соціалізації.

Plaphoons – адаптивний електронний освітній ресурс зорієнтований на здобувачів освіти з порушенням мовлення. Це спеціалізоване програмне забезпечення для альтернативної та додаткової комунікації, розроблене організацією Projecte Fressa (Іспанія) та становить комунікаційну дошку, яка дозволяє людині спілкуватися за допомогою піктограм, символів або тексту.

Ще одним варіантом є Dragon Naturally Speaking – один із найвідоміших у світі продуктів у сфері speech-to-text, створений компанією Dragon Systems. Nuance Communications спеціалізується на технологіях розпізнавання мовлення, штучного інтелекту та обробки природної мови. Dragon Naturally Speaking використовується для перетворення цифрового аудіо в цифровий текст. Аналізована програма розпізнавання голосу, доступна англійською, німецькою та французькою мовами, яка, зокрема, дозволяє учням з порушеннями зору писати документи та електронні листи. Програмне забезпечення має три основні функційні поля: розпізнавання голосу під час диктування з транскрипцією мовлення у вигляді письмового тексту; розпізнавання голосових команд та перетворення тексту на мовлення; озвучування текстового вмісту документа. На жаль, в Україні його використовують обмежено, адже програма не має повноцінної підтримки української мови.

Саме тому в освітньому середовищі виникає потреба у використанні альтернативних інструментів, які краще адаптовані до мовленнєвих і педагогічних умов українських користувачів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Серед таких альтернатив важливе місце займає функція голосового введення у Google Docs Voice Typing. Цей інструмент є доступним і простим, зорієнтований на дітей, які мають порушення письма. Google Docs Voice Typing дає можливість диктувати текст замість його написання, дозволяє зосередитися на змісті висловлювання, а не на технічних труднощах.

Ще одним вагомим інструментом є мобільний додаток Gboard. Його використання доцільне в роботі з дітьми, які мають порушення дрібної моторики, зокрема при дитячому церебральному паралічі. У таких випадках набір тексту на клавіатурі може бути фізично складним або повільним, тоді як голосове введення забезпечує значно швидший і зручніший спосіб взаємодії з цифровими пристроями. Це сприяє розвитку самостійності дитини та її залученню до навчального процесу.

Окрім цього, у практиці інклюзивної освіти можуть застосовуватися спеціалізовані сервіси для диктування тексту, такі як Speechnotes – мобільний додаток для перетворення мовлення на текст, розроблений для швидкого диктування та нотаток у реальному часі, що є важливим для дітей із розладами аутистичного спектра або труднощами концентрації уваги. Завдяки таким інструментам дитина може поступово навчатися структурувати свої висловлювання, розвивати мовлення та комунікативні навички. Варто також зазначити, що використання програм розпізнавання мовлення є особливо ефективним у випадках тимчасових або набутих порушень, наприклад після травм чи захворювань. У таких ситуаціях голосове введення виконує компенсаторну функцію, дозволяючи дитині продовжувати навчання без значних перерв і втрати академічного прогресу.

Додаток Digital Inclusion – україномовний мобільний додаток для розвитку й відновлення мовлення, соціалізації та реабілітації людей із розладами аутистичного спектра чи після хвороб, коли вербальна комунікація неможлива. У контексті роботи з дітьми особливими освітніми потребами цей додаток має суттєву практичну цінність. Насамперед він забезпечує мож-

ливість невербальної або частково вербальної комунікації. Діти, які мають труднощі з мовленням, наприклад, при аутизмі, дитячому церебральному паралічі або затримці мовленнєвого розвитку, можуть використовувати піктограми, зображення чи символи для формування повідомлень. Це дозволяє їм висловлювати базові потреби, емоції та думки, що є критично важливим для їхнього щоденного функціонування та розвитку. Також використання додатка дає змогу дитині самостійно ініціювати комунікацію, обирати відповіді або виконувати завдання без постійної допомоги дорослого. Це позитивно впливає на формування впевненості у власних силах і сприяє соціалізації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Адаптивні електронні освітні ресурси є важливим інструментом забезпечення доступності та якості освіти для осіб із особливими освітніми потребами. Їх використання дозволяє реалізувати індивідуалізований підхід до навчання, урахувати когнітивні та психофізичні особливості здобувачів освіти, а також створити сприятливі умови для їх повноцінного включення в освітній процес. Вони сприяють підвищенню доступності освітнього контенту та ефективності освітнього процесу. Розробка таких ресурсів має здійснюватися з урахуванням принципів універсального дизайну навчання, стандартів цифрової доступності та сучасних технологічних можливостей.

Адаптивні електронні освітні ресурси, на нашу думку, є вагомим інструментом модернізації освіти та забезпечення її доступності для всіх категорій здобувачів. Їх розробка та впровадження сприяє формуванню інклюзивного освітнього середовища, у якому кожен має можливість реалізувати свій потенціал незалежно від індивідуальних особливостей.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці ефективних моделей адаптивного навчання, упровадженні інтелектуальних систем персоналізації освітнього контенту та вдосконаленні методик оцінювання результатів навчання осіб із особливими освітніми потребами в умовах цифрового освітнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Будник О. Б., Кондур О. С., Дяків І. Б. Цифрові технології в інклюзивній освіті: реалії, проблеми та перспективи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Сер. «Педагогічні науки». Вип. 3. 2020. С. 39–45

2. Будяк Л. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти: аналіз міжнародних документів і законодавства України.*Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2010. № 7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2010_7_28

3. Гуренко О., Мицик Г., Попова А., Лопат Г. Використання цифрових технологій для реалізації інклюзивної вищої освіти: перспективи та обмеження. *Інклюзія і суспільство.* 2023. Вип. 2. С. 28–36. DOI:10.32782/2787-5137-2023-2-4

4. Дуб Н. Є. Цифровізація інклюзивної освіти у медичних закладах вищої освіти: вимоги до компетентностей викладачів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Львів. 2025. № 103. С. 83–87.

5. Конвенція про права осіб з інвалідністю: міжнародний документ ООН від 13.12.2006. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

6. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2012 № 1060. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text

7. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

8. Савченко З. В. Формування і використання інформаційних електронних науково-освітніх ресурсів. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2010. № 4 (18). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/71/1/Formuw_i_wykor_IR_w_EB.pdf

9. Семеній Н., Овсієнко В. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому просторі інклюзивного класу. *Нова педагогічна думка*. 2023. № 113(1). С. 33–38. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-113-33-38

10. Семеніхіна О., Друшляк М. Типологія цифрових технологій інклюзивного освітнього простору. Фізико-математична освіта. 2022. № 35 (3). С. 65–70. DOI: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-035-3-009

11. Fachal A., Abásolo J. M., Sanz C. Experiences in the use of ICT and digital ramps for students in tertiary education with visual or hearing impairment. *Argentine Congress of Computer Science*. 2019. P. 369–388.

REFERENCES:

1. Budnyk, O.B., Kondur, O.S., Diakiv, I.B. (2020). Tsyfrovi tekhnolohii v inkliuzyvnii osviti: realii, problemy ta perspektyvy [Digital technologies in inclusive education: realities, problems and prospects]. Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia «Pedahohichni nauky» – Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Series Pedagogical Sciences, 3, 39–45 [in Ukrainian].

2. Budiak, L. (2010). Normatyvno-pravove zabezpechennia inkliuzyvnoi osvity: analiz mizhnarodnykh dokumentiv i zakonodavstva Ukrainy [Regulatory and legal support of inclusive education: analysis of international documents and legislation of Ukraine]. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy – Actual problems of teaching and upbringing people with special needs, 7 (9). Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2010_7_28 [in Ukrainian].

3. Hurenko, O., Mytsyk, H., Popova, A., & Lopat, H. (2023). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii dlia realizatsii inkliuzyvnoi vyshchoi osvity: perspektyvy ta obmezhennia [Use of digital technologies for implementation of inclusive higher education: prospects and limitations]. Inkliuziia i suspilstvo – Inclusion and Society, 2, 28–36. DOI: 10.32782/2787-5137-2023-2-4 [in Ukrainian].

4. Dub, N.Ye. (2025). Tsyfrovizatsiia inkliuzyvnoi osvity u medychnykh zakladakh vyshchoi osvity: vymohy do kompetentnostei vykladachiv [Digitalization of inclusive education in medical higher education institutions: requirements for teachers' competencies]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools, 103, 83–87 [in Ukrainian].

5. Konventsiia pro prava osib z invalidnistiu [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. (2006, December 13). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text [in Ukrainian].

6. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro elektronni osvitni resursy [On approval of the Regulation on electronic educational resources]. (2012, October 1). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text [in Ukrainian].

7. Pro osvitu [Law of Ukraine on Education]. (2017, September 5). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

8. Savchenko, Z.V. (2010). Formuvannia i vykorystannia informatsiinykh elektronnykh naukovo-osvitnikh resursiv [Formation and use of informational electronic scientific and educational resources]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and learning tools, 4 (18). Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/71/1/Formuw_i_wykor_IR_w_EB.pdf [in Ukrainian].

9. Semenii, N., & Ovsiienko, V. (2023). Zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osvitnomu prostori inkliuzyvnoho klasu [Application of information and communication technologies in the educational space of an inclusive classroom]. Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought, 113(1), 33–38. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-113-33-38 [in Ukrainian].

10. Semenikhina, O., & Drushliak, M. (2022). Typolohiia tsyfrovykh tekhnolohii inkliuzyvnoho osvitnoho prostoru [Typology of digital technologies of inclusive educational space]. Fizyko-matematychna osvita – Physical and mathematical education, 35(3), 65–70. DOI: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-035-3-009 [in Ukrainian].

11. Fachal, A., Abásolo, J.M., & Sanz, C. (2019). Experiences in the use of ICT and digital ramps for students in tertiary education with visual or hearing impairment. Proceedings of the Argentine Congress of Computer Science, P. 369–388. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



UDC [081’ 243’ 27 33-051] : 378. 016
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.48

Vira CHORNIY
PhD, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences, Ivan Franko National University of Lviv, Doroshenka str., 41, Lviv, Ukraine, 79000
ORCID: *0000-0002-0371-3984*

Oksana MYLYK
PhD, Associate Professor at the Department of Latin and Foreign Languages, State Non-Profit Enterprise “Danylo Halytsky Lviv National Medical University”, Pekarska str., 69, Lviv, Ukraine, 79010
ORCID: *0000-0002-2413-0657*

Dzvenyslava CHIRNII
Master’s Degree Student (1st year) at the German Studies with English Language, Jagiellonian University, Mickiewicza Ave, 9A, Kraków, Poland
ORCID: *0009-0002-9854-6222*

Yaroslav DUMASHIVSKYI
PhD, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences, Ivan Franko National University of Lviv, Doroshenka str., 41, Lviv, Ukraine, 79000
ORCID: *0000-0002-8992-6947*

To cite this article: Chorniy, V., Mylyk, O., Chornii, D., Dumashivskyi Ya. (2026). Poiednannia linhvistychnykh ta sotsio-kulturnykh kodiv u vykladanni Dilovoi anhliiskoi movy studentam ekonomichnykh spetsialnostei [Combining linguiscitc, cocial and cultural codes in teaching Business English to the students of economic studies]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 362–371, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.48

COMBINING LINGUISCITC, COCIAL AND CULTURAL CODES IN TEACHING BUSINESS ENGLISH TO THE STUDENTS OF ECONOMIC STUDIES

English serves as the primary medium of international interaction in the contemporary globalized economic landscape. It promotes the necessity of a shift from purely linguistic instruction to a multidimensional pedagogical approach. Traditional ESP pedagogy often prioritizes lexical and grammatical accuracy, inadvertently neglecting the social and cultural codes that dictate successful professional communication. This article investigates the systemic integration of linguistic, social and cultural codes in teaching Business English to students of economic studies. It is based on the principles of “linguoculturology”. The research views language as a repository of cultural heritage and a shaper of the “linguistic picture of the world”. The primary objective is the forming of a “secondary language personality” enabling future economists to navigate complex international business environments by decoding the implicit cultural meanings and symbolic power embedded in professional discourse.

The proposed framework utilizes Byram’s model of Intercultural Communicative Competence (ICC) focusing on the acquisition of five “savoirs”: intercultural attitudes, knowledge, and skills of interpreting, relating, discovery, and interaction, culminating in critical cultural awareness. Special emphasis is made on mitigating “pragmatic failure” – the systematic disconnection between different cultural norms such as Slavic directness and “solidarity politeness” versus Anglo-American indirectness and “negative politeness”. These failures often lead to misperceptions of rudeness or insincerity during business negotiations.

To implement these concepts the article advocates for the use of Project-Based Learning (PBL) and the integration of authentic Realia, including physical and virtual “artifacts” into the curriculum. These methods provide a “safe house” for students to engage in meaningful cross-cultural simulations and solve real-world economic problems. Moreover, the paper promotes the critical consideration to the existing EFL textbooks for their tendency toward a “tourist” approach that emphasizes surface-level culture while under-representing students’ home cultures and deep cultural values. The study concludes that fostering the “intercultural speaker” is essential for the academic success, global competitiveness and professional socialization of future specialists in a globally interconnected world.

Key words: *intercultural communicative competence, Business English, linguoculturology, pragmatic failure, Project-Based Learning, economic studies.*

Віра ЧОРНІЙ
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Дорошенка, 41, м. Львів, Україна, 79000
ORCID: *0000-0002-0371-3984*

Оксана МИЛИК
кандидат філологічних наук, доцент кафедри латинської та іноземних мов, Державне некомерційне товариство «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», вул. Пекарська, 69, м. Львів, Україна, 79010
ORCID: *0000-0002-2413-0657*

Дзвенислава ЧОРНІЙ
студентка І курсу магістерського ступеню відділу германістики та англійської мови, Ягеллонський університет, просп. Міцкевича, 9А, м. Краків, Польща
ORCID: *0009-0002-9854-6222*

Ярослав ДУМАШІВСЬКИЙ
кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Дорошенка, 41, Львів, Україна, 79000
ORCID: *0000-0002-8992-6947*

Бібліографічний опис статті: Чорній, В., Милик, О., Чорній, Д., Думашівський, Я. (2026). Поєднання лінгвістичних та соціо-культурних кодів у викладанні Ділової англійської мови студентам економічних спеціальностей. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 362–371, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.48

ПОЄДНАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА СОЦІО-КУЛЬТУРНИХ КОДІВ У ВИКЛАДАННІ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У сучасному глобалізованому економічному просторі англійська мова виступає основним засобом міжнародної взаємодії, що зумовлює перехід від суто лінгвістичного навчання до багатовимірного педагогічного підходу. Традиційна методика викладання англійської мови для спеціальних цілей (ESP) часто зосереджується на лексичній і граматичній правильності, водночас мимоволі ігноруючи соціокультурні коди, які визначають успішність професійної комунікації. У цьому дослідженні розглядається системна інтеграція лінгвістичних, соціальних і культурних кодів у навчанні ділової англійської мови студентів економічних спеціальностей. Базуючись на принципи лінгвокультурології, дослідження трактує мову як сховище культурної спадщини та чинник формування «мовної картини світу». Основною метою є формування «вторинної мовної особистості», що дозволяє майбутнім економістам орієнтуватися в складних міжнародних бізнес-середовищах шляхом декодування прихованих культурних смислів і символічної влади, закладених у професійному дискурсі.

Запропонована модель ґрунтується на моделі міжкультурної комунікативної компетентності Майкла Байрема, яка зосереджена на засвоєнні п'яти «savoirs»: міжкультурних установок, знань, умінь інтерпретації та співвіднесення, умінь відкриття й взаємодії, що в підсумку приводять до формування критичної культурної свідомості. Особлива увага приділяється запобіганню «прагматичним збоям» – системним розбіжностям між різними культурними нормами, зокрема слов'янською прямотою та «ввічливістю солідарності» на противагу англо-американській «непрямоті» й «негативній ввічливості». Такі розбіжності часто призводять до хибного сприйняття грубості або нещирості під час ділових переговорів.

Для практичної реалізації цих положень у статті пропонується використання проєктно-орієнтованого навчання (Project-Based Learning, PBL) та інтеграція автентичних реалій – як матеріальних, так і віртуальних артефактів – у навчальний процес. Ці методи створюють «безпечний простір» для залучення студентів до змістовних міжкультурних симуляцій і розв'язання реальних економічних проблем. Крім того, у роботі критично осмислюються наявні підручники з англійської мови як іноземної (EFL) через їхню схильність до «туристичного» підходу, що акцентує поверхневі аспекти культури та недостатньо репрезентує рідні культури студентів і глибинні культурні цінності. У висновках стверджується, що формування «міжкультурного мовця» є ключовою умовою академічного успіху, глобальної конкурентоспроможності та професійної соціалізації майбутніх фахівців у взаємопов'язаному світі.

Ключові слова: *міжкультурна комунікативна компетентність, ділова англійська мова, лінгвокультурологія, прагматичні збої, проєктно-орієнтоване навчання, економічні спеціальності.*

Relevance of the research problem. The contemporary globalized economic landscape, driven by pervasive digitalization, has established English as the essential medium for transnational political, social and economic interaction. Within this context pedagogical paradigms in English for Specific Purposes (ESP) are shifting away from a narrow focus on purely linguistic proficiency – such as grammatical correctness and lexical accuracy – toward the systematic cultivation of Intercultural Communicative Competence (ICC). For students of economic studies, simply acquiring an expansive technical vocabulary is insufficient for successful professional socialization or interaction. Real insight into the peculiarities of international commerce requires a deep understanding of the social conventions, values and cultural codes of the people behind the language. Consequently, the ultimate goal of instruction has evolved to form the "intercultural speaker", an individual capable of mediating between diverse cultural values while recognizing that language and culture are inseparable entities that share a single universe of experience.

The analysis of recent studies and publications. This academic field is built upon the foundational research of several prominent scholars who have defined its core problems. Michael Byram is pioneering in his conceptualization of the "intercultural speaker" and the five "savoirs" (attitudes, knowledge, and skills) (1997), which move the focus from native-speaker imitation to intercultural mediation. Darla Deardorff further developed this by illustrating the cyclic nature of ICC and emphasizing the importance of effective decision-making in culturally complex environments (2006). The cognitive and psychological barriers to such communication, known as the cultural "iceberg" and high-versus low-context distinctions, were famously theorized by Edward T. Hall (Lu, 2019). Additionally, Geert Hofstede provided a framework for identifying cultural dimensions, such as power distance and individualism which directly impact international business negotiations and organizational behaviour (Nimenko, 2022).

A significant portion of the research focuses on the "pragmatic gap" and the failure to communicate intent effectively. Jenny Thomas introduced the dichotomous classification of "pragmatic failure" (pragma-linguistic and socio-pragmatic). The researcher highlighted that communication breakdowns often occur because of mismatched expectations rather than grammatical errors (Lu, 2019). Anna Wierzbicka extensively examined these clashes specifically between Slavic and English cultures, identifying how "solidarity politeness" and directness in Polish or Ukrainian are frequently misinterpreted as rudeness by the "negative politeness" standards of the Anglo-American world (Wierzbicka, 1985). Furthermore, Claire Kramsch has underscored the need for "symbolic competence" arguing that learners must not only speak the language but also decode the symbolic power and intentionality embedded in professional discourse (Ogiermann, 2019).

In the local context, the relevance of this topic is heightened by the current geopolitical climate in Ukraine. Researchers (Ivashchuk, et al 2023; Kuts, 2023; Pasichnyk et al, 2024) advocate for reconsidering the intercultural component of foreign language learning in light of the Russia-Ukraine war. They emphasize that students must be equipped to represent their home culture and its unique transformations to the world, moving beyond "touristic" topics to engage with human values and complex social realities. This is supported by the work of Nimenko (2022) and Hrynia, Ivasiuta (2021) who highlight the internationalization and "interiorization" of the educational process as key to academic success for Ukrainian students. Theoretically, this integration is grounded in linguoculturology, as explored by scholars like Byram (1997) and Deardorf (2006) who view language as a repository of cultural heritage and a primary tool for constructing social reality. Ultimately, this multi-faceted approach ensures that economics graduates avoid becoming "fluent fools", individuals who lack the cultural sensitivity required to thrive in a globally interconnected marketplace.

The aim of the article is to investigate the systemic integration of linguistic, social and cultural codes in teaching Business English to students of economic studies. It is based on the principles of "linguoculturology". The research views language as a repository of cultural heritage and a shaper of the "linguistic picture of the world". The primary objective is the forming of a "secondary language personality" enabling future economists to navigate complex international business environments by decoding the implicit cultural meanings and symbolic power embedded in professional discourse.

Procedure and research methods. The Paradigm Shift in ESP. In the contemporary globalized economic landscape, driven by pervasive digitalization, English has established itself as the essential medium for transnational, political, social, and economic interaction. Within this context, pedagogical paradigms in English for Specific Purposes (ESP) are shifting away from a narrow focus on purely linguistic proficiency, such as grammatical correctness and lexical accuracy, toward the systematic cultivation of Intercultural Communicative Competence (ICC). For students of economic studies, simply acquiring an expansive technical vocabulary is insufficient for successful professional socialization; real insight into the peculiarities of international commerce requires a deep understanding of the social conventions and cultural codes of the people behind the language.

This paradigm shift marks the transition from the "native speaker" ideal toward the development of the "intercultural speaker". The traditional native-speaker model is increasingly viewed as an impossible and often inappropriate target for foreign language learners as it ignores the learner's own social identity and the reality of English functioning as a global lingua franca. Consequently, the ultimate goal of instruction has evolved to form a "secondary language personality" who becomes an individual capable of mediating between diverse cultural values while recognizing that language and culture are inseparable entities (Lu, 2019). This academic transition is built upon the profound research of several prominent scholars:

– Michael Byram pioneered the conceptualization of the "intercultural speaker" and the five "savoirs" (attitudes, knowledge, and skills), shifting the focus from native-speaker imitation to intercultural mediation.

– Jenny Thomas introduced the classification of "pragmatic failure" highlighting that communication breakdowns in business often occur due to mismatched cultural expectations rather than grammatical errors.

– Anna Wierzbicka examined the clashes specifically between Slavic and English cultures identifying how "solidarity politeness" and directness in Slavic traditions are frequently misinterpreted as rudeness by Anglo-American standards of "negative politeness".

In the modern Ukrainian context, the relevance of this shift is heightened by the current geopolitical climate. Researchers (Pasichnyk, et al, 2024) advocate for reconsidering the intercultural component to move beyond "touristic" topics and engage with complex social realities and human values. This approach views language as a repository of cultural heritage and a primary tool for constructing social reality in profoundly proved linguoculturology. Ultimately, this multi-faceted model ensures that economics graduates avoid becoming "fluent fools", the individuals who speak correctly but lack the cultural sensitivity required to thrive in a globally interconnected marketplace.

Firstly, it is essential to consider the notion of "Linguoculturology" and the Secondary Language Personality in our article. Linguoculturology serves as the fundamental bedrock for teaching Business English (ESP) as it examines language not merely as a tool for information transmission but as a holistic system reflecting the deep interaction between culture and language during their functioning. Language performs a cumulative function acting as a vital link between generations by storing and transmitting extra-linguistic collective experiences. In professional discourse linguistic units often carry hidden layers of cultural information that dictionary definitions alone cannot reveal. For example, the expression "French leave" originates from an 18th-century custom of leaving a social function without saying farewell. It was regarded as impolite in England. So, a student cannot fully decode its pragmatic meaning in a modern business context without understanding this historical-cultural code.

Secondly, it is also urgent to consider the Gnoseological Circle and World Pictures. Building on Wilhelm von Humboldt's concept, language is the "organ that forms thought" where every nation describes a "gnoseological circle" around itself that can only be perceived by entering the circle of another language. Consequently, learning a foreign language for economic studies is not merely a process of replacing one word with another but rather the acquisition of a new conceptualization of the world. The pedagogical objective is the forming of a "secondary language personality" (Krech, Milieva, Khodarkivska, 2021). It means a composite of traits that allow the learner to master the verbal and semantic code of a new language and internalize its conceptual world picture. This personality serves as a pragmatic marker to distinguish between "self" and "other" enabling the

future economist to perceive social reality through the lens of the target culture.

Therefore, the approach of internalization of professional concepts is also of great importance. The forming of this secondary personality involves the deep internalization of several critical categories:

– The Concept of Time: Anglo-American business culture is dominated by linear "clock time" (time is money) where time is a limited resource requiring strict planning. In contrast, Slavic and other high-context cultures often exhibit a flexible "event time" approach where the natural course of events or the maintenance of relationships takes priority over rigid deadlines.

– The Concept of Space (Proxemics): Ukrainian business culture generally tolerates closer physical proximity and touch during conversation whereas the Anglo-American context values a larger personal space. It means often "an arm's length" and may perceive closer contact as cold or intrusive depending on the direction of the cultural clash (Nimenko, 2022).

– Professional Ethics and Politeness: Slavic "solidarity politeness" which values sincerity and directness. It frequently conflicts with the Anglo-American strategy of "negative politeness" (Wierzbitska, 1985). It frequently emphasizes indirectness and the protection of the interlocutor's autonomy. For instance, a direct request like "Give me the documents" may be intended as honest by Ukrainian student but is often perceived as boorish by a Western partner due to the absence of indirect linguistic markers.

Mastering these codes ensures that the student does not become a "fluent fool": an individual who is technically accurate in grammar and vocabulary but lacks the cultural sensitivity required for successful international collaboration.

Logically, the following important issue of our research to reveal is the concept of the Intercultural Speaker applying Byram's Savoirs. This concept replaces the unattainable "native speaker" ideal with a mediator capable of navigating complex social and cultural interactions in global markets. For future economists achieving professional success requires mastering Michael Byram's five "savoirs" to avoid becoming a "fluent fool", someone who possesses technical language accuracy but lacks the cultural sensitivity to act appropriately. He promotes the following (Byram, 1997):

1. Intercultural Attitudes (savoir être)

This component involves curiosity, openness, and a readiness to relativize one's own values while suspending disbelief about others. For an economist, this means abandoning an ethnocentric "our way is best" mentality. For example: A business student visiting a foreign firm learns to accept that a lack of constant smiling from counterparts is a sign of genuine seriousness and trust-building rather than unfriendliness.

2. Knowledge (savoirs)

This includes knowledge of social groups, their products and practices in both: the home and target countries as well as the general processes of societal interaction. It encompasses understanding social hierarchies, professional ethics and "iceberg" rules like eye contact or personal space. For example: An economist understands the "Power Distance Index" to navigate whether it is appropriate to address a superior by their first name or if a formal title is mandatory for maintaining professional harmony.

3. Skills of Interpreting and Relating (savoir comprendre)

This is the ability to interpret a document or event from another culture, explain it and relate it to one's own cultural framework. It allows professionals to identify and explain "pragmatic gaps" or potential zones of conflict. For example: A student interprets an American partner's "indirectness" (e.g., "I'm not sure this is the best idea") as a polite disagreement rather than being evasive, comparing it to the "Slavic directness" they might use at home.

4. Skills of Discovery and Interaction (savoir apprendre/faire)

This involves the ability to acquire new knowledge of a culture and operate it under the constraints of real-time communication. It is vital for managing live negotiations and intercultural dialogues. For example: During a business meeting an economist observes and adapts to the "event time" approach of a partner choosing to prioritize the relationship and the natural course of the discussion over a rigid 4:00 PM deadline.

5. Critical Cultural Awareness (savoir s'engager)

We considered the most educationally significant component. So, it is essential to promote the ability to evaluate perspectives, practices and products of both one's own and other cultures

based on explicit criteria. It empowers the economist to function as a conscious global citizen. For example: A marketing specialist critically evaluates a global advertising campaign to determine if its use of cultural metaphors reinforces harmful stereotypes or aligns with the ethical standards of the local community .

The following important issue to discuss in our article is the presence of the Pragmatic Gap: Slavic vs. Anglo-American Codes. The "pragmatic gap" represents a fundamental divergence in communicative logic that often leads to pragmatic failure. It means the inability to understand a speaker's intended meaning due to mismatched cultural expectations. This gap is categorized into two primary forms: pragma-linguistic failure (the incorrect transfer of linguistic strategies) and socio-pragmatic failure (the misunderstanding of underlying social norms). Moreover, there is the concept of Solidarity Politeness vs. Negative Politeness. It means that Slavic cultures, including Ukrainian and Polish, primarily operate on "solidarity politeness". This framework values emotional warmth, sincerity and the reduction of social distance particularly within the "internal group" (svij). In this context, directness is viewed as a marker of honesty and trust.

In contrast, the Anglo-American business world is dominated by "negative politeness". This strategy prioritizes individual autonomy, the preservation of an interlocutor's "face" and the maintenance of professional distance. In these settings indirectness is the standard requirement for maintaining social harmony.

The following important idea to consider is the issue of Pragma-linguistic Failures. It also means: Directness as Rudeness. Pragma-linguistic failures occur when Slavic learners apply the "direct" strategies of their native language to English professional discourse.

– The Imperative Trap: A student might say: "Give me the report" intending it as a clear, honest request. However, a native English speaker would likely interpret this as a rude or bossy command expecting an indirect "query preparatory" structure such as: "I was wondering if you could possibly send me the report".

– The "Of Course" Conflict: Responding with "Of course" in Slavic contexts indicates certainty and determination. In English, this often carries a dismissive implication that the answer was obvious making the speaker appear condescending or impatient.

There are also Socio-pragmatic Failures, namely, Clashing Cultural Scripts. These failures arise from deeper ideological differences regarding appropriate social behaviour and "cultural scripts".

– Hospitality and Negotiation Scripts: For example: In Slavic scripts, a host is expected to insistently offer services or goods to show cordiality while the recipient initially refuses out of politeness. If a Western partner asks: "Are you sure?" after a refusal they are attempting to respect the person's autonomy. However, the Slavic speaker may perceive this as coldness or a lack of genuine welcome.

– Privacy and Taboos: For example: Slavic speakers often inquire about family, health or personal finances to establish "solidarity". In Anglo-American business etiquette these topics are protected by a "wall of privacy" (Wierzbitska, 1985). Such inquiries are frequently labelled as inappropriate "personal remarks" leading to a perception of the speaker as intrusive or unprofessional. To understand these peculiarities is vital for future economists to interpret intentions correctly and avoid being labelled as a "fluent fool". It means: technically accurate but culturally incompetent.

The following important issue in our research is to consider Non-Verbal Codes and Business Etiquette. Therefore, non-verbal communication includes body language, facial expressions and gestures. It is a critical element of intercultural interaction in professional settings. For economists, these clues are often the first thing observed before verbal interaction begins. It significantly influences the impression of professionalism and trustworthiness. Not the least importance is Kinesics: Gestures and Facial Expressions. Kinesics involves the study of movements of the hands, face and other body parts that convey specific thoughts or emotions. Ukrainian business culture is characterized by more intense gestures and expressive facial expressions to emphasize talking points whereas English-speaking cultures generally value more moderate and restrained movements. A major point of divergence is the use of smiling. Smiling is a natural way to establish trust and connection in the US. Conversely, in Slavic cultures, smiles are often reserved for moments of genuine joy, leading Slavic students to potentially view the constant

"social smiling" of Western counterparts as "fake" or insincere. The following relevant concept to consider is Proxemics: Personal Space and Contact. Proxemics refers to how people use space and the physical distance they maintain during interactions (Kuts, 2023). In Ukrainian culture people often feel comfortable standing or sitting quite close to each other. This behaviour may overwhelm Americans who typically value a larger personal space and maintain at least an arm's length distance. While Ukrainians may view physical contact such as a touch on the arm as a sign of warmth and trust, English speakers may perceive this as a violation of their personal boundaries or as intrusive behaviour. Next important concept to perceive is Chronemics: Monochronic vs. Polychronic Time. So, Business etiquette is also governed by differing concepts of time. Mainstream US culture operates on "clock time" viewing time as a linear, limited resource that must be planned and controlled. This results in rigid schedules where meetings are expected to conclude exactly as planned to respect individual agendas. In contrast, Slavic approaches are often more flexible, following "event time" where the natural course and sequence of events as well as the maintenance of relationships take priority over strict deadlines. A Slavic counterpart may expect a meeting to continue well past the scheduled end time until everything is discussed which a Western partner might misinterpret as a lack of respect for their time.

Understanding these non-verbal codes allows economists to navigate "high-context" interactions where meanings are often implicit or signalled through behaviour rather than words alone.

We may raise the following logical questions: Do some linguistic barriers exist? What are Idiomaticity and Realia? The answer is: Yes, definately. Therefore, Idiomaticity is frequently characterized as the "acid-test" of professional language competence as it marks the boundary between technical accuracy and native-like fluency. The "idiomatic paradox" explains that the very elements making idioms natural for native speakers make them highly resistant to acquisition for advanced learners due to their non-compositional and metaphorical nature. These expressions mirror the underlying culture and cannot be understood through the literal sum of their individual components. Similarly, "cultural realia" is the terms denoting specific social, historical or administrative phenomena. They impose significant barriers because they lack direct equivalents in the target language (Lu, 2019). Realia are generally classified into three primary categories: geographical features (e.g., prairie versus steppe), ethnographic objects including food and traditions (e.g., varenyky or Thanksgiving), social and political entities (e.g., House of Commons or Verhovna Rada).

For the students of economic studies, specific background schemes are required to decode references to elite institutions like the "Ivy League" or conceptual metaphors like "picket fence" that carry significant symbolic weight. To mitigate these barriers educators must employ "explanatory interpretation", a technique involving literal rendering supplemented by explanatory notes to clarify deep cultural semantics. The integration of authentic "artifacts" or "realia" through multi-sensory impressions helps students connect professional vocabulary with real-world objects and actual communication needs. Furthermore, digital or virtual realia allow students to examine complex technical details and cultural contexts that might be otherwise inaccessible in a traditional classroom.

All relevant concepts considered in our research. Finally, we will offer the following measures to take on Pedagogical Methodology approach: PBL and Realia. So, Project-Based Learning (PBL) offers a dynamic instructional framework where students engage in extended inquiry to solve authentic, real-world problems. For future economists, PBL facilitates the integration of linguistic mastery with professional skills such as research, strategic planning and collaborative interaction. High-quality PBL involves an intellectual challenge where students must think critically to produce a public product such as a "Cultural Kaleidoscope" or a specialized business guide. This methodology creates a "safe house" where learners can experiment with cross-cultural communication and receive peer or teacher feedback before entering actual professional environments.

The implementation of "Realia" means concrete, real-life objects. It is a vital catalyst in this process. It also helps students establish sensory and cognitive connections between professional vocabulary and cultural context. For economic studies, this might include physical artifacts like foreign currency, international business contracts or promotional brochures. "Virtual Realia" provides an alternative through digitized 3D models

or simulations allowing students to explore complex scenarios or artifacts from distant markets in contexts where physical interaction is limited. Students develop "idiomatic competence" and a deeper awareness of the subtle cultural rules of interaction by manipulating these tangible or virtual objects.

Practical examples for the Business English classroom include:

– The Investor's Cultural Guide: Developing a comprehensive guide for international investors that covers both economic data and local "deep culture" norms such as time management (monochronic vs. polychronic) and negotiation etiquette.

– Stereotype Deconstruction Project: A digital oriented task, where students research and present the historical and economic factors that shaped a specific national business stereotype then propose objective alternatives.

– Virtual Trade Negotiation: A collaborative simulation involving partners from a different cultural institution where students must negotiate a deal while navigating linguistic and paralinguistic barriers.

Finally, we assume to offer some Curricula improvements and Critical Evaluation implementation to be made. Current academic research highlights a significant systemic imbalance in standard EFL and ESP materials. This frequently fails to bridge the gap between linguistic knowledge and intercultural proficiency. Addressing these challenges is vital for economists who must represent their national interests in a competitive global market. We highlight the following imbalances:

Contrasting "Tourist" Approach vs. Deep Culture.

Most internationally published textbooks adopt a "tourist" approach, prioritizing "surface culture" or "Big C" elements such as food, festivals, and iconic landmarks. While these are engaging they often ignore "deep culture" (Small c) encounters the underlying values, non-verbal norms and belief systems that dictate business behaviour. For students of economic studies, a lack of exposure to deep culture dimensions, such as "Power Distance" or "Uncertainty Avoidance" results in a curriculum that is pragmatically hollow. Consequently, learners may become "fluent fools": individuals who possess technical accuracy but lack the cultural sensitivity required for successful negotiations.

Lack of Reflection and Critical Analysis.

A major curricular flaw is the scarcity of tasks that stimulate critical thinking (savoir s'engager). Current materials often position students as passive recipients of factual information rather than active "intercultural speakers".

– Example: A textbook may describe the history of Wall Street (Product) but fail to provide a "critical incident" task where students must analyse why a specific negotiation style failed in that environment (Practice/Perspective). Students cannot develop the cognitive flexibility needed to navigate unpredictable multicultural situations without structured reflection and comparison between native and target codes.

Representing the "Source Culture" in the Ukrainian Context.

There is a pressing need to integrate "source culture" (the student's home culture) into the curriculum in post-Soviet and contemporary Ukrainian contexts. Research indicates that students are highly motivated to use English to share their own traditions and professional realities with the world. Especially following the full-scale invasion, it has become crucial for future Ukrainian specialists to articulate their national identity and project a clear professional image that moves beyond neutral or "touristic" descriptions.

The Teacher as a Cultural Facilitator.

To overcome these material limitations, the instructor's role must evolve from an "information provider" to a "cultural facilitator". This requires:

– Creating a "safe house" in the classroom where students can experiment with different communication styles without the fear of being judged as "rude".

– Supplementing textbooks with authentic realia (e.g., real international contracts or video case studies) to provide a more specific and precise view of the global business landscape.

Conclusions and potential perspectives. The article promotes to Integrate Codes for Global Professional Success. The successful instruction of Business English for economic studies is predicated on the systemic integration of linguistic, social and cultural codes moving beyond structural proficiency to comprehensive intercultural communicative competence. By prioritizing the development of the "intercultural speaker" rather than an idealized native-speaker model, educators enable future specialists to serve as effective mediators in complex international interactions. This approach is vital for navigating the "pragmatic gap" where the "solidarity politeness" common in Slavic cultures often

clashes with the "negative politeness" and indirectness of the Anglo-American business paradigm.

The importance of this methodology is underscored by the future challenges economists will face in a globalized marketplace where misinterpreting communicative intent or social norms can lead to a loss of trust, failed negotiations and significant professional setbacks. Without such training, graduates risk becoming "fluent fools": individuals who possess grammatical accuracy but remain culturally tone-deaf, inadvertently appearing rude or unprofessional to foreign partners.

Furthermore, current pedagogical realities reveal a critical need for this topic, as standard textbooks frequently marginalize "deep culture" and local identities in favour of superficial, "touristic" content. To minimize this gap, the use of innovative methodologies such as Project-Based Learning (PBL) and authentic Realia is essential as these tools provide a "safe house" for students to experiment with real-world economic problems and cross-cultural simulations. Ultimately, transforming the classroom into a site of critical cultural awareness ensures that future economists are not merely language users but competent global citizens ready to navigate the unpredictability of international commerce.

BIBLIOGRAPHY:

1. Byram, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters. 1997. Pp. 6-8; 50-52. URL: https://core.ac.uk/display/111018814

2. Deardorff, D. K. Identification and assessment of intercultural competence. Journal of Studies in International Education, 2006. 10(3). URL: https://doi.org/10.1177/1028315306287002

3. Гриня Н. О., Івасюта О. Б. Міжкультурна комунікативна компетенція у викладанні англійської мови студентам, які вивчають право та журналістику. «*Молодий вчений*», 2021. № 10.1 (98.1). Ст. 30-33 URL: https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/download/4077/4008/

4. Ivashchuk, A. et al. Analysis of current trends in teaching English in Ukraine. RPGE, 2023. v. 27, n. esp. 2. Pp. 1-15. URL: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/18749/17064/72128

5. Креч Т. В., Мілєва І. В., Ходаківська М. О. Лінгвокультурологія як фактор формування вторинної мовної особистості. Закарпатські філологічні студії, 2021. 17(1). Ст. 17-20. URL: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/17/part_1/5.pdf

6. Куц М. О. Порівняльний аналіз невербальної комунікації англійською та українською мовами. Modern engineering and innovative technologies, 2023. Issue 27 / Part 3. Ст. 103-112. URL: https://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/download/meit27-03-051/5975/1706

7. Lu, L. Pragmatic Failure in Interpretation and the Development of Students' Pragmatic Competence. English Language Teaching, 2019. 12(3). Pp. 37-38. URL: https://doi.org/10.5539/elt.v12n3p37

8. Німенко Н. Місце лінгвокраїнознавства у процесі соціокультурної адаптації іноземних здобувачів вищої освіти. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі, 2022. Вип. 41. Ст. 12-25. https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/article/download/21175/19792

9. Ogiermann, E. Politeness and in-directness across cultures: A comparison of English, German, Polish and Russian requests. Journal of Politeness Research, 2009. 5. Pp. 189-216. URL: http://krpb.pbworks.com/f/Og%2Bpoliteness.pdf

10. Pasichnyk, O. et al. Reconsidering Intercultural Component of Foreign Language Learning (Ukrainian Perspective). RREM, 2024. 16(1). Pp. 71-92. URL: https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/812

11. Wierzbicka, A. Different cultures, different languages, different speech acts: Polish vs. English. Journal of Pragmatics, 1985. 9(2). Pp. 145-178. URL: https://doi.org/10.1016/0378-2166(85)90023-2

REFERENCES:

1. Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters. Pp. 6-8; 50-52. URL: https://core.ac.uk/display/111018814

2. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence. Journal of Studies in International Education, 10(3). URL: https://doi.org/10.1177/1028315306287002

3. Hrynia N.O., Ivasiuta O.B. (2021). Mizhkul′turna komunikatyvna kompetentsiya u vykladanni anhliys′koyi movy studentam, yaki vyvchayut′ pravo ta zhurnalistyku [Intercultural communicative competence in teaching English to students studying law and journalism]. Molodyy vchenyy [Young Scientist], No. 10.1 (98.1). Pp. 30-33. (In Ukrainian). URL:https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/download/4077/4008/

4. Ivashchuk, A. et al. (2023). Analysis of current trends in teaching English in Ukraine. RPGE, v. 27, n. esp. 2. Pp. 1-15 URL: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/18749/17064/72128

5. Krech T.V., Milieva I.V., Khodakivska M.O. (2021). Linhvokulturolohiia yak faktor formuvannia vtorynnoi movnoi osobystosti [Linguoculturology as a factor in the formation of a secondary language personality]. Zakarpatski

filolohichni studii [Transcarpathian Philological Studies], 17(1). Pp. 17-20. (In Ukrainian). URL: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/17/part_1/5.pdf

6. Kuts M. O. (2023). Porivnialnyi analiz neverbalnoi komunikatsii anhliiskoiu ta ukrainskoiu movamy [Comparative analysis of non-verbal communication in English and Ukrainian]. Modern engineering and innovative technologies, Issue 27, Part 3. Pp. 103-112. (In Ukrainian). URL:https://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/download/meit27-03-051/5975/1706

7. Lu, L. (2019). Pragmatic Failure in Interpretation and the Development of Students' Pragmatic Competence. English Language Teaching, 12(3). Pp. 37-38. URL: https://doi.org/10.5539/elt.v12n3p37

8. Nimenko N. (2022). Mistse linhvokraieznavstva u protsesi sotsiokulturnoi adaptatsii inozemnykh zdobuvachiv vyshchoi osvity [The role of linguo-country studies in the process of sociocultural adaptation of foreign higher education students]. Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi [Language Teaching at Higher Educational Institutions at the Present Stage], Issue 41. Pp. 12-25. (In Ukrainian). URL: https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/article/download/21175/19792

9. Ogiermann, E. (2009). Politeness and in-directness across cultures: A comparison of English, German, Polish and Russian requests. Journal of Politeness Research, 5. Pp. 189-216. URL: http://krpb.pbworks.com/f/Og%2Bpoliteness.pdf

10. Pasichnyk, O. et al. (2024). Reconsidering Intercultural Component of Foreign Language Learning (Ukrainian Perspective). RREM, 16(1). Pp. 71-92. URL: https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/812

11. Wierzbicka, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts: Polish vs. English. Journal of Pragmatics, 9(2). Pp. 145-178. URL: https://doi.org/10.1016/0378-2166(85)90023-2

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1
ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Надія АЛЕНДАРЬ, Олександр СЕМЕНОВ, Наталія СЕМЕНОВА
МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ……3

Ярослава БАРДАШЕВСЬКА, Любов СЕРГАНЮК, Леся МУЗИКА
МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СПІВОЧИХ НАВИЧОК ДОШКІЛЬНИКІВ
НА ОСНОВІ УКРАЇНСЬКОГО МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ……12

Наталія ВІНАРЧУК, Марія-Тереза ШОЛОВІЙ, Валентина ДЕЛЕНКО
РОЗВИТОК ПРОСТОРОВИХ ПОНЯТЬ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ……20

Олександра ЄМЧИК
ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ……26

Ірина МЕЛЬНИК
СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В КОНТЕКСТІ ГУМАНІТАРНОЇ ПАРАДИГМИ……32

Тетяна ТАНЬКО, Валерія ГРИГОРЕНКО, Світлана КУШНІР
МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КРІЗЬ ПРИЗМУ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ……39

Анна ФЕДОРОВИЧ
НАРОДНА ІГРАШКА ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗАНЯТЬ З ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ
У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ……50

Ганна ШВЕД
ДОСВІД ФУНКЦІОНУВАННЯ СІМЕЙНИХ (РОДИННИХ) САДКІВ У СВІТОВІЙ ПРАКТИЦІ……56

РОЗДІЛ 2
ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Володимир АНТОНЮК, Оксана БАРТКІВ
ІНТЕГРАЦІЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО……61

Наталія БОГДАНЕЦЬ-БІЛОСКАЛЕНКО, Марія МАЦЬКОВИЧ
ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ДОСВІД ПОЛЬЩІ……68

Ігор БОЖЕНКО
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ……76

Валентина ВІТЮК, Галина Каптур
ВЕБКВЕСТ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ……86

Ольга ГОНЧАРУК
ІНСТРУМЕНТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ……93

Наталія КАЛИТА, Віра КОТОВИЧ, Мар'яна МАРКОВА
ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ «ПЛАГІАТУ»: ВІД АНТИЧНОСТІ ДО СЬОГОДЕННЯ……101

Наталія КАЛЮЖКА, Марина ТИМОЩУК
МНЕМОТЕХНІКА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ……108

Станіслав КАРАМАН, Ольга КАРАМАН, Ростислав КАРАМАН
РЕАЛІЗАЦІЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ СТРАТЕГІЙ ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ……116

Володимир КРАМАР, Людмила СТАНІСЛАВОВА
ДИСКУСІЙНИЙ АНАЛІЗ МІЖМОВНОЇ АСИМЕТРІЇ: НА МАТЕРІАЛІ
АНГЛО-УКРАЇНСЬКИХ ТА ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИХ ПАРАЛЕЛЕЙ.....123

Інна ЛІПЧЕВСЬКА
ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЩОДО ФОРМУВАННЯ
Й РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....131

Людмила ЛЮБЧАК, Катерина КОЛЕСНІК
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ТРАВМА-ІНФОРМОВАНОГО НАВЧАННЯ
У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 138

Станіслав НІКОЛАЄНКО Ірина ШУМІЛОВА, Сергій МИХНЮК
КЕРІВНИК ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВІДБУДОВИ УКРАЇНИ: СТРАТЕГІЧНЕ ПРОВІДНИЦТВО,
ІННОВАЦІЙНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ТА РОЗВИТОК ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ.....148

Олена ОСАДЧА
ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....160

Оксана ПЕТРУК
ПІЗНАВАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-
ДИДАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИДОСЛІДНИЦЬКО-ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....166

Андрій ПИЛИПЧУК
ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ
ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИВЧЕННЯ ПРОГРАМУВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....174

Галина ПОДАНОВСЬКА, Олена ЛУЩИНСЬКА
ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА»
ДО ВПРОВАДЖЕННЯ МАКЕҮМАКЕҮ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....181

Неля ПОДЛЕВСЬКА, Наталія ТОРЧИНСЬКА, Оксана РАНЮК
ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНИХ НАВИЧОК МАГІСТРІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ
ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНИХ ДИСЦИПЛІН.....188

Ірина РАЄВСЬКА
МАТЕМАТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КУЛЬТУРНИЙ КОД СУЧАСНОГО ШКОЛЯРА:
СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ТА СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ.....196

Віталій РАКОВИЧ
АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ
ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ.....202

Неля РУДНИЦЬКА
ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....208

Larysa SLYVKAЮ, Viktoria BILICHAK
FORMATION OF CONFLICT PREVENTION SKILLS IN PRIMARY STUDENTS
AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....214

Ольга СТРЕБНА
ІНТЕГРАЦІЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ, ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ ТА ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....220

Тетяна СУКАЛЕНКО, Світлана ШПЕТНА
ЖАНР ІНТЕРВ'Ю В СУЧАСНІЙ ЖУРНАЛІСТИЦІ:
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ВПЛИВ НА АУДИТОРІЮ.....233

Ірина ТРУСКАВЕЦЬКА
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ.....242

Марія ЧАБАЙОВСЬКА, Надія ВАСИЛЬКІВСЬКА
РОЗВИТОК УСНОГО І ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....250

Галина ЧЕРНЕНКО
СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....257

Олеся ШТАНЮК
КУЛЬТУРНА ЛАКУНАРНІСТЬ ТА ГЕРМЕНЕВТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ
ІНШОКУЛЬТУРНОГО ТЕКСТУ В СИСТЕМІ ESP.....263

РОЗДІЛ 3
СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Зоя БОНДАРЕНКО, Олена ПЕРЕВОРСЬКА, Оксана ПШЕНИЧНА
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ..... 272

Надія ГРЕБІНЬ-КРУШЕЛЬНИЦЬКА, Анастасія ЛАБА
ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ:
МОВЛЕННЄВІ СТРАТЕГІЇ ТА СТИЛЬ СПІЛКУВАННЯ.....281

Тетяна КУЗНЕЦОВА, Вікторія КОРДОНЕЦЬ
РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ..... 288

Людмила ЛУКАНЬОВА
СОЦІАЛЬНО-ІНТЕГРАЦІЙНА СКЛАДОВА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯДІТЕЙ
З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ 296

Марина МИХАЙЛЮК, Світлана ЗЕЛЕНЦОВА, Алла ВІЦЮК
ПРОЄКТНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
В МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ.....302

Людмила МОРОЗ, Лариса СТАХОВА, Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО
СЕНСОМОТОРНИЙ РОЗВИТОК ЯК БАЗИС ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ....311

Назарій ОНИЩУК
ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА У ФОРМАТІ РОЗВИТКУ
ТЕМБРОВОГО СЛУХУ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....318

Софія ПОТЮК, Наталія ЗОБЕНЬКО
РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ПІДХОДІВ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБОМ STORYTELLING.....324

Наталія СУХОВІЄНКО
ДІАГНОСТИЧНА ТА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ
НА ЗАСАДАХ НЕЙРОПСИХОЛОГІЇ.....332

Лариса СУЩЕНКО
ЕФЕКТИВНІСТЬ ОСВІТНІХ МЕТОДИК У ФОРМУВАННІ ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ЗДОБУВАЧІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ: ПОРІВНЯЛЬНІ МОДЕЛІ..338

Svitlana TYMCHENKO, Liliia ZELENSKA, Nadiia MARTYNENKO, Maryna LOMAKINA
PECULIARITIES OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS' FOREIGN LANGUAGE
COMMUNICATIVE COMPETENCE.....345

Марія ФЕНКО, Зоряна МАЦЮК, Денис КІСЛЯК
РОЗРОБКА АДАПТИВНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ
ДЛЯ ОСІБ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....354

Vira CHORNIY, Oksana MYLYK, Dzvenyslava CHIRNII, Yaroslav DUMASHIVSKYI
COMBINING LINGUISCITC, COCIAL AND CULTURAL CODES IN TEACHING BUSINESS ENGLISH
TO THE STUDENTS OF ECONOMIC STUDIES..... 362

CONTENTS

SECTION 1
PRE-SCHOOL EDUCATION

Nadiia ALENDAR, Oleksandr SEMENOV, Nataliia SEMENOVA
MODELING THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A METHOD OF FORMING PERSONAL SELF-DETERMINATION OF EDUCATION SEEKERS 3

Yaroslava BARDASHEVSKA, Liubov SERHANIUK, Lesia MUZYKA
METHODOLOGICAL APPROACHES TO DEVELOPING SINGING SKILLS IN PRESCHOOLERS BASED ON UKRAINIAN MUSICAL FOLKLORE 12

Nataliia VINARCHUK, Mariia-Tereza SHOLOVII, Valentyna DELENKO
DEVELOPMENT OF SPATIAL CONCEPTS IN THE VISUAL ARTS ACTIVITY OF PRESCHOOLCHILDREN 20

Oleksandra YEMCHYK
FORMATION OF METHODICAL COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF MATHEMATICAL EDUCATION 26

Iryna MELNYK
FORMATION OF PROFESSIONALISM OF THE FUTURE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE HUMANITARIAN PARADIGM 32

Tetiana TANKO, Valeriia HRYHORENKO, Svitlana KUSHNIR
MONITORING THE QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION THROUGH EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS 39

Anna FEDOROVYCH
FOLK TOYS AS AN ELEMENT OF ARTISTIC LABOR CLASSES IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION 50

Hanna SHVED
EXPERIENCE OF THE FUNCTIONING OF FAMILY (HOME-BASED) KINDERGARTENS IN GLOBAL PRACTICE 56

SECTION 2
PRIMARY EDUCATION

Volodymyr ANTONIUK, Oksana BARTKIV
INTEGRATION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE LECTURERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 61

Nataliia BOGDANETS-BILOSKALENKO, MARIIA MATSKOVYCH
LEARNING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL: THE EXPERIENCE OF POLAND 68

Ihor BOZHENKO
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING A VALUE-BASED ATTITUDE TOWARD HEALTH OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION SPECIALISTS BY MEANS OF MUSIC AND RHYTHMIC ACTIVITIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING 76

Valentyna VITIUK, Halyna KAPTUR
WEBQUEST AS AN EFFECTIVE METHOD OF FORMING THE SPELLING COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY GRADES OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL 86

Olha HONCHARUK
FORMATIVE ASSESSMENT TOOLS IN THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS 93

Nataliia KALYTA, Vira KOTOVYCH, Mariana MARKOVA
HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF "PLAGIARISM": FROM ANTIQUITY TO THE PRESENT 101

Nataliia KALIUZHKA, Maryna TYMOSHCHUK
MNEMONICS AS AN INNOVATIVE METHOD OF DEVELOPING MATHEMATICAL COMPETENCE OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS 108

Stanislav KARAMAN, Olha KARAMAN, Rostyslav KARAMAN
IMPLEMENTATION OF LINGUODIDACTIC STRATEGIES FOR THE FORMATION OF LANGUAGE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN ECONOMIC FIELDS.....116

Volodymyr KRAMAR, Liudmyla STANISLAVOVA
DISCUSSION ANALYSIS OF CROSS-LINGUISTIC ASYMMETRY: BASED ON ENGLISH-UKRAINIAN AND POLISH-UKRAINIAN PARALLELS.....123

Inna LIPCHEVSKA
THE DIDACTIC POTENTIAL OF DIGITAL TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE.....131

Liudmyla LIUBCHAK, Kateryna KOLESNIK
IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF TRAUMA-INFORMED LEARNING IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....138

Stanislav NIKOLAIENKO, Iryna SHUMILOVA, Serhii MYKHNIUK
HEAD OF EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE PROCESS OF UKRAINE'S RECONSTRUCTION: STRATEGIC LEADERSHIP, INNOVATIVE TRANSFORMATION, AND HUMAN CAPITAL DEVELOPMENT.....148

Olena OSADCHA
DIGITAL TECHNOLOGIES AS MEANS OF DEVELOPING ENGLISH SPEAKING SKILLS OF STUDENTS MAJORING IN NATURAL SCIENCES.....160

Oksana PETRUK
COGNITIVE FEATURES OF MODERN PRIMARY SCHOOL PUPILS AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREREQUISITES FOR RESEARCH AND INQUIRY ACTIVITIES.....166

Andriy PYLYPCHUK
PROJECT ACTIVITIES OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS AS A TOOL FOR LEARNING PROGRAMMING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....174

Halyna PODANOVSKA, Olena LUSHCHYNSKA
PREPARATION OF STUDENTS MAJORING IN PRIMARY EDUCATION TO IMPLEMENT MAKEY MAKEY IN PRIMARY SCHOOL.....181

Nelia PODLEVSKA, Nataliia TORCHYNSKA, Oksana RANIUK
FORMATION OF ANALYTICAL SKILLS OF MASTER'S STUDENTS IN PHILOLOGY IN THE PROCESS OF INTEGRATING LINGUODIDACTIC AND RESEARCH DISCIPLINES.....188

Iryna RAIEVSKA
MATHEMATICAL THINKING AS A CULTURAL CODE OF THE MODERN SCHOOLCHILD: SOCIOCULTURAL DIMENSION AND STRATEGIES OF FORMATION.....196

Vitalii RAKOVYCH
ACADEMIC INTEGRITY IN THE CONTEXT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT.....202

Nelia RUDNYTSKA
FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....208

Larysa SLYVKAIO, Viktoria BILICHAK
FORMATION OF CONFLICT PREVENTION SKILLS IN PRIMARY STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....214

Olha STREBNA
INTEGRATION OF GAMIFICATION, EXTRACURRICULAR READING, AND PROJECT-BASED ACTIVITIES AS A FACTOR IN DEVELOPING READING COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....220

Tetiana SUKALENKO, Svitlana SHPETNA
THE INTERVIEW GENRE IN CONTEMPORARY JOURNALISM: STRUCTURAL-FUNCTIONAL FEATURES AND IMPACT ON THE AUDIENCE.....233

Iryna TRUSKAVETSKA
INNOVATIVE TEACHING METHODS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF THE NATURAL SCIENCE EDUCATIONAL DOMAIN.....242

Mariia CHABAIOVSKA, Nadiia VASYLKIVSKA
DEVELOPMENT OF ORAL AND WRITTEN SPEECH OF PRIMARY EDUCATION LEARNERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....250

Halyna CHERNENKO
A SYSTEM FOR ORGANISING RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN HIGHER EDUCATION..... 257

Olesya SHTANYUK
CULTURAL LACUNARITY AND HERMENEUTIC INTERPRETATION OF FOREIGN CULTURAL TEXTS IN THE ESP SYSTEM..... 263

SECTION 3
SPECIAL EDUCATION

Zoya BONDARENKO, Olena PEREVORSKA, Oksana PSHENYCHNA
TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS TO WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)..... 272

Nadiia HREBIN-KRUSHELNYTSKA, Anastasiia LABA
THE GENDER DIMENSION OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR: SPEECH STRATEGIES AND COMMUNICATION STYLE..... 281

Tatyana KUZNETSOVA, Victoria KORDONETS
SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES..... 288

Lyudmila LUKANOVA
THE SOCIAL INTEGRATION COMPONENTOF INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES..... 296

Maryna MYKHAILIUK, Svitlana ZELENTSOVA, Alla VITSIUK
PROJECT-BASED METHODS OF TEACHING ENGLISH IN MEDICAL UNIVERSITIES..... 302

Liudmyla MOROZ, Larysa STAKHOVA, Kateryna ZELINSKA-LIUBCHENKO
SENSORIMOTORY DEVELOPMENT AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF WRITTEN LANGUAGE SKILLS..... 311

Nazarii ONYSHCHUK
FEATURES OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF DEVELOPING TIMBRE HEARING IN LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS..... 318

Sofiia POTIUK, Nataliia ZOBENKO
IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL APPROACHES IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES THROUGH STORYTELLING..... 324

Nataliia SUKHOVIIENKO
DIAGNOSTIC AND CORRECTIVE-DEVELOPMENTAL ACTIVITIES BASED ON NEUROPSYCHOLOGY..... 332

Larysa SUSHCHENKO
THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL METHODS WITHIN PROJECT COMPETENCE FORMATION IN APPLICANTS OF AGRICULTURAL INSTITUTIONS OF VOCATIONAL PRE-HIGHER EDUCATION: COMPARATIVE MODELS..... 338

Svitlana TYMCHENKO, Liliia ZELENSKA, Nadiia MARTYNENKO, Maryna LOMAKINA
PECULIARITIES OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE..... 345

Mariia FENKO, Zoriana MATSIUK, Denys KISLIAK
DEVELOPMENT OF ADAPTIVE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES FOR INDIVIDUALS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS..... 354

Vira CHORNIY, Oksana MYLYK, Dzvenyslava CHIRNII, Yaroslav DUMASHIVSKYI
COMBINING LINGUISCITC, COCIAL AND CULTURAL CODES IN TEACHING BUSINESS ENGLISH TO THE STUDENTS OF ECONOMIC STUDIES..... 362

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 2

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Марина Сергіївна Михальченко

Дата розміщення онлайн – 29.05.2026 р. Дата друку – 30.05.2026 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 43,94. Замов. № 0526/540.
Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 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.