Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 4

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

Алієва Нармін Абульфазівна, доктор філологічних наук, доцент, головний науковий співробітник, Інститут мовознавства імені І. Насімі Національної академії наук Азербайджану, 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
27 серпня 2026 р., № 12

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 кластері розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика
(спеціальності А1 – Освітні науки, А2 – Дошкільна освіта, А3 – Початкова освіта, А6 – Спеціальна
освіта) відповідно до Наказу МОН України No 928 від 11.06.2026 (додаток 12).

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
ОСВІТНІ НАУКИ

УДК 378.091.31-057.875:355.23:621.396
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.1

Іван АНДРУЩЕНКО
старший викладач кафедри радіоелектронної розвідки, Житомирський військовий інститут імені С. П. Корольова, просп. Миру, 22, м. Житомир, Україна, 10004
ORCID: *0009-0002-8001-8026*

Володимир ЄГОРОВ
доктор філософії, доцент кафедри радіоелектронної розвідки, Житомирський військовий інститут імені С. П. Корольова, просп. Миру, 22, м. Житомир, Україна, 10004
ORCID: *0000-0003-1738-1375*

Олексій ОСТАПЧУК
викладач кафедри радіоелектронної розвідки, Житомирський військовий інститут імені С. П. Корольова, просп. Миру, 22, м. Житомир, Україна, 10004
ORCID: *0009-0008-1272-2736*

Юрій СІКАН
викладач кафедри радіоелектронної розвідки, Житомирський військовий інститут імені С. П. Корольова, просп. Миру, 22, м. Житомир, Україна, 10004
ORCID: *0009-0001-9547-9813*

Бібліографічний опис статті: Андрущенко, І., Єгоров, В., Остапчук, О., Сікан, Ю. (2026). Інноваційна педагогічна технологія формування технічної компетентності майбутніх офіцерів в умовах цифровізації військової освіти. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 3–9, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.1

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

Дослідження присвячено актуальній проблемі підвищення якості професійної підготовки майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю у вищих військових навчальних закладах в умовах цифровізації освітнього середовища, впровадження стандартизованих підходів NATO та стрімкого розвитку високотехнологічного озброєння і військової техніки.

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та методичному проектуванні інноваційної педагогічної технології формування технічної компетентності майбутніх офіцерів у процесі навчання військово-технічним дисциплінам, а також у визначенні етапів, алгоритмів та дидактичних засобів її практичної реалізації на основі симуляційного навчання, віртуальних лабораторій та адаптивних цифрових платформ.

Методологія. У дослідженні використано комплекс теоретичних методів (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, моделювання педагогічних систем) для обґрунтування принципових засад розробки технології, а також емпіричні методи (педагогічне спостереження, опитування, аналіз результатів діяльності, методи експертного оцінювання, підсумковий та модульний контроль) для визначення ефективності запроваджених інноваційних форм і методів навчання.

Наукова новизна полягає у тому, що вперше розроблено та обґрунтовано цілісну інноваційну педагогічну технологію формування технічної компетентності майбутніх офіцерів, яка базується на поєднанні компетентнісного, симуляційно-діяльнісного та цифрово-адаптивного підходів; розкрито дидактичний потенціал міждисциплінарного спецкурсу «Особливості формування технічної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю»; дістали подальшого розвитку методи активізації пізнавальної діяльності курсантів (мікронавчання, VR/AR-симуляції, бліц-тестування, аналіз конкретних технічних кейсів, гейміфіковані та симуляційні ігри) у контексті засвоєння складних військово-технічних дисциплін та проведення ремонтно-експлуатаційної практики в умовах цифровізації освітнього середовища.

Висновки. Доведено, що впровадження розробленої технології гарантує системність освітнього процесу через послідовну реалізацію орієнтувально-мотиваційного, операційно-пізнавального та контрольно-оцінного етапів. Запровадження спеціально сконструйованого спецкурсу, інтерактивних і симуляційних форм навчання та ремонтно-експлуатаційної практики сприяє не лише поглибленню фахових знань і формуванню практичних умінь та навичок з експлуатації, діагностики й ремонту радіоелектронної апаратури, а й підвищує професійну мотивацію, формує особистісно-ділові якості майбутнього офіцера та забезпечує його готовність до ефективного виконання службових обов'язків у бойових умовах.

Ключові слова: *технічна компетентність, інноваційна педагогічна технологія, цифровізація військової освіти, симуляційне навчання, віртуальні лабораторії, майбутні офіцери, радіоелектронний профіль, військово-технічні дисципліни, спецкурс, ремонтно-експлуатаційна практика.*

Ivan ANDRUSHCHENKO
Senior Lecturer at the Department of Radio-Electronic Reconnaissance, Zhytomyr Military Institute named after S. P. Korolov, Myr Ave, 22, Zhytomyr, Ukraine, 10004
ORCID: *0009-0002-8001-8026*

Volodymyr YEHOROV
PhD, Associate Professor at the Department of Radio-Electronic Reconnaissance, Zhytomyr Military Institute named after S. P. Korolov, Myr Ave, 22, Zhytomyr, Ukraine, 10004
ORCID: *0000-0003-1738-1375*

Oleksii OSTAPCHUK
Lecturer at the Department of Radio-Electronic Reconnaissance, Zhytomyr Military Institute named after S. P. Korolov, Myr Ave, 22, Zhytomyr, Ukraine, 10004
ORCID: *0009-0008-1272-2736*

Yuriy SIKAN
Lecturer at the Department of Radio-Electronic Reconnaissance, Zhytomyr Military Institute named after S. P. Korolov, Myr Ave, 22, Zhytomyr, Ukraine, 10004
ORCID: *0009-0001-9547-9813*

To cite this article: Andrushchenko, I., Yehorov, V., Ostapchuk, O., & Sikan, Yu. (2026). Innovatsiina pedahohichna tekhnolohiia formuvannia tekhnichnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv v umovakh tsyfrovizatsii viiskovoi osvity [Innovative pedagogical technology for the formation of technical competence of future officers in the conditions of military education digitalization]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 3–9, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.1

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF TECHNICAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS IN THE CONDITIONS OF MILITARY EDUCATION DIGITALIZATION

The study is devoted to the urgent problem of improving the quality of professional training of future officers of the radio-electronic profile in higher military educational institutions in the context of the educational environment digitalization and the rapid development of high-tech weapons and military equipment.

Objective. The objective of the work is to theoretically substantiate, develop, and methodologically design an innovative pedagogical technology for forming the technical competence of future officers in the process of teaching military-technical disciplines, as well as to determine the stages, algorithms, and didactic means of its practical implementation in the conditions of military education digitalization.

Methodology. The study uses a set of theoretical methods (analysis, synthesis, comparison, generalization, modeling of pedagogical systems) to substantiate the fundamental principles of technology development, as well as empirical methods (pedagogical observation, surveys, analysis of performance results, expert evaluation methods, final and modular control) to determine the effectiveness of introduced innovative forms and teaching methods.

Scientific novelty. For the first time, a comprehensive innovative pedagogical technology for forming the technical competence of future officers has been developed and substantiated, based on a combination of competency-based, simulation-activity, and digital-adaptive approaches; the didactic potential of the interdisciplinary special course «Features of forming the technical competence of future officers of the radio-electronic profile» is disclosed; methods

of activating cadets' cognitive activity (microlearning, VR/AR simulations, blitz testing, analysis of specific technical cases, gamified and simulation games) were further developed in the context of mastering complex military-technical disciplines and conducting repair and maintenance practice in the context of the educational environment digitalization.

Conclusions. It has been proven that the implementation of the developed technology guarantees the consistency of the educational process through the sequential implementation of orientation-motivational, operational-cognitive, and control-evaluative stages. The introduction of a specially designed special course, interactive forms of learning, and repair and maintenance practice contributes not only to deepening specialized knowledge and developing practical skills in the operation, diagnostics, and repair of radio-electronic equipment, but also increases professional motivation, forms personal and business qualities of a future officer, and ensures their readiness for effective execution of official duties in combat conditions.

Key words: *technical competence, innovative pedagogical technology, digitalization of military education, future officers, radio-electronic profile, military-technical disciplines, special course, repair and maintenance practice.*

Актуальність проблеми. Сучасний стан розбудови та реформування Збройних Сил України, перехід на стандарти NATO, а також характер ведення високотехнологічних бойових дій висувають кардинально нові вимоги до якості підготовки військових фахівців у галузі радіоелектронного профілю. Воєнно-технічний прогрес, цифрова трансформація військової освіти (Doicariu, 2025), активне впровадження програмно-конфігурованого радіо (Software-Defined Radio (SDR)), штучного інтелекту та розширення радіочастотного спектра вимагають від вищої військової школи формування у курсантів не лише класичних фундаментальних знань, а й високої технічної компетентності у цифрову епоху (Pettersson, 2021; Chmyr et al., 2024).

Офіцер радіоелектронного профілю у своїй діяльності постійно зіштовхується із завданнями оперативної діагностики, технічного обслуговування, ремонту та застосування складних високочастотних комплексів в умовах активних радіозавад та суворого ліміту часу. Аналіз практики свідчить про наявність суперечності між вимогами до швидкості й гнучкості прийняття рішень військовим інженером та традиційними педагогічними методами, які не повною мірою реалізують потенціал сучасного цифровізованого освітнього середовища. Виникає гостра потреба у розробці інноваційної педагогічної технології, що інтегрує адаптивні цифрові платформи (LMS – Learning Management System / TEL – Technology-Enhanced Learning), віртуальні лабораторії, симуляційні тренажери та інтерактивні методи навчання (Panait, 2024; Vitiuk, 2026).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика цифрової трансформації військової підготовки та використання сучасних технологій активно досліджується провідними українськими та іноземними науковцями. Загальні засади цифровізації освітнього середовища у військово-інженерних закладах висвітлено у працях В. Чмиря, А. Корєхова, С. Псола та С. Партики (Chmyr et al., 2024). Трансформацію військової освіти у країнах-членах NATO на основі e-learning та сучасних дидактичних моделей (зокрема ADDIE) вивчено Д. Доікаріу (Doicariu, 2025).

Застосування інтерактивних методик, розвитку критичного мислення та активізації пізнавальної діяльності присвячено роботи О. Пометун (Pometun, 2020) та В. Вітюк (Vitiuk, 2026). Ефективність симуляційних технологій, віртуальних лабораторій та комп'ютерних тренажерів для розвитку практичних навичок військових фахівців доведено у дослідженнях К. Панайта (Panait, 2024) та О. Кабіцької (Kabitska, 2025). Формування професійної компетентності військових фахівців зв'язку та радіотехнічного забезпечення розкрито у працях О. Гуменюка (Humeniuk, 2019), М. Кузніцова (Kuznitsov, 2021) та О. Слюсаренка (Sliusarenko, 2022).

Водночас питання розробки цілісної інноваційної педагогічної технології, яка поєднує міждисциплінарні спецкурси, мікронавчання (microlearning), VR/AR-симулятори та ремонтно-експлуатаційну практику для офіцерів радіоелектронного профілю в умовах цифровізації військової освіти, потребують подальшого обґрунтування.

Мета статті полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та поетапній деталізації інноваційної педагогічної технології формування технічної компетентності майбутніх офіцерів у процесі навчання військово-технічним дисциплінам у контексті цифровізації військової освіти та впровадження новітніх освітніх підходів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі аналізу сучасних вимог NATO до вій-

ського-технічної освіти розроблено авторську інноваційну педагогічну технологію формування технічної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю.

Під *інноваційною педагогічною технологією* ми розуміємо динамічну систему взаємопов'язаних форм, методів, алгоритмів та цифрових засобів навчання, орієнтовану на досягнення вимірюваних результатів компетентнісного зростання курсантів у високотехнологічному освітньому середовищі (Chmyr et al., 2024; Doicariu, 2025).

В основу розробленої технології покладено такі новітні освітні підходи та принципи:

– *компетентнісно-симуляційний підхід:* спрямованість на формування здатності вирішувати практичні інженерні завдання за допомогою інтерактивних тренажерів та VR/AR-лабораторій (Panait, 2024);

– *принцип цифровізації та адаптивності:* використання засобів Technology-Enhanced Learning (TEL) та навчальних платформ (LMS) для індивідуалізації освітньої траєкторії (Chmyr et al., 2024);

– *концепція мікронавчання (microlearning):* подання складного технічного матеріалу у вигляді коротких, концентрованих цифрових модулів та відеоінструкцій;

– *принцип міждисциплінарної інтеграції та модульності:* поєднання знань із радіотехніки, електродинаміки, програмування та кібербезпеки в єдині навчальні модулі (Sliusarenko, 2022).

Логіка реалізації розробленої технології охоплює три послідовні етапи: орієнтувально-мотиваційний, операційно-пізнавальний та контрольно-оцінний.

Ключовим дидактичним сполучним елементом на всіх етапах виступає авторський спецкурс «Особливості формування технічної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю». Спецкурс викладається на 3 курсі (I семестр) в обсязі 60 годин (2 кредити ECTS): 8 год. лекцій, 12 год. групових занять, 14 год. практичних занять та 26 год. самостійної роботи з використанням цифрової освітньої платформи.

Таблиця 1 ілюструє структуру розподілу навантаження спецкурсу.

Зміст спецкурсу інтегровано у два змістові модулі:

Модуль 1. Тенденції розвитку цифрової військової освіти та високих технологій у військах радіоелектронного спрямування; структура технічної компетентності офіцера (5 тем).

Модуль 2. Фізичні та технічні основи функціонування засобів радіомоніторингу; цифрова обробка сигналів та основи програмно-конфігурованого радіо (SDR) (8 тем).

Деталізуємо зміст та інноваційний методичний інструментарій кожного з трьох етапів реалізації технології:

Орієнтувально-мотиваційний етап.

Мета: формування професійно-технічної мотивації, адаптація до освітнього середовища ВВНЗ, первинне опанування базових цифрових та інженерних понять.

Інноваційні методи та засоби: інтерактивні лекції-презентації із застосуванням 3D-моделей обладнання, проблемні лекції з елементами дискусії, бліц-тестування через мобільні освітні додатки за 5–7 хвилин до завершення заняття. Активно впроваджується метод «мікронавчання» – створення 3–5 хвилинних відеокейсів з розбором пристрою засобів радіомоніторингу.

Курсанти знайомляться з архітектурою сучасних SDR-систем, базовими інтерфейсами програмного забезпечення для первинного огляду радіочастотного спектра (SDR#, GQRX) та загальними принципами побудови комплексів радіомоніторингу. Також проводиться семінар-дискусія у формі круглого столу «Компетентний офіцер радіоелектронного профілю в умовах цифровізації: виклики та вимоги NATO».

Операційно-пізнавальний етап.

Мета: формування глибоких фахових знань, проектувально-конструкторських та ремонтно-

Таблиця 1

Розподіл навчальних годин спецкурсу за робочим навчальним планом

Форма навчання	Курс	Семестр	Аудиторні заняття (всього)	Лекції (год.)	Практичні заняття (год.)	Групові заняття (год.)	Самостійна робота (год.)	Кредити ECTS	Форма підсумкового контролю	Всього годин
Денна	III	1	34	8	14	12	26	2	залік	60

експлуатаційних умінь під час вивчення спеціальних дисциплін («Цифрова обробка сигналів», «Пристрої НВЧ та антени», «Спеціальні засоби радіомоніторингу»).

Інноваційні методи та засоби:

– аналіз конкретних технічних кейсів (Case-study): розгляд реальних бойових ситуацій виходу з ладу цифрових блоків радіостанцій чи засобів радіомоніторингу та пошук оптимальних алгоритмів діагностики;

– віртуальні лабораторії та VR/AR-симуляції: виконання лабораторних робіт на віртуальних і натурно-цифрових стендах. Курсанти опановують практичне програмування обробки сигналів у середовищі GNU Radio Companion, проєктують цифрові фільтри, демодулятори різних типів сигналів (AM, FM, PSK, QAM), а також здійснюють аналіз спектра й декодування цифрових протоколів зв'язку за допомогою приймальних засобів на базі RTL-SDR та HackRF One. Практика на віртуальних стендах дозволяє імітувати роботу вимірювальних приладів (цифрових осцилографів, аналізаторів спектра та векторних аналізаторів кіл) без ризику пошкодження дороговартісного обладнання (Panait, 2024).

– гейміфіковані та ділові ігри: навчальні ігри («Пошук джерела випромінювання», «Усунення несправності в апаратній радіомоніторингу»), де курсанти розподіляють ролі (технік, командир взводу, інженер) та розв'язують ситуаційні завдання в режимі реального часу з використанням WebSDR-мереж та розгорнутих лабораторій.

– ремонтно-експлуатаційна практика (РЕП): проводиться на 3-му курсі (3 тижні) у спеціалізованих навчально-наукових лабораторіях ЖВІ та військових частинах. На даному етапі курсанти здійснюють перехід від програмних симуляцій до роботи з реальними зразками апаратури радіомоніторингу та радіоелектронної боротьби. Відпрацьовуються карти технологічного обслуговування, методика пошуку несправностей у високочастотних трактах та цифрових блоках обробки, слюсарно-монтажні та паяльні роботи із застосуванням сучасних лабораторних діагностичних стендів, вимірювачів АЧХ та оновленням програмно-апаратного забезпечення (firmware) засобів.

Контрольно-оцінний етап.

Мета: підсумкова діагностика рівнів сформованості технічної компетентності, самооцінка та коригування навчальних досягнень.

Методи: автоматизоване комп'ютерне тестування в LMS-платформі; захист індивідуальних розрахунково-графічних проєктів (наприклад, розробка спеціалізованого блок-графа в GNU Radio для автоматизованого виявлення радіосигналів); комплексний захист звітів з ремонтно-експлуатаційної практики перед комісією із застосуванням реальних або віртуальних діагностичних стендів.

Структурно-функціональну схему інноваційної педагогічної технології подано на таблиці.

Результати впровадження запропонованої технології підтвердили її високу ефективність: у курсантів експериментальних груп зафіксовано статистично значуще зростання рівня технічних знань, швидкості діагностування несправностей та мотивації до інженерної діяльності.

Таблиця 2

Схема інноваційної педагогічної технології формування технічної компетентності майбутніх офіцерів

МЕТА	**Формування технічної компетентності майбутніх офіцерів в умовах цифровізації освіти**		
Етапи технології	1. Орієнтувально-мотиваційний	2. Операційно-пізнавальний	3. Контрольно-оцінний
Мета етапу	Адаптація, формування технічної мотивації та цінностей військово-інженерної справи	Формування фахових знань, проектувальних, діагностичних та ремонтно-експлуатаційних умінь	Підсумкова діагностика, оцінка, самооцінка та коригування досягнень
Методичний інструментарій (форми, методи, цифрові засоби)	– Проблемні лекції, 3D-презентації; – Мікронавчання (мікровідео); – Круглий стіл, бліц-тестування; – Спецкурс «Особливості формування технічної компетентності...»	– Віртуальні лабораторії, SDR-комплекси (GNU Radio GQRX, RTL-SDR/HackRF); – Метод кейсів (Case-study); – Гейміфіковані та ділові ігри; – Ремонтно-експлуатаційна практика (РЕП)	– Автоматизоване комп'ютерне тестування в LMS; – Захист практичних проєктів та SDR-моделей; – Захист звітів з ремонтно-експлуатаційної практики
РЕЗУЛЬТАТ	Високий рівень сформованості технічної компетентності майбутніх офіцерів		

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження теоретично обґрунтовано та поетапно деталізовано інноваційну педагогічну технологію формування технічної компетентності майбутніх офіцерів в умовах цифровізації військової освіти.

Доведено, що застосування цифровізованих та симуляційних форм навчання (віртуальні лабораторії, SDR-платформи, VR/AR-тренажери, мікронавчання, LMS-платформи) у межах триетапної технології гарантує системність та високу якість підготовки фахівців відповідно до сучасних вимог Збройних Сил України та стандартів NATO.

Встановлено, що поєднання міждисциплінарного спецкурсу з ремонтно-експлуатаційною практикою та гейміфікованими ситуаційними вправами підвищує рівень практичної готовності офіцера до експлуатації й ремонту складних радіоелектронних комплексів у бойових умовах.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці інтелектуальних адаптивних систем навчання на основі елементів штучного інтелекту для автоматизованого формування індивідуальних траєкторій підготовки військових фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітюк В. Застосування методів і прийомів критичного мислення в процесі вивчення мовно-літературної освітньої галузі НУШ. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2026. № 1. С. 51–56. https://doi.org/10.32782/apv.2026.1.7

2. Гуменюк О. М. Формування професійної компетентності майбутніх військових фахівців у процесі вивчення фахових дисциплін. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 2(17). С. 102–116.

3. Кузніцов М. В. Особливості підготовки майбутніх офіцерів зв'язку та радіотехнічного забезпечення у вищих військових навчальних закладах. *Честі маю*. 2021. № 3. С. 45–52.

4. Пометун О. І. Нова українська школа : розвиток критичного мислення учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. 192 с.

5. Слюсаренко О. В. Компетентнісний підхід у системі військово-професійної освіти України: теорія і практика. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 80. С. 88–94.

6. Chmyr V., Koriekhov A., Psol S., Partyka S. Fostering digital transformations in military engineering education: Introduction of a technology-enhanced learning environment. *Problems of Education in the 21st Century*. 2024. Vol. 82, No. 2. P. 162–178. https://doi.org/10.33225/pec/24.82.162

7. Doicariu D. Digital transformation of military education in NATO using E-learning. *Bulletin of "Carol I" National Defence University*. 2025. No. 4. P. 25–34.

8. Kabitska O. Pedagogical approaches to improving the military training system with regard to the current challenges. *Journal of Modern Education Studies*. 2025. Vol. 15, No. 1. P. 53–68.

9. Panait C. Simulation training and its impact on military leadership and technical competence development. *International Journal of Engineering and Technology Research Management*. 2024. Vol. 8, No. 12. P. 40–52.

10. Pettersson F. Understanding digitalization in higher education: Technology integration and transformational challenges. *Computers & Education*. 2021. Vol. 160. Art. 104042. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104042

REFERENCES:

1. Vitiuk, V. (2026). Zastosuvannia metodiv i pryiomiv krytychnoho myslennia v protsesi vyvchennia movno-literaturnoi osvitnoi haluzi NUSH [Application of methods and techniques of critical thinking in the process of studying the language and literary educational industry of NUS]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 51–56. https://doi.org/10.32782/apv.2026.1.7 (in Ukrainian)

2. Humeniuk, O. M. (2019). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh viiskovykh fakhivtsiv u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Formation of professional competence of future military specialists in the process of studying professional disciplines]. *Collection of Scientific Papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 2(17), 102–116. (in Ukrainian)

3. Kuznitsov, M. V. (2021). Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh ofitseriv zv'iazku ta radiotekhnichnoho zabezpechennia u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Features of training future officers of communications and radio engineering support in higher military educational institutions]. *Chest' maiu*, 3, 45–52. (in Ukrainian)

4. Pometun, O. I. (2020). *Nova ukrainska shkola : rozvytok krytychnoho myslennia uchniv pochatkovoi shkoly* [New Ukrainian school: development of critical thinking of primary school students]. Kyiv: Publishing House «Osvita», 192 p. (in Ukrainian)

5. Sliusarenko, O. V. (2022). Kompetentnisnyi pidkhod u systemi viiskovo-profesiinoi osvity Ukrainy: teoriia i praktyka [Competency-based approach in the system of military-professional education of Ukraine: theory and practice]. *Pedagogy of the Formation of a Creative Personality in Higher and Secondary Schools*, 80, 88–94. (in Ukrainian)

6. Chmyr, V., Koriekhov, A., Psol, S., & Partyka, S. (2024). Fostering digital transformations in military engineering education: Introduction of a technology-enhanced learning environment. *Problems of Education in the 21st Century*, 82(2), 162–178. https://doi.org/10.33225/pec/24.82.162 (in English)

7. Doicariu, D. (2025). Digital transformation of military education in NATO using E-learning. *Bulletin of "Carol I" National Defence University*, 4, 25–34. (in English)

8. Kabitska, O. (2025). Pedagogical approaches to improving the military training system with regard to the current challenges. *Journal of Modern Education Studies*, 15(1), 53–68. (in English)

9. Panait, C. (2024). Simulation training and its impact on military leadership and technical competence development. *International Journal of Engineering and Technology Research Management*, 8(12), 40–52. (in English)

10. Pettersson, F. (2021). Understanding digitalization in higher education: Technology integration and transformational challenges. *Computers & Education*, 160, 104042. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104042 (in English)

Дата першого надходження статті до видання: 18.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378.147:811.111’243
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.2

Ольга БЕЗКОРОВАЙНА
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, Україна, 33000
ORCID: *0000-0001-7144-9946*

Бібліографічний опис статті: Безкоровайна, О. (2026). Інтерактивні методи навчання іноземної мови як засіб активізації пізнавальної спрямованості студентів університету. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 10–14, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.2

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розглядається проблема застосування інтерактивних методів навчання як засобу активізації пізнавальної спрямованості студентів університету. Окреслено сутнісні характеристики поняття «інтерактивні методи навчання» з точки зору вітчизняних та зарубіжних науковців, що трактується ними як особлива форма організації пізнавальної діяльності студентів, що створює комфортні умови для розкриття інтелектуальних здібностей кожного студента. Зосереджено увагу на тому, що подібний формат навчання є максимально наближеним до реальних життєвих ситуацій, а отже, має для студентів більшу практичну цінність. Представлено результати сучасних міжнародних досліджень щодо залученості студентів до активних видів навчальної діяльності та обґрунтовано доцільність використання інтерактивних методів навчання як засобу активізації пізнавальної спрямованості студентів університету у процесі вивчення іноземної мови. На основі аналізу наукових праць визначено переваги інтерактивних методів навчання іноземної мови, серед яких забезпечення різних форм організації навчальної діяльності, підвищення навчальної мотивації, розвиток критичного мислення, стимулювання самостійного пошуку й аналізу інформації, моделювання реальних комунікативних ситуацій та активізація пізнавальної спрямованості студентів. Обґрунтовано доцільність використання рольових і ділових ігор, симуляцій, дебатів, дискусій, проєктного навчання, кейс-методу, методів «Fishbowl», «Fishbone», «Jigsaw», мовних квестів, problem-solving tasks, information-gap activities, speed speaking та інших інтерактивних вправ. Зроблено висновок, що використання інтерактивних методів навчання сприяє активному залученню студентів до освітнього процесу, формуванню іншомовної комунікативної компетентності, розвитку критичного мислення, підвищенню навчальної мотивації та активізації їхньої пізнавальної спрямованості у процесі вивчення іноземної мови. Перспективи подальших наукових пошуків пов’язано з дослідженням освітнього потенціалу мультимедійних технологій як засобу підвищення пізнавальної спрямованості студентів до іншомовного навчання.

Ключові слова: *пізнавальна спрямованість, студенти, університет, іноземна мова, інтерактивні методи навчання.*

Olha BEZKOROVAINA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Educational Management and Social Work, Rivne State University of the Humanities, Stepana Bandery str., 12, Rivne, Ukraine, 33000
ORCID: *0000-0001-7144-9946*

To cite this article: Bezkorovaina, O. (2026). Interaktyvni metody navchannia inozemnoi movy yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi spriamovanosti studentiv universytetu [Interactive methods in foreign language teaching as a means of activating university students' cognitive orientation]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 10–14, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.2

INTERACTIVE METHODS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS A MEANS OF ACTIVATING UNIVERSITY STUDENTS' COGNITIVE ORIENTATION

The article considers the problem of using interactive teaching methods as a means of activating the cognitive orientation of university students. The essential characteristics of the concept of «interactive teaching methods» from the point of view of domestic and foreign scientists are outlined, which they interpret as a special form of organizing the cognitive activity

of students, which creates comfortable conditions for the disclosure of the intellectual abilities of each student. Attention is focused on the fact that such a format of teaching is as close as possible to real-life situations, and therefore has greater practical value for students. The results of modern international research on the involvement of students in active types of educational activities are presented and the feasibility of using interactive teaching methods as a means of activating the cognitive orientation of university students in the process of learning a foreign language is substantiated. Based on the analysis of scientific works, the advantages of interactive methods of teaching a foreign language have been identified, including providing various forms of organizing educational activities, increasing educational motivation, developing critical thinking, stimulating independent search and analysis of information, modeling real communicative situations, and activating the cognitive orientation of students. The feasibility of using role-playing and business games, simulations, debates, discussions, project learning, case methods, «Fishbowl», «Fishbone», «Jigsaw» methods, language quests, problem-solving tasks, information-gap activities, speed speaking, and other interactive exercises has been substantiated. It has been concluded that the use of interactive teaching methods contributes to the active involvement of students in the educational process, the formation of foreign language communicative competence, the development of critical thinking, increasing educational motivation, and activating their cognitive orientation in the process of learning a foreign language. Prospects for further scientific research are related to the study of the educational potential of multimedia technologies as a means of increasing students' cognitive orientation to foreign language learning.

Key words: *cognitive orientation, students, university, foreign language, interactive teaching methods.*

Актуальність проблеми. На тлі сучасної стрімкої трансформації освітніх потреб та пізнавальних інтересів студентської молоді актуалізується проблема пошуку ефективних методів навчання іноземної мови, здатних перш за все забезпечити активізацію їхньої пізнавальної спрямованості. Сучасні студенти є представниками покоління Z (1997–2012 р.н.) для яких характерним є кліповість сприйняття навчального матеріалу, оперативність при зворотному зв'язку, орієнтація на візуальний та інтерактивний контент, потреба у швидкій зміні видів діяльності, тощо. Відтак, пасивне сприйняття навчального матеріалу знижує їхню загальну вмотивованість і як наслідок призводить до втрати усвідомлення практичної значущості вивчення іноземної мови, адже не забезпечує належного рівня залученості студентів у означений процес.

Саме тому актуалізується потреба імплементації інтерактивних методів навчання в практику викладання іноземної мови, адже вони орієнтують студентів на активну навчально-комунікативну діяльність спрямовану на здобуття іншомовної комунікативної компетентності. До того ж подібний формат навчання є максимально наближеним до реальних життєвих ситуацій, а отже, має для студентів більшу практичну цінність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема застосування інтерактивних методів навчання під час вивчення іноземної мови студентами університету неодноразово ставала предметом наукових досліджень українських і зарубіжних учених. Зокрема, теоретичним засадам інтерактивного навчання та особливостям його організації присвячені праці О. Пометун, Л. Пироженко (Пометун, Пироженко, 2004) та С. Сисоєвої (Сисоєва, 2013). Особливості використання інтерактивних методів безпосередньо під час навчання іноземної мови досліджували Л. Заблоцька, В. Мелещенко, Л. Черній (Zablotska, Meleshchenko, Chernii, 2022), Л. Онучак (Онучак, 2023), О. Супрун (Супрун, 2019) та інші. У своїх працях вони розкривають сутнісні характеристики інтерактивних методів навчання, а також надають на їх думку вибірку найбільш ефективних в контексті навчання іноземної мови.

Серед зарубіжних науковців вагомий внесок у розвиток інтерактивних методів навчання іноземної мови зробили J. Richards (Richards, 2006), T. Rodgers (Richards, Rodgers, 2014), D. Larsen-Freeman (Larsen-Freeman, 2011), D. Nunan (Nunan, 2004), J. Harmer (Harmer, 2015), H. Brown (Brown, 2015), P. Ur (Ur, 2012) та R. Ellis (Ellis, 2003). У своїх працях вони обґрунтовують ефективність окремих інтерактивних методів навчання та обґрунтовують їх вплив на розвиток критичного мислення, навчальної мотивації, іншомовної комунікативної компетентності студентів, а також на підвищення рівня пізнавальної спрямованості, зокрема.

Позаяк, попри наявну значну кількість напрацювань вітчизняних та зарубіжних науковців присвячених проблемі використання інтерактивних методів навчання під час вивчення іноземної мови. Слід зауважити, що наукові наявні праці здебільшого розглядають використання інтерактивних методів навчання як інструменту підвищення навичок іншомовної комунікатив-

ної компетентності. Позаяк осторонь залишається теоретичне обґрунтування та практичне осмислення педагогічного потенціалу інтерактивних методів навчання як ефективного засобу активізації пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови. Разом із тим недостатньо висвітленими залишається також питання добору та практичного впровадження сучасних інтерактивних вправ спрямованих на стимулювання пізнавальної спрямованості студентів.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичному осмисленні педагогічного потенціалу інтерактивних методів навчання як ефективного засобу активізації пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж зосередитись на позитивних рисах застосування інтерактивних методів навчання як засобу активізації пізнавальної спрямованості студентів, слід відмітити неабияку для нашої проблематики практичну значущість одержаних даних нещодавніх досліджень, які лягають в площину досліджуваного явища. Так наприклад офіційна система показників якості навчання у вищій освіті «QILT Student Experience Survey» провела у 2025 році дослідження серед 253 588 студентів із 142 закладів вищої освіти Австралії, з поміж яких 62,1% респондентів позитивно оцінюють застосування під час практичних занять з іноземної мови активних видів діяльності (Quality Indicators for Learning and Teaching, 2025).

Дещо вищий показник демонструє опитування «National Student Survey» проведене у 2026 році незалежним публічним органом регулювання якості вищої освіти в Англії «Office for Students», в якому взяли участь понад 360 000 студентів. Серед яких 88,1% також акцентували увагу на позитивному ефекті залученості студентів в активних видах діяльності у процесі вивчення іноземної мови (Office for Students. National Student Survey, 2026).

В цій площині застосування інтерактивних методів навчання іноземної мови набуває особливої значущості, оскільки вони стають підґрунтям для активної навчально-комунікативної взаємодії спрямованої на практичне застосування здобутої іншомовної комунікативної компетентності й стимулювання пізнавальної спрямованості студентів.

Так, наприклад науковці О. Пометун та Л. Пироженко визначають інтерактивне навчання як особливу форму організації пізнавальної діяльності студентів, що створює комфортні умови для розкриття інтелектуальних здібностей кожного студента. При цьому на їх думку важливим аспектом успішності даного процесу є постійна активна взаємодія всіх учасників освітнього процесу (Пометун, Пироженко, 2004).

Вчена С. Сисоєва розглядає інтерактивне навчання крізь призму освіти дорослих, й трактує його як спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності, що здійснюється у формах партнерської взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу з урахуванням інтересів, запитів, життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається (Сисоєва, 2013).

Значний внесок у дослідження інтерактивних методів навчання іноземної мови зробили Л. Заблоцька, В. Мелещенко та Л. Черній (Zablotska, Meleshchenko, Chernii, 2022), Л. Онучак (Онучак, 2023), О. Супрун (Супрун, 2019).

Відповідно Л. Заблоцька, В. Мелещенко та Л. Черній розглядають інтерактивне навчання як ефективний засіб формування іншомовної комунікативної компетентності, й пропонують наступні інтерактивні методи організації занять з іноземної мови, як от: рольові ігри, ділові ігри, мозковий штурм, дискусії, дебати, робота в парах, робота в малих групах, проєкти, кейс-метод, проблемні завдання, моделювання реальних комунікативних ситуацій, тощо. На їхнє переконання інтерактивні методи навчання сприяють розвитку критичного мислення студентів, підвищують їхню мотивацію до навчання, а також наближають навчання до реальних комунікативних ситуацій (Zablotska, Meleshchenko, Chernii, 2022), Л. Онучак (Онучак, 2023).

Що стосується Л. Онучак, то вона розглядає інтерактивні методи навчання як інструмент оптимізації навчання іноземної мови, що активізує пізнавальну діяльність, стимулює комунікативну активність і формує іншомовну компетентність. Вона пропонує організовувати заняття з іноземної мови за допомогою рольових ігор, діалогів, групових проєктів, мозкового штурму, роботи в групах, реальних комунікативних ситуацій, комп'ютерних програм, тощо. На її думку використання інтерактивних мето-

дів навчання розширює можливості навчання іноземної мови, адже вони сприяють підвищенню мотивації студентів, а також покращують загальне сприйняття іншомовного матеріалу, адже створюють стимулюючу атмосферу навчання (Онучак, 2023).

Як зазначає О. Супрун використання інтерактивних методів навчання в процесі викладання іноземної мови студентам першочергово забезпечує підвищення ефективності організації освітнього процесу завдяки нетрадиційному підходу до викладання. До того ж інтерактивне навчання дає змогу значно збільшити відсоток засвоєння матеріалу завдяки впливу не лише на свідомість студента, але й на його почуття та дії. Вона виділяє такі на її думку найбільш ефективні інтерактивні методи, як от: рольові (ділові) ігри, кейс-методи, проєктне навчання, тощо (Супрун, 2019).

Вагомий внесок у дослідження впливу інтерактивних методів навчання під час навчання іноземної мови студентів зробили також визначні зарубіжні дослідники, як от: J. Richards (Richards, 2006), T. Rodgers (Richards, Rodgers, 2014), Larsen-Freeman (Larsen-Freeman, 2011), D. Nunan (Nunan, 2004), J. Harmer (Harmer, 2015), H. Brown (Brown, 2015), P. Ur (Ur, 2012) та R. Ellis (Ellis, 2003). Які у своїх працях обґрунтовують ефективність використання комунікативних, кооперативних і проблемно орієнтованих методів навчання, зокрема information-gap activities, симуляцій, дебатів, проєктної діяльності, рольових ігор, дискусій, роботи в парах і малих групах, проблемних завдань, адже вони забезпечують активну мовленнєву взаємодію студентів й відповідно сприяють формуванню їхньої іншомовної комунікативної компетентності.

Отже, узагальнення численних публікацій вітчизняних та зарубіжних науковців дає підстави стверджувати, що інтерактивні методи навчання є ефективними для навчання іноземної мови з декількох причин, а саме: 1) передбачають організацію різних форм роботи зі студентами (індивідуальну, парну, групову, фронтальну та командну); 2) поєднують ознаки навчального та розважального характеру, що у свою чергу перетворює процес засвоєння нових знань на більш мотивуючий, захоплюючий, цікавий та сучасний; 3) розвивають критичне мислення крізь моделювання та розв'язання реальних життєвих комунікативних ситуацій; 4) активізують пізнавальну спрямованість студентів, адже спонукають їх до самостійного пошуку, критичного осмислення, зіставного аналізу та інтерпретації навчального матеріалу.

На основі аналізу наукових праць присвячених проблемі дослідження було здійснено відбір інтерактивних методів, використання яких, на нашу думку, є найбільш доцільним для активізації пізнавальної спрямованості студентів у процесі вивчення іноземної мови. До таких відносимо наступні: рольові та ділові ігри, симуляції, мозковий штурм, дебати, дискусії, case ctudy, project-based learning, методи: «Fishbowl», «Fishbone», «Jigsaw», мовні квести, problem-solving tasks, драматизація, імпровізаційні вправи, комунікативні аукціони, «information gap» та «speed speaking», тощо.

Ефективність наведених інтерактивних методів навчання полягає в тому, що вони забезпечують активне включення студентів в усі види діяльності створюючи при цьому ситуації реального або наближеного до реального іншомовного спілкування, що у свою чергу стимулює їх до командної взаємодії та співпраці, розвитку критичного мислення, мовленнєвої ініціативи, внутрішньої мотивації, а також відповідно активізують їхню пізнавальну спрямованість в процесі вивчення іноземної мови.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснене дослідження засвідчило, що інтерактивні методи навчання є ефективним засобом активізації пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови, адже їх застосування забезпечує активне включення студентів до освітньої діяльності, сприяють підвищенню мотивації, розвитку критичного мислення, стимулюють співпрацю, обмін думками та практичне застосування іншомовних знань.

Подальші наукові розвідки полягатимуть у дослідженні освітнього потенціалу мультимедійних технологій як засобу підвищення пізнавальної спрямованості студентів до іншомовного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Онучак Л. В. Інтерактивні методи навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. 2023. № 102. С. 68–75. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2023-102-10.
2. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
3. Сисоєва С. О. Інтерактивне навчання в освіті дорослих: до розвитку проблеми. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2013. № 3–4. С. 55–59.
4. Супрун О. Використання інтерактивних методів навчання в процесі викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2019. Т. 1, № 22. С. 162–169.
5. Brown H. D., Lee H. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. 4th ed. White Plains : Pearson Education, 2015. 648 p.
6. Ellis R. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2003. 387 p.
7. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 5th ed. Harlow : Pearson Education Limited, 2015. 446 p.
8. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. 3rd ed. Oxford : Oxford University Press, 2011. 202 p.
9. Nunan D. Task-Based Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 222 p.
10. Office for Students. National Student Survey 2026: Results. Bristol : Office for Students, 2026.
11. Quality Indicators for Learning and Teaching. 2024 Student Experience Survey National Report. Melbourne : Social Research Centre, 2025. 134 p.
12. Richards J. C. Communicative Language Teaching Today. New York : Cambridge University Press, 2006. 47 p.
13. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 410 p.
14. Ur P. A Course in English Language Teaching. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 388 p.
15. Zablotska L., Meleshchenko V., Chernii L. Foreign language teaching using interactive technologies at higher education establishments. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія «Педагогічні науки». 2022. № 3. С. 10–20.

REFERENCES:

1. Onuchak L. V. (2023). Interaktyvni metody navchannia inozemnykh mov studentiv nemovnykh spetsialnostei [Interactive Methods of Foreign Language Teaching for Students of Non-Linguistic Specialties]. *Pedahohichni nauky : zbirnyk naukovykh prats*. No. 102. PP. 68–75. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2023-102-10.
2. Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. (2004). Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia : nauk.-metod. Posib [Interactive Learning Technologies: A Study Guide]. Kyiv : A.S.K., 2004. 192 p.
3. Sysoieva S. O. (2013). Interaktyvne navchannia v osviti doroslykh: do rozvytku problemy [Interactive Learning in Adult Education: Toward the Development of the Problem]. *Nepererva profesiina osvita: teoriia i praktyka*. No. 3–4. PP. 55–59.
4. Suprun O. (2019). Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia v protsesi vykladannia inozemnoi movy studentam nemovnykh spetsialnostei [The use of interactivemethods of teaching foreignlanguages for students of non-linguistic specialties]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika.* Vol. 1, No. 22. PP. 162–169.
5. Brown H. D., Lee H. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. 4th ed. White Plains : Pearson Education, 2015. 648 p.
6. Ellis R. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2003. 387 p.
7. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 5th ed. Harlow : Pearson Education Limited, 2015. 446 p.
8. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. 3rd ed. Oxford : Oxford University Press, 2011. 202 p.
9. Nunan D. Task-Based Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 222 p.
10. Office for Students. National Student Survey 2026: Results. Bristol : Office for Students, 2026.
11. Quality Indicators for Learning and Teaching. 2024 Student Experience Survey National Report. Melbourne : Social Research Centre, 2025. 134 p.
12. Richards J. C. Communicative Language Teaching Today. New York : Cambridge University Press, 2006. 47 p.
13. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 410 p.
14. Ur P. A Course in English Language Teaching. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 388 p.
15. Zablotska L., Meleshchenko V., Chernii L. (2022). Foreign language teaching using interactive technologies at higher education establishments. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia «Pedahohichni nauky»*. No. 3. PP. 10–20.

Дата першого надходження статті до видання: 21.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

UDC 378.147:811.111:61
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.3

Alla VITSIUK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Kyiv Medical University, Boryspilska str., 2, Kyiv, Ukraine, 02099
ORCID: *0000-0003-2216-8536*

To cite this article: Vitsiuk, A. (2026). Klinichni sytuatsii na osnovi symuliatsii u protsesi vykladannia anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Simulation-based clinical situations in the process of teaching English for professional purposes]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 15–22, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.3

SIMULATION-BASED CLINICAL SITUATIONS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES

The article investigates the effectiveness of simulation-based clinical scenarios in teaching English for Professional Purposes (EPP) to medical students. The study aims to theoretically substantiate and empirically verify the pedagogical effectiveness of simulation technologies in the development of professional communicative competence among future healthcare professionals. The research was conducted as a quasi-experimental study involving 60 second- and third-year medical students divided into control and experimental groups. The experimental group participated in simulation-based communicative activities integrated into EPP classes, whereas the control group studied according to traditional instructional methods. Data collection methods included pre-test and post-test assessment, analytical evaluation rubrics, classroom observation, student reflection forms, and statistical analysis using Student's t-test and Cohen's d coefficient. The results demonstrate statistically significant improvements in communicative activity, medical terminology acquisition, clinical interaction skills, and stress resistance among students exposed to simulation-based instruction. The study confirms that simulation-based learning creates authentic communicative environments that facilitate contextual vocabulary acquisition, spontaneous speech production, critical thinking, and interdisciplinary interaction. The article discusses pedagogical implications, methodological limitations, and future perspectives of integrating digital technologies, virtual simulations, and artificial intelligence into EPP instruction.

Key words: *English for Professional Purposes, simulation-based learning, medical education, communicative competence, clinical scenarios, medical communication.*

Алла ВІЦЮК
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, ПВНЗ «Київський медичний університет», вул. Бориспільська, 2, м. Київ, Україна, 02099
ORCID: *0000-0003-2216-8536*

Бібліографічний опис статті: Віцюк, А. (2026). Клінічні ситуації на основі симуляції у процесі викладання англійської мови за професійним спрямуванням. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 15–22, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.3

КЛІНІЧНІ СИТУАЦІЇ НА ОСНОВІ СИМУЛЯЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

У статті досліджується ефективність клінічних сценаріїв на основі симуляції у викладанні англійської мови для медичних цілей студентам-медикам. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпірична перевірка педагогічної ефективності симуляційних технологій у розвитку професійної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців охорони здоров'я. Дослідження проводилося як квазіекспериментальне дослідження за участю 60 студентів-медиків другого та третього курсів, розділених на контрольну та експериментальну групи. Експериментальна група брала участь у комунікативних заходах на основі симуляції, інтегрованих у заняття з професійної англійської мови, тоді як контрольна група навчалася за традиційними методами навчання. Методи збору даних включали попереднє та післятестове оцінювання, рубрики аналітичного оцінювання, спостереження за класом, форми рефлексії студентів та статистичний аналіз з використанням t-критерію Стьюдента та коефіцієнта d Коена. Результати демонструють статистично значущі покращення комунікативної активності, засвоєння медичної термінології, навичок клінічної взаємодії та стресостійкості серед студентів, які пройшли навчання на основі симуляції. Дослідження підтверджує, що навчання на

основі симуляції створює автентичне комунікативне середовище, яке сприяє контекстуальному засвоєнню словникового запасу, спонтанному мовленню, критичному мисленню та міждисциплінарній взаємодії. У статті обговорюються педагогічні наслідки, методологічні обмеження та майбутні перспективи інтеграції цифрових технологій, віртуальних симуляцій та штучного інтелекту у викладання англійської мови для медичних цілей.

Ключові слова: *англійська мова за професійним спрямуванням, навчання на основі симуляцій, медична освіта, комунікативна компетенція, клінічні ситуації, медична комунікація.*

Statement and substantiation of the problem relevance. The rapid globalization of healthcare systems and the internationalization of medical education have significantly increased the importance of English-language communication in professional medical environments. English has become the dominant language of international medical research, academic mobility, professional collaboration, and scientific publishing. Consequently, the ability of future healthcare professionals to communicate effectively in English is no longer considered an additional competence but rather an essential requirement for successful professional activity in contemporary medicine.

Medical universities worldwide are increasingly focusing on the development of English for Professional Purposes (EPP) aimed at preparing students for authentic communication in clinical, academic, and research contexts. EPP integrates linguistic competence with professional medical knowledge and communicative practices. However, despite the growing importance of EPP, many educational institutions still rely on traditional instructional methods focused primarily on grammar exercises, translation activities, and isolated vocabulary memorization. Such approaches often fail to provide students with opportunities for meaningful professional communication.

Modern educational paradigms emphasize the necessity of contextualized and practice-oriented learning. In this regard, simulation-based learning has emerged as one of the most effective pedagogical approaches in healthcare education. Simulation-based learning involves recreating authentic professional situations in controlled educational environments, allowing students to apply theoretical knowledge in realistic scenarios. In medical education, simulation technologies are widely used for developing clinical reasoning, decision-making abilities, teamwork, and communication skills.

The integration of simulation into language instruction is particularly relevant for EPP because professional communication in medicine is highly situational, emotionally sensitive, and context-dependent. Future doctors must not only possess medical vocabulary but also be capable of interacting effectively with patients, relatives, nurses, and other healthcare professionals under stressful conditions. Therefore, simulation-based learning offers significant potential for bridging the gap between language acquisition and professional communication practice.

Numerous studies confirm the effectiveness of simulation-based education in medical training. Cant and Cooper (2022) conclude that simulation substantially improves clinical competence and learner engagement. Cook et al. (2022) emphasize that technology-enhanced simulations facilitate experiential learning and increase knowledge retention. Johnson (2021) highlights the role of role-play in developing professional communication skills in medical English instruction. Nguyen (2023) additionally stresses the growing significance of digital simulation platforms in ESP learning environments.

Despite extensive research on simulation in healthcare education, relatively few studies specifically investigate the integration of simulation-based clinical scenarios into EPP instruction for medical students. The existing literature primarily focuses on clinical competence rather than foreign-language communication. Therefore, further empirical investigation is needed to determine how simulation technologies influence the development of professional communicative competence in medical English learning.

Analysis of current research. English for Medical Purposes is a specialized branch of ESP focused on developing communicative competence in professional medical contexts. According to Basturkmen (2023), EPP combines linguistic, sociocultural, and professional competencies necessary for effective communication in healthcare settings. EPP instruction aims not only to teach specialized vocabulary but also to develop pragmatic communication skills relevant to clinical interaction.

Modern EPP methodology is increasingly oriented toward communicative and competency-based approaches. Researchers emphasize that

language learning becomes more effective when students are engaged in authentic professional situations. White (2022) argues that contextualized medical communication facilitates deeper understanding and more durable retention of professional terminology.

Brown (2022) additionally states that communicative language teaching should prioritize meaningful interaction over mechanical grammar exercises. In medical education, this principle is particularly important because professional communication often involves emotionally complex and unpredictable situations.

Simulation-based learning is defined as an educational approach that reproduces real professional situations for training purposes. In healthcare education, simulations may include standardized patients, virtual platforms, role-play activities, and high-fidelity mannequins.

According to Lateef (2022), simulation creates a safe learning environment where students can practice clinical and communicative skills without risks to real patients. The author emphasizes that repeated exposure to simulated situations increases learner confidence and reduces anxiety during real professional interaction.

Cook et al. (2022) conducted a large-scale meta-analysis demonstrating that simulation-based learning significantly improves:

– clinical performance;
– procedural accuracy;
– teamwork;
– communication competence;
– decision-making skills.

Cant and Cooper (2022) additionally conclude that simulation contributes to active learning and increases learner motivation due to the realistic and interactive nature of educational activities.

Communication is considered one of the core competencies of modern healthcare professionals. Effective doctor–patient communication directly influences diagnostic accuracy, patient satisfaction, treatment adherence, and healthcare outcomes.

Smith and Brown (2022) emphasize the intercultural dimension of medical communication, particularly in multilingual healthcare environments. Future doctors must therefore develop not only linguistic proficiency but also empathy, ethical awareness, and cultural sensitivity.

Johnson (2021) investigates the role of role-play in medical English teaching and concludes that simulation-based communication activities promote spontaneous speech production and improve interactional competence.

Similarly, Davis (2021) highlights the importance of communication training in preparing students for emotionally challenging professional situations.

Technological advancement has significantly expanded the possibilities of simulation-based learning. Virtual reality (VR), augmented reality (AR), digital platforms, and artificial intelligence are increasingly integrated into educational environments.

Nguyen (2023) demonstrates that digital simulations increase learner engagement, autonomy, and motivation in ESP learning contexts. Virtual clinical scenarios allow students to interact with simulated patients and receive immediate feedback.

Green (2023) additionally argues that digital simulations facilitate experiential language learning by combining visual, auditory, and interactive elements.

The integration of digital technologies into EPP instruction is therefore considered a promising direction for modern medical education.

The scientific and methodological framework of the present study is based on the interdisciplinary integration of communicative language teaching, competency-based education, experiential learning theory, simulation pedagogy, and contextual learning approaches.

The necessity of the study is conditioned by the growing discrepancy between theoretical language instruction and the communicative realities of professional medical practice. Traditional methods of EPP teaching frequently emphasize grammatical correctness and isolated vocabulary memorization while providing insufficient opportunities for spontaneous professional interaction. As a result, students often experience difficulties when communicating in authentic clinical contexts despite possessing theoretical linguistic knowledge.

The study is grounded in the competency-based paradigm of modern medical education. Within this paradigm, communicative competence is understood as an integrated professional ability that includes:

– linguistic competence;
– sociolinguistic competence;
– pragmatic competence;

– discourse competence;
– strategic competence;
– intercultural communication skills.

The communicative approach served as one of the central methodological foundations of the study. According to communicative language teaching theory, language acquisition becomes most effective when learners participate in meaningful interaction rather than mechanical reproduction of grammatical structures. Therefore, instructional activities should reproduce authentic communication situations requiring spontaneous language production.

The activity-oriented approach additionally influenced the organization of the instructional process. According to activity theory, professional competence develops through purposeful participation in socially meaningful activities. Consequently, simulation-based interaction was used not only for language practice but also for the development of professional communicative behavior.

Simulation-based learning was selected as the core pedagogical technology because it reproduces authentic clinical communication while maintaining educational safety. The scientific rationale for using simulation-based learning is supported by contemporary research demonstrating its effectiveness in improving communication competence, clinical reasoning, learner confidence, teamwork interaction, and stress resistance.

The purpose of this study is to theoretically substantiate and empirically analyze the effectiveness of simulation-based clinical scenarios in teaching English for Professional Purposes to medical students.

The objectives of the study are:

1. To analyze modern approaches to EPP instruction;
2. To determine the pedagogical role of simulation in medical education;
3. To describe the methodology of implementing clinical scenarios into EPP classes;
4. To empirically evaluate the effectiveness of simulation-based learning in developing communicative competence.

Presentation of the main research material with justification of the obtained scientific results. The scientific novelty of the study lies in the systematic integration of simulation technologies into EPP instruction aimed at improving both linguistic and professional communication skills among future healthcare professionals.

The study additionally relies on experiential learning theory developed by Kolb, according to which effective learning occurs through four interconnected stages:

1. concrete experience;
2. reflective observation;
3. abstract conceptualization;
4. active experimentation.

Simulation-based activities provide students with authentic communicative experiences followed by structured reflection during debriefing sessions. This cyclical learning process contributes to the gradual development of professional communicative competence.

The methodological framework also incorporates principles of contextual learning. Medical terminology and communicative strategies were therefore taught within realistic professional situations rather than through isolated memorization. This approach promotes deeper lexical retention and more effective transfer of knowledge into authentic communication.

The inclusion of debriefing sessions was methodologically justified by reflective learning theory. Structured reflection allowed students to analyze communicative successes and difficulties, identify ineffective strategies, and improve future interaction.

The study additionally integrated psychological considerations related to communication anxiety. Simulation-based learning creates psychologically safe environments for repeated practice of stressful professional communication, contributing to increased self-confidence and reduced anxiety.

The empirical design of the study was selected to ensure methodological reliability and validity. The use of a quasi-experimental design with control and experimental groups allowed comparative evaluation of instructional effectiveness under controlled educational conditions.

The inclusion of quantitative and qualitative research methods ensured methodological triangulation and increased the reliability of findings.

The study employed a quasi-experimental pretest/post-test design involving control and experimental groups. The experiment lasted one academic semester (12 weeks) and was integrated into the regular educational process.

The independent variable was the instructional approach:

– traditional EPP instruction;
– simulation-based EPP instruction.

The dependent variables included:
– communicative activity;
– lexical accuracy;
– communicative appropriateness;
– fluency;
– stress resistance.

The control group studied according to traditional instructional methods including:
– reading medical texts;
– grammar exercises;
– vocabulary memorization;
– translation tasks;
– teacher-led discussions.

The experimental group studied according to a simulation-based communicative model integrating authentic clinical interaction into EPP instruction.

The study involved 60 undergraduate medical students enrolled in the specialty "Medicine."

Participant demographics:
– 38 female students;
– 22 male students;
– age range: 18–22 years.

The relatively homogeneous academic background minimized the influence of external variables.

Participants were selected according to the following criteria:
1. enrollment in the medical degree program;
2. English proficiency level B1–B2 according to CEFR;
3. regular attendance of EPP classes;
4. absence of previous simulation-based communication training;
5. voluntary participation.

Students were excluded if they:
– demonstrated proficiency above B2 level;
– failed to complete all stages of the experiment;
– had prior participation in professional simulation training.

The sample was formed using stratified purposive sampling combined with random distribution into groups.

Students first completed diagnostic language testing. Following proficiency stratification, participants were proportionally distributed into:
– Control Group (CG) – 30 students;
– Experimental Group (EG) – 30 students.

The groups were balanced according to:
– language proficiency;
– academic achievement;
– gender distribution.

A preliminary independent-samples t-test confirmed the absence of statistically significant differences between groups before the intervention: $p > 0.05$

The experimental training process was systematically organized throughout the 12-week instructional period.

Students attended:
– 2 EPP classes per week;
– each class lasting 90 minutes.

Total instructional workload:
– 24 instructional sessions;
– 36 academic hours.

The experimental group participated in 12 full simulation sessions integrated into EPP instruction.

Each simulation session followed a standardized pedagogical structure.

Phase 1. Briefing (15–20 minutes)

The instructor:
– introduced the clinical scenario;
– explained learning objectives;
– distributed communicative roles;
– reviewed relevant medical terminology;
– clarified assessment criteria.

Students additionally received:
– patient charts;
– laboratory results;
– symptom descriptions;
– communicative instructions.

The briefing stage reduced anxiety and prepared students cognitively and emotionally for professional interaction.

Phase 2. Simulation Activity (40–50 minutes)

Students interacted exclusively in English while performing professional roles.

The simulations included:
– doctor–patient interviews;
– emergency consultations;
– interdisciplinary interaction;
– communication with relatives;
– diagnostic discussions.

The complexity of scenarios gradually increased during the experiment:
1. structured communication;
2. partially guided interaction;
3. spontaneous communication.

The instructor acted primarily as facilitator and observer.

Phase 3. Debriefing and Reflection (20–25 minutes)

Debriefing constituted a mandatory component of every simulation session.

Students:

– analyzed communication strategies;
– discussed linguistic difficulties;
– reflected on emotional responses;
– evaluated teamwork effectiveness.

The debriefing process promoted:

– metacognitive awareness;
– self-assessment;
– reflective learning;
– communication adaptability.

The simulation scenarios were specifically developed based on authentic medical communication.

Scenario development included:

1. analysis of professional communication literature;
2. consultation with medical instructors;
3. adaptation of authentic clinical cases;
4. pilot testing.

Each scenario included: patient history; symptoms; communicative objectives; emotional context; expected professional interaction.

The simulation categories included:

1. Doctor–Patient Communication

Students practiced:

– history taking;
– explaining diagnoses;
– discussing treatment.

2. Emergency Situations

Scenarios included:

– myocardial infarction;
– allergic shock;
– respiratory distress.

3. Communication with Relatives

Students practiced:

– empathy;
– ethical communication;
– explanation of complex information.

4. Interdisciplinary Communication

Students simulated interaction between:

– physicians;
– nurses;
– laboratory staff.

Assessment Instruments

The assessment system combined:

– quantitative assessment;
– expert evaluation;
– classroom observation;
– self-reflection analysis.

Student communicative performance was evaluated using a detailed analytical rubric adapted from CEFR descriptors.

Criterion	Assessment Focus	Maximum Score
Lexical accuracy	Correct use of medical terminology	25
Grammatical accuracy	Correct grammatical structures	25
Communicative appropriateness	Adaptation to clinical context	25
Fluency and interaction	Spontaneity and interactional effectiveness	25

Total maximum score:

$$25+25+25+25=100$$

Student performances were independently evaluated by: one EPP instructor; one clinical communication specialist. Before assessment, evaluators completed calibration sessions aimed at standardizing interpretation of rubric criteria.

Evaluation included: live observation; audio-recording analysis; repeated scoring verification.

Inter-rater reliability was calculated using Cohen's Kappa coefficient: $k = 0.82$

This coefficient indicates strong evaluator agreement.

Classroom observation was conducted systematically throughout the experiment.

The observation protocol included:

– frequency of speech initiation;
– number of communicative turns;
– use of clarification strategies;
– emotional stability;
– teamwork participation;
– non-verbal communication indicators.

Observation data were recorded after each simulation session using standardized observation sheets.

Students completed reflective questionnaires after simulation sessions.

The questionnaires evaluated: communication confidence; stress level; perceived usefulness of simulations; communication difficulties; self-perceived progress. The questionnaires included: Likert-scale items; open-ended reflective questions.

Quantitative data were processed using SPSS statistical software. The following descriptive indicators were calculated:

– arithmetic mean (M);
– standard deviation (SD);
– minimum and maximum values.

Table 1

Comparative Results of Post-Test Assessment

Indicator	Control Group (M±SD)	Experimental Group (M±SD)	t	p	Cohen's d
Speech activity	66.2±8.4	91.5±5.7	5.21	<0.001	0.94
Medical terminology	63.1±7.9	89.7±6.1	4.88	<0.001	0.89
Clinical communication	68.4±8.1	93.6±4.9	5.44	<0.001	0.97
Stress resistance	62.7±9.2	88.4±6.3	4.73	<0.001	0.85

Arithmetic mean formula: $\bar{x} = (\Sigma x) / n$

Standard deviation formula: $SD = \sqrt{(\Sigma(x - \bar{x})^2 / (n - 1))}$

To determine statistical significance between groups, the independent-samples Student's t-test was applied.

Formula: $t = (\bar{x}_1 - \bar{x}_2) / \sqrt{((s_1^2 / n_1) + (s_2^2 / n_2))}$

The significance threshold was established at: $p<0.05$

Practical significance was additionally evaluated using Cohen's d coefficient.

Formula: $d = (M1 - M2) / SDpooled$

Interpretation:

– $d = 0.2 \rightarrow$ small effect;
– $d = 0.5 \rightarrow$ medium effect;
– $d \geq 0.8 \rightarrow$ large effect.

The results demonstrate statistically significant differences between groups across all evaluated parameters. Students exposed to simulation-based learning demonstrated significantly higher communicative activity. They initiated conversations more frequently, maintained longer dialogues, and showed greater willingness to participate in professional interaction.

The realistic nature of simulations stimulated spontaneous communication and reduced fear of making linguistic mistakes.

Students in the experimental group demonstrated more accurate and contextually appropriate use of medical terminology compared to the control group.

Unlike traditional memorization techniques, simulation-based learning facilitated contextualized lexical acquisition and improved retention of terminology.

The most significant improvement was observed in doctor–patient interaction skills.

Students demonstrated better: questioning strategies; explanation of diagnoses; adaptation to communicative situations; interactional flexibility.

Simulation of emergency situations significantly improved students' psychological readiness for communication under pressure. Participants became more confident and demonstrated fewer communication breakdowns during stressful interactions.

The findings confirm the pedagogical effectiveness of simulation-based learning in EPP instruction. Students who participated in simulation activities demonstrated statistically significant improvements in professional communication competence compared to those receiving traditional instruction.

The results correspond with previous studies emphasizing the educational value of experiential and contextualized learning.

One of the most important findings concerns the development of spontaneous professional communication. Simulation-based activities required students to react immediately to changing communicative situations, which promoted automatic language production and interactional flexibility.

The study additionally confirmed the psychological benefits of simulation-based learning. Repeated exposure to stressful communicative situations reduced anxiety and increased professional confidence.

Another important finding concerns interdisciplinary communication. Simulation activities improved teamwork interaction and collaborative communication skills.

Several limitations should be acknowledged: relatively small sample size; limited duration of the experiment; absence of longitudinal follow-up; focus on one educational institution.

Future studies should involve larger participant samples and cross-institutional comparisons.

Conclusions and prospects for further research. The study demonstrated that simulation-based clinical scenarios are highly effective in teaching English for Medical Purposes to medical students.

Simulation-based learning significantly improves: communicative activity; medical terminology acquisition; clinical interaction competence; stress resistance; teamwork communication.

The integration of simulation technologies into EPP instruction creates authentic educational environments that facilitate contextualized language learning and professional competence development.

The findings confirm that simulation-based learning represents a promising direction for modernization of medical language education and contributes to the preparation of competitive healthcare professionals for globalized medical practice.

REFERENCES:

1. Basturkmen, H. (2023). English for medical purposes in higher education. Routledge.
2. Brown, H. D. (2022). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (5th ed.). Pearson.
3. Cant, R. P., & Cooper, S. J. (2022). Simulation-based learning in health professions education. Medical Education, 56(4), 345–358.
4. Cook, D. A., et al. (2022). Technology-enhanced simulation in medical education. JAMA, 327(1), 67–76.
5. Davis, F. (2021). Clinical communication training. Health Education Journal, 80(4), 400–410.
6. Green, T. (2023). Simulation in language learning. Language Teaching Research, 27(2), 210–225.
7. Johnson, M. (2021). Role-play in medical English teaching. Journal of Medical Education, 45(2), 55–63.
8. Lateef, F. (2022). Simulation-based learning: Just like the real thing. Advances in Medical Education, 12(1), 1–10.
9. McGaghie, W. C., et al. (2021). Simulation in professional competence. Simulation in Healthcare, 16(3), 150–158.
10. Miller, G. E. (2021). The assessment of clinical skills. Medical Education, 55(2), 120–130.
11. Nguyen, T. (2023). Digital simulation in ESP learning. International Journal of ESP Studies, 9(3), 22–30.
12. Smith, J., & Brown, L. (2022). Intercultural communication in healthcare. Medical Teacher, 44(5), 500–507.
13. White, R. (2022). ESP methodology in medicine. English for Specific Purposes, 66, 1–12.
14. Williams, K. (2023). Medical communication skills development. International Journal of Medical Education, 14, 33–45.

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378.147:37.091.3:004.9
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.4

Анатолій ДМИТРУК
доктор філософії з прикладної математики, асистент кафедри прикладної математики, Національний університет «Львівська політехніка», вул. Степана Бандери, 12, м. Львів, Україна, 79013
ORCID: *0000-0002-2393-0193*

Марина СМІЛЕВСЬКА
старший викладач кафедри іноземних мов технічного спрямування, Національний університет «Львівська політехніка», вул. Степана Бандери, 12, м. Львів, Україна, 79013
ORCID: *0009-0003-1745-1561*

Бібліографічний опис статті: Дмитрук, А., Смілевська, М. (2026). Проєктування єдиного профілю здобувача освіти для персоналізованого навчання у технічній вищій школі. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 23–30, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.4

ПРОЄКТУВАННЯ ЄДИНОГО ПРОФІЛЮ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ ДЛЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ У ТЕХНІЧНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

У технічних закладах вищої освіти дані про здобувача освіти формуються в різних цифрових середовищах, зокрема в системах управління навчанням, студентських інформаційних системах, електронних портфоліо, лабораторних і симуляційних платформах та системах оцінювання. Їхня фрагментованість обмежує можливості персоналізації навчання, компетентнісного моніторингу, академічного супроводу, навчальної аналітики та використання технологій штучного інтелекту.

Метою статті є обґрунтування концепції єдиного профілю здобувача освіти для технічних закладів вищої освіти та розроблення концептуальної моделі його впровадження як інтегрованого компонента цифрової освітньої екосистеми університету.

Проаналізовано сучасні міжнародні практики цифрового представлення здобувачів освіти та відповідні міжнародні стандарти. Показано, що наявні рішення забезпечують підтримку окремих функцій, зокрема академічного супроводу, раннього виявлення навчальних ризиків, оцінювання компетентностей і цифрового підтвердження освітніх досягнень, однак не формують цілісного динамічного профілю, який поєднує результати навчання, навчальну активність, лабораторну й проєктну діяльність, компетентності, зворотний зв'язок і підтвердження результатів навчальної діяльності.

Запропоновано концептуальну модель єдиного профілю здобувача освіти, що охоплює архітектуру системи, канонічну модель даних, інтеграційний контур, життєвий цикл профілю, сценарій використання в технічній освіті, інтелектуальні сервіси, механізми мінімізації ризиків і поетапний план впровадження.

Обґрунтовано, що реалізація запропонованого підходу забезпечує перехід від розрізнених інформаційних систем до цілісного цифрового освітнього середовища, у якому накопичені дані стають основою для персоналізації навчання, моніторингу компетентностей, академічного супроводу та ухвалення педагогічних рішень.

Ключові слова: *єдиний профіль здобувача освіти, цифрова освітня екосистема, студентоцентроване навчання, компетентнісно орієнтована освіта, навчальна аналітика, цифрові підтвердження освітніх досягнень, технічна вища освіта.*

Anatolii DMYTRUK
Ph.D. in Applied Mathematics, Assistant at the Department of Applied Mathematics, Lviv Polytechnic National University, Stepana Bandery str., 12, Lviv, Ukraine, 79013
ORCID: *0000-0002-2393-0193*

Maryna SMILEVSKA
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Engineering, Lviv Polytechnic National University, Stepana Bandery str., 12, Lviv, Ukraine, 79013
ORCID: *0009-0003-1745-1561*

To cite this article: Dmytruk, A., Smilevska, M. (2026). Proiektuvannia yedynoho profiliu zdobuvacha osvity dlia personalizovanoho navchannia u tekhnichnii vyshchii shkoli [Designing a unified learner profile

for personalized learning in technical higher education institutions]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 23–30, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.4

DESIGNING A UNIFIED LEARNER PROFILE FOR PERSONALIZED LEARNING IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

In technical higher education institutions, data about learners are generated in various digital environments, including learning management systems, student information systems, electronic portfolios, laboratory and simulation platforms, and assessment systems. Their fragmentation limits the possibilities for personalized learning, competency monitoring, academic advising, learning analytics, and the use of artificial intelligence technologies.

The aim of the article is to substantiate the concept of a unified learner profile for technical higher education institutions and to develop a conceptual model for its implementation as an integrated component of the university's digital educational ecosystem.

Current international practices of the digital representation of learners and the relevant international standards are analyzed. It is shown that existing solutions support individual functions, including academic advising, early identification of learning risks, competency assessment, and digital confirmation of educational achievements; however, they do not form a coherent dynamic profile that integrates learning outcomes, learning activity, laboratory and project work, competencies, feedback, and evidence of learning outcomes.

A conceptual model of the unified learner profile is proposed, covering the system architecture, canonical data model, integration framework, profile lifecycle, a use scenario in technical education, intelligent services, risk mitigation mechanisms, and a phased implementation plan.

It is substantiated that the implementation of the proposed approach enables the transition from fragmented information systems to an integrated digital educational environment in which accumulated data becomes the basis for personalized learning, competency monitoring, academic advising, and pedagogical decision-making.

Key words: *unified learner profile, learner-centred education, digital educational ecosystem, competency-based education, learning analytics, digital credentials, technical higher education.*

Актуальність проблеми. Персоналізоване навчання у вищій технічній освіті потребує не лише цифрових інструментів, а й цілісного уявлення про здобувача освіти. У технічному університеті це завдання є особливо гострим, оскільки освітній результат формується не лише підсумковими оцінками, а й лабораторною активністю, проєктною роботою, симуляціями, практичними навичками, дотриманням вимог безпеки, роботою з кодом і обладнанням, а також роботою в команді. На практиці ці дані розподілені між незалежними системами: інформаційна система обліку здобувачів освіти SIS фіксує зарахування і результати, система управління навчанням LMS – навчальну активність, лабораторні сервіси – практичні дії, а сервіси цифрових досягнень – окремі досягнення. У результаті викладач, куратор і студент не мають єдиного джерела для ухвалення педагогічних рішень.

Проблема полягає в тому, що більшість наявних рішень концентруються на ранньому попередженні ризиків, або на аналітичних дашбордах, або на цифрових сертифікатах і досягненнях. Для закладу технічної освіти потрібен інший рівень інтеграції: профіль, який поєднує академічну ідентичність, прогрес, деталізовані події навчальної діяльності, компетентності, лабораторні артефакти, зворотний зв'язок, рекомендації та цифрові підтвердження досягнень. Саме такий єдиний профіль здобувача освіти має стати базою для адаптивного навчання, академічного супроводу, заснованого на даних, компетентнісного моніторингу та безпечного використання ШІ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічний фундамент для створення єдиного профілю здобувача формує насамперед навчальна аналітика – галузь наукових і практичних досліджень, що займається збором, вимірюванням, аналізом та інтерпретацією даних про навчання і навчальне середовище з метою розуміння та оптимізації процесу навчання. Освітні дані в цій традиції розглядаються як матеріал для педагогічного й інституційного прийняття рішень, а не лише як технічний слід активності (Siemens, Long, 2011, pp. 31–33). Водночас аналітика навчання повинна залишатися прив'язаною до теорій навчання, бо без педагогічного контексту цифрові сліди мало що пояснюють (Gasevic et al., 2015, pp. 64–67). Для вищої освіти характерний перехід від описових підходів до прогнозування, моніторингу та персоналізованої підтримки студентів (Viberg et al., 2018, pp. 99–104).

Друга лінія досліджень стосується персоналізованого та адаптивного навчання. Персона-

лізація вимагає не одного показника, а сукупності характеристик: попереднього досвіду, успішності, потреб, траєкторії, темпу, активності та підтвердження компетентності. Саме тому сучасні адаптивні системи працюють краще там, де профіль студента багатовимірний і безперервно оновлюється (du Plooy et al., 2024, pp. 2–11). Третя лінія – AI в освіті. Штучний інтелект у вищій освіті вже застосовується для оцінювання, прогнозування, підтримки студентів та інтелектуальних рекомендацій, але його освітнє використання має відповідати вимогам прозорості, справедливості, підзвітності, приватності та збереження людської агенції (Crompton, Burke, 2023, pp 5–13; Dmytruk et al., 2025, pp. 110–113; Holmes et al., 2022, pp. 510–520).

Отже, виконаний огляд літератури добре пояснює, чому потрібні детальні дані про здобувача освіти, але значно слабше відповідає на питання про те, як побудувати інтегрований профіль здобувача технічної освіти. Саме цей розрив між аналітикою, персоналізацією, компетентнісним підходом і технічною реалізацією обґрунтовує потребу у плані реалізації єдиного профілю здобувача в закладі вищої технічної освіти.

Окремо слід врахувати вже наявні університетські та стандартно орієнтовані ініціативи, які частково реалізують ідею навчального профілю. В Університеті штату Аризона функціонує цифрова екосистема, до складу якої входять система академічного консультування та моніторингу навчального прогресу студентів eAdvisor, сервіс пошуку та вибору освітніх програм Degree Search, портал академічного супроводу, аналітичні панелі та інтелектуальні інструменти для планування освітньої траєкторії. Вона забезпечує моніторинг навчального прогресу здобувачів освіти, співвіднесення їхніх результатів із можливими освітніми траєкторіями та підтримку персоналізованого академічного супроводу на основі аналізу академічних, адміністративних і фінансових даних (Arizona State University, 2026). Purdue Course Signals була однією з перших масштабних систем раннього виявлення ризику академічної неуспішності на рівні окремих навчальних курсів, яка вже в перші тижні навчання інформувала студентів про їхній навчальний прогрес (Purdue University, 2009). Система OU Analyse, розроблена Open University, використовує методи машинного навчання для щотижневого виявлення здобувачів освіти з високою ймовірністю академічної неуспішності. Отримані результати використовуються викладачами-наставниками та службами підтримки здобувачів освіти, при цьому університет приділяє особливу увагу етичним аспектам використання таких даних (The Open University, 2026). MIT через консорціум Digital Credentials Consortium і власну систему цифрових дипломів реалізує підхід до використання переносимих, верифікованих і контрольованих здобувачем освіти цифрових підтверджень освітніх досягнень, що базуються на архітектурі цифрового гаманця (MIT/DCC, 2026). Стандарти 1EdTech CLR і Open Badges визначають формалізовані моделі представлення освітніх досягнень та верифікованих освітніх записів здобувача освіти. Водночас Europass, ELM і EDC забезпечують багатомовний профіль здобувача освіти, цифровий гаманець, інфраструктуру цифрових підтверджень освітніх досягнень і підтримують єдиний європейський формат інтероперабельності (1EdTech, 2026; Europass, 2026). Попри значний прогрес, усі ці рішення залишаються орієнтованими або на окремі навчальні курси, або на цифрові підтвердження освітніх досягнень, або на академічний супровід і не забезпечують заклад вищої освіти єдиним педагогічно цілісним профілем здобувача освіти, який інтегрував би безперервно накопичувані дані про навчальну діяльність, сформовані компетентності, підтвердження результатів проєктної та лабораторної діяльності, результати оцінювання та персоналізовані рекомендації в межах освітнього циклу здобувача освіти.

Мета статті – розробити концептуальну модель реалізації єдиного профілю здобувача освіти (ЄПЗО) персоналізованого навчання в закладі вищої технічної освіти, зокрема визначити його архітектуру, канонічну модель даних, механізми інтеграції з цифровими освітніми системами, життєвий цикл, сервіси на основі штучного інтелекту, проаналізувати ризики реалізації та розробити поетапний план його впровадження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Єдиний профіль здобувача освіти розглядається як універсальна модель, придатна для використання в типовому закладі вищої технічної освіти. Передбачається, що в такому

закладі вже функціонують інформаційна система управління здобувачами освіти, система управління навчанням, сервіси оцінювання, електронне портфоліо, лабораторні або симуляційні системи, а також хоча б один сервіс для зберігання цифрових підтверджень освітніх досягнень. Оскільки різні заклади використовують різні структури даних, у статті запропоновано універсальну канонічну модель, яку можна адаптувати до локальних інформаційних систем. Крім того, модель не орієнтована на законодавство окремої країни, а спирається на загальновизнані принципи захисту персональних даних, зокрема мінімізацію обсягу даних, їх використання лише з визначеною метою, прозорість обробки та забезпечення контролю з боку здобувача освіти.

Архітектура ЄПЗО. Архітектурно єдиний профіль здобувача освіти доцільно реалізовувати як окремий інтеграційний рівень між інформаційними системами, у яких накопичуються освітні дані, та сервісами, що забезпечують персоналізовану підтримку здобувача освіти. Такий підхід дає змогу об'єднати інформацію з різних джерел у єдиний цілісний профіль.

Інтеграційний рівень забезпечує узгодження даних, усуває дублювання записів, пов'язує результати навчання з відповідними компетентностями та формує єдину канонічну модель даних, яку можуть використовувати різні інформаційні системи закладу освіти.

Для забезпечення сумісності між різними цифровими освітніми платформами доцільно використовувати міжнародні стандарти. Зокрема, LTI забезпечує безпечне підключення зовнішніх навчальних інструментів до LMS; OneRoster та REST API – обмін інформацією про здобувачів освіти, навчальні групи та результати оцінювання; Caliper – збір стандартизованих даних про навчальну діяльність; CASE – опис і обмін моделями компетентностей; Open Badges, Comprehensive Learner Record (CLR) та European Digital Credentials (EDC) – представлення й перенесення цифрових підтверджень освітніх досягнень між різними освітніми платформами (1EdTech, 2026; Europass, 2026; MIT / DCC, 2026).

Канонічна інформаційна модель. Для закладу вищої технічної освіти єдиний профіль здобувача освіти має містити всю інформацію, необхідну для цілісного відображення навчального шляху студента, але водночас залишатися достатньо простим для практичного використання. Тому запропонована модель охоплює десять основних інформаційних блоків: а) відомості про здобувача освіти, б) освітню програму, в) навчальні дисципліни, г) події навчальної діяльності, ґ) результати оцінювання, д) сформовані компетентності, е) підтвердження практичних результатів навчання, є) цифрові підтвердження освітніх досягнень, ж) персоналізовані рекомендації, а також з) інформацію про згоду на використання персональних даних і журнал аудиту.

Головною особливістю запропонованої моделі є те, що сформованість компетентностей не визначається лише підсумковою оцінкою з дисципліни. Кожна компетентність підтверджується конкретними результатами навчальної діяльності, такими, як лабораторні роботи, результати оцінювання за критеріями (рубриками), демонстраційні відео, програми, створені в проєктах, цифрові підтвердження освітніх досягнень та відгуки викладачів.

Такий підхід дає змогу перейти від традиційної моделі, у якій фіксується лише факт успішного завершення навчальної дисципліни, до моделі, у якій кожна компетентність має реальне документальне підтвердження, може бути перевірена, визнана іншими закладами освіти або роботодавцями та використана для подальшого професійного розвитку здобувача освіти.

Інтеграційна реалізація. Для практичної реалізації єдиного профілю здобувача освіти доцільно розділити обмін даними між інформаційними системами на 4 основні потоки. Перший потік охоплює основні відомості про здобувача освіти. З інформаційної системи управління здобувачами освіти до ЄПЗО передаються персональні дані студента, відомості про його навчання за освітньою програмою, академічну групу, рік вступу та освітні компоненти, які він вивчає. Ці дані формують базову структуру профілю та забезпечують однозначну ідентифікацію здобувача освіти в різних цифрових системах.

Другий потік стосується подій навчальної діяльності. Із системи управління навчанням, лабораторних інформаційних систем, симуляторів, середовищ програмування, проєктних репозиторіїв та інших цифрових інструментів надходять дані про дії здобувача освіти. До них

можуть належати перегляд навчальних матеріалів, виконання тестів і лабораторних робіт, завантаження звітів, робота над програмним кодом, участь у проєктах та отримання відгуків від викладача. Сукупність таких подій дає змогу відобразити не лише підсумкові оцінки, а й сам процес навчання.

Третій потік забезпечує зв'язок результатів оцінювання і підтверджувальних матеріалів із компетентностями. Отримані оцінки, лабораторні роботи, проєкти, програмний код, презентації та інші підтвердження результатів навчальної діяльності зіставляються з визначеними результатами навчання і компетентностями. Для цього використовується концептуальна модель, узгоджена зі стандартом CASE, яка забезпечує єдиний спосіб опису компетентностей і зв'язків між ними. Завдяки цьому в профілі можна показати не лише те, що здобувач освіти завершив певну дисципліну, а й які саме компетентності він сформував і якими результатами це підтверджено.

Четвертий потік пов'язаний із цифровими підтвердженнями освітніх досягнень. Після досягнення визначеного результату, наприклад, завершення модуля, опанування компетентності або виконання освітньої програми, ЄПЗО формує зовнішнє цифрове представлення цього досягнення. Воно може бути оформлене як Open Badge, Comprehensive Learner Record (CLR) або European Digital Credential (EDC). Таке підтвердження можна перевірити, передати іншому закладу освіти або надати роботодавцю.

Поділ інтеграції на чотири потоки дає змогу поєднати внутрішню деталізацію профілю з вимогами зовнішнього обміну даними. Внутрішній ЄПЗО може містити значно більше інформації про навчальну діяльність, оцінювання, компетентності та підтверджувальні матеріали, ніж окремий цифровий документ. Водночас система повинна мати можливість сформувати з цього профілю достовірний, і переносимий фрагмент, придатний для використання поза межами конкретного закладу освіти.

Функціонування ЄПЗО має ґрунтуватися на чотирьох принципах управління даними. По-перше, дані профілю повинні використовуватися виключно для підтримки навчання, академічного супроводу та підтвердження освітніх досягнень. По-друге, система має збирати лише ті дані, які необхідні для виконання конкретних освітніх завдань. По-третє, здобувач освіти повинен зберігати контроль над поширенням своїх цифрових підтверджень освітніх досягнень, зокрема під час їх експорту до цифрового гаманця або передачі іншим установам. По-четверте, системи штучного інтелекту можуть надавати рекомендації, але остаточні рішення, що впливають на навчальну траєкторію або академічний статус здобувача освіти, мають ухвалюватися людиною. Такий підхід відповідає сучасним етичним рекомендаціям щодо використання штучного інтелекту в освіті та практикам провідних університетів.

Функціональна модель і життєвий цикл профілю. Єдиний профіль здобувача освіти не повинен бути лише електронним сховищем інформації про результати навчання. Він має функціонувати як динамічна система, що супроводжує здобувача освіти протягом усього періоду навчання та безперервно оновлюється відповідно до його освітньої діяльності.

Після зарахування до закладу освіти формується початковий профіль, який містить основні відомості про здобувача освіти та його освітню програму. Надалі профіль постійно доповнюється новими даними. Кожний завершений освітній компонент, виконана лабораторна робота, результат оцінювання, коментар викладача або інший підтверджувальний матеріал не просто зберігаються в системі, а використовуються для уточнення рівня сформованості компетентностей, оновлення показників навчального прогресу та формування персоналізованих рекомендацій.

Якщо накопичені результати навчальної діяльності підтверджують досягнення необхідного рівня сформованості певної компетентності, система може підготувати цифрове підтвердження освітнього досягнення відповідно до прийнятих міжнародних стандартів. Якщо ж аналіз профілю свідчить про труднощі в навчанні або недостатній рівень сформованості окремих компетентностей, система не лише повідомляє про потенційний ризик, а й пропонує відповідні заходи академічного супроводу, наприклад, додаткові навчальні матеріали, повторне опрацювання окремих тем, консультацію з викладачем або інші персоналізовані рекомендації.

Інтелектуальні сервіси на основі ЄПЗО. ЄПЗО створює основу для використання інте-

лектуальних сервісів, які можуть підтримувати здобувачів освіти, викладачів і академічних наставників на різних етапах навчального процесу. Використання штучного інтелекту дає змогу аналізувати накопичені дані профілю та формувати персоналізовані рекомендації без необхідності постійного ручного опрацювання великого обсягу інформації.

Одним із найбільш перспективних напрямів є надання персоналізованих рекомендацій щодо навчальних ресурсів. На основі сформованих компетентностей, результатів оцінювання та навчальної активності система може запропонувати матеріали для повторення, додаткові практичні завдання, онлайн-курси або інші ресурси, що найбільше відповідають потребам конкретного здобувача освіти.

Іншим важливим напрямом є своєчасне виявлення компетентностей, що потребують подальшого розвитку. Аналіз результатів навчальної діяльності дає змогу визначити прогалини у сформованості компетентностей та запропонувати індивідуальну освітню траєкторію для їх усунення.

ЄПЗО також може автоматично формувати короткі узагальнення навчальних досягнень здобувача освіти перед консультацією з викладачем або академічним наставником. Це дає змогу швидко оцінити поточний рівень навчального прогресу, виявити проблемні аспекти та зосередити консультацію на найбільш актуальних питаннях.

Перспективним є використання інтелектуального аналізу даних для раннього виявлення ризику виникнення труднощів під час виконання лабораторних робіт, курсових і кваліфікаційних проєктів. За результатами такого аналізу система може рекомендувати додаткові консультації, повторне опрацювання окремих тем або виконання додаткових практичних завдань ще до виникнення академічної заборгованості.

На основі накопичених результатів навчальної діяльності система також може рекомендувати такі освітні компоненти, мікрокваліфікації, програми академічної мобільності, стажування або інші можливості професійного розвитку. Крім того, ЄПЗО може автоматично узагальнювати підтвердження результатів навчальної діяльності, що спрощує підготовку матеріалів для внутрішнього забезпечення якості освіти, акредитації освітніх програм і формування аналітичної звітності.

Ризики та шляхи їх мінімізації. Під час впровадження єдиного профілю здобувача освіти необхідно враховувати низку потенційних ризиків і передбачити механізми їх мінімізації.

Ризики, пов'язані із захистом персональних даних, можуть бути зменшені завдяки чіткому розмежуванню прав доступу користувачів, веденню журналу аудиту, визначенню строків зберігання даних, а також відокремленню внутрішньої навчальної аналітики від зовнішнього поширення цифрових підтверджень освітніх досягнень.

Ризик залежності від одного постачальника програмного забезпечення зменшується завдяки використанню відкритих міжнародних стандартів обміну даними, зокрема Comprehensive Learner Record (CLR), Open Badges, CASE, LTI, IMS Caliper та European Learning Model (ELM) / European Digital Credentials (EDC), що забезпечують сумісність між різними інформаційними системами.

Проблеми якості даних можуть бути мінімізовані шляхом визначення єдиного достовірного джерела інформації для кожного виду даних, забезпечення простежуваності їх походження та регулярного узгодження інформації між інформаційною системою управління здобувачами освіти, системою управління навчанням та єдиним профілем здобувача освіти.

Окрему увагу слід приділяти ризику надмірної автоматизації освітніх процесів. Для його зменшення доцільно забезпечити прозорість рекомендацій, сформованих системою, можливість пояснення причин їх появи, а також право уповноваженого працівника виправляти неточні чи застарілі дані профілю.

Поетапний план впровадження. Реалістичне впровадження єдиного профілю здобувача освіти в технічному університеті доцільно здійснювати поетапно. На першому етапі проводяться інвентаризація наявних інформаційних ресурсів і формування системи управління даними. Наступним кроком є створення канонічної моделі даних та рамки компетентностей. Після цього реалізується мінімально життєздатна версія (MVP) інтеграції з інформаційною системою управління здобувачами освіти, системою управління навчанням та лабораторними інформаційними системами. Далі впро-

ваджуються аналітичні панелі, інтелектуальні сервіси на основі штучного інтелекту, експортуються цифрові підтвердження освітніх досягнень, і здійснюється пілотне масштабування системи.

Для реалізації першого етапу впровадження достатньо приблизно 12–18 місяців за умови роботи невеликої міжфункціональної команди, до складу якої можуть входити архітектор інформаційної системи або аналітик даних, фахівець з інтеграції інформаційних систем, адміністратор системи управління навчанням, фахівець із проєктування навчального процесу, представник деканату або реєстратора, фахівець із захисту персональних даних, а також спеціаліст із навчальної аналітики та технологій штучного інтелекту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз сучасних практик цифрової трансформації вищої освіти засвідчив, що цифрове представлення здобувача освіти поступово стає одним із ключових напрямів розвитку сучасних університетів. Такі рішення, як ASU eAdvisor, Purdue Course Signals, OU Analyse, MIT Digital Credentials Consortium, специфікації 1EdTech Comprehensive Learner Record (CLR) та Europass, підтверджують ефективність використання цифрових профілів для підтримки академічного супроводу, раннього виявлення навчальних ризиків, документування освітніх досягнень і забезпечення мобільності здобувачів освіти. Водночас більшість існуючих рішень орієнтована на виконання окремих функцій і не забезпечує комплексного поєднання результатів навчальної діяльності, сформованих компетентностей та підтверджувальних матеріалів в єдиній інформаційній моделі. Особливої актуальності ця проблема набуває для технічних закладів вищої освіти, де професійна підготовка ґрунтується на поєднанні теоретичного навчання, лабораторних досліджень, проєктної діяльності та практичного формування компетентностей.

У статті запропоновано концептуальну модель єдиного профілю здобувача освіти як окремого інтеграційного рівня цифрової освітньої екосистеми закладу вищої освіти. На відміну від традиційних інформаційних систем, запропонована модель забезпечує не лише інтеграцію даних із різних цифрових джерел, а й їх перетворення на цілісне педагогічно орієнтоване представлення просування здобувача освіти. Це створює підґрунтя для персоналізації навчання, моніторингу сформованості компетентностей, академічного супроводу, використання інтелектуальних сервісів на основі штучного інтелекту та формування цифрових підтверджень освітніх досягнень, придатних для використання в міжнародному освітньому просторі.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з апробацією запропонованої моделі в умовах технічного закладу вищої освіти, оцінюванням її впливу на персоналізацію навчання, розвиток компетентностей і ефективність академічного супроводу, а також із розробленням організаційних і нормативних засад безпечного та етичного використання технологій штучного інтелекту в межах єдиного профілю здобувача освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Arizona State University. eAdvisor, Academic Enterprise Dashboards, ASU for Life. Official pages of Arizona State University, 2026.

2. Crompton H., Burke D. Artificial Intelligence in Higher Education: The State of the Field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2023, Vol. 20. Article 22.

3. Dmytruk A., Hrytsiv V., Babkina M., Skril I., Vyslobodska I., Smilevska M. Integration of Artificial Intelligence Technologies into the Digital Transformation of Professional Higher Education in Technical Fields. In: Digital Pedagogy in Ensuring Continuous Learning. Technology Center Publishing House, 2025. P. 110-143. DOI:10.15587/978-617-8360-16-0.ch5.

4. Du Plooy E., Casteleijn D., Franzsen D. Personalized Adaptive Learning in Higher Education: A Scoping Review of Key Characteristics and Impact on Academic Performance and Engagement. *Heliyon*, 2024, Vol. 10, No. 21. Article e39630. DOI:10.1016/j.heliyon.2024.e39630

5. Europass. Europass Profile, European Learning Model, European Digital Credentials for Learning, Information for Developers. Official pages of the European Commission / Europass, 2026.

6. Gasevic D., Dawson S., Siemens G. Let's Not Forget: Learning Analytics Are About Learning. *TechTrends*, 2015, Vol. 59, No. 1. P. 64–71.

7. Holmes W., Porayska-Pomsta K., Holstein K., Sutherland E., Baker T., Buckingham Shum S., Santos O. C., Rodrigo M. T., Cukurova M., Bittencourt I. I., Koedinger K. R. Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 2022, Vol. 32. P. 504–526.

8. 1EdTech Consortium. Comprehensive Learner Record, Open Badges, OneRoster, Learning Tools Interoperability (LTI), Caliper Analytics, Competency and Academic Standards Exchange (CASE). Official pages of the 1EdTech Consortium, 2026. Available at: https://www.1edtech.org/

9. MIT Digital Credentials Consortium. DCC Mission and Work, MIT Digital Diploma Verification. Official pages of MIT Open Learning, Digital Credentials Consortium and MIT Registrar, 2026. Available at: https://digitalcredentials.mit.edu/

10. Purdue University. Signals Tells Students How They're Doing Even Before the Test. Official news of Purdue University, 2009.

11. Siemens G., Long P. Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *EDUCAUSE Review*, 2011, Vol. 46, No. 5. P. 30–40.

12. The Open University. OU Analyse, Learning Analytics Help Pages. Official pages of The Open University, 2026.

13. Viberg O., Hatakka M., Balter O., Mavroudi A. The Current Landscape of Learning Analytics in Higher Education. *Computers in Human Behavior*, 2018, Vol. 89. P. 98–110.

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378.147.091.21:316.454.52-057.8
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.5

Микола ЄФИМЕНКО
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, просп. Науки, 72, м. Дніпро, Україна, 49045
ORCID: *0000-0001-7539-8007*

Микола МОГА
доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, просп. Науки, 72, м. Дніпро, Україна, 49045
ORCID: *0000-0001-6463-9426*

Бібліографічний опис статті: Єфименко, М., Мога, М. (2026). Оптимізація педагогічного процесу вищої школи: особливості сучасних комунікацій зі здобувачами. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 31–39, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.5

ОПТИМІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ КОМУНІКАЦІЙ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ

Потужні економічні, політичні та соціальні планетарні зрушення, які спостерігаються в останні роки, змінюють як систему людських цінностей, так і ставлення людей до життя, освіти та професійної діяльності. Особливо тривожно відчуваються ці сучасні тенденції в умовах складного українського соціуму, в значній мірі деформованого спочатку пандемією, а потім і війною та викликаними нею негативними наслідками. Ці проблеми повною мірою стосуються й системи вищої освіти, яка вже не може функціонувати так, як це було раніше в традиційному академічному форматі. Виникла гостра необхідність в творчому пошуку інноваційних дидактичних підходів до удосконалення сучасної вищої школи, особливо її педагогічного процесу. Він має постійно динамічно змінюватись, трансформуватись, модернізуватись у відповідності до сучасного домінуючого запиту соціуму, зокрема, вельми специфічного українського. В основі педагогічного процесу у вищий школі лежать різного роду комунікації між професорсько-викладацьким складом кафедр і здобувачами вищої освіти. Саме від їх інформаційної наповненості, форм подачі матеріалу, харизми викладача і вмотивованості здобувачів буде залежати ефективність всього педагогічного процесу. Сучасні українські реалії в значній мірі змінили ці навчально-виховні комунікації не в найкращий бік. Зниження результативності комунікацій негативним чином впливає на кінцевий результат педагогічного процесу на всіх рівнях вищої освіти: бакалаврському, магістерському та аспірантському.

Стаття присвячена аналізу особливостей сучасних навчально-виховних комунікацій між професорсько-викладацьким складом вищої школи та здобувачами вищої освіти, а також пошуку шляхів їхньої оптимізації в складних умовах українського сьогодення.

Ключові слова: *оптимізація педагогічного процесу, вища школа, навчально-виховні комунікації, комунікативна функція викладача, дидактика вищої школи, методика наукових досліджень.*

Mykola YEFYMENKO
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University, Nauky Ave, 72, Dnipro, Ukraine, 49045
ORCID: *0000-0001-7539-8007*

Mykola MOGA
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University, Nauky Ave, 72, Dnipro, Ukraine, 49045
ORCID: *0000-0001-6463-9426*

To cite this article: Yefymenko, M., Moha, M. (2026). Optymizatsiia pedahohichnoho protsesu vyshchoi shkoly: osoblyvosti suchasnykh komunikatsii iz zdobuvachamy [Optimizing the pedagogical process in higher education: characteristics of modern communication with students]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 31–39, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.5

OPTIMIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL: FEATURES OF MODERN COMMUNICATIONS WITH STUDENTS

Powerful economic, political and social planetary shifts observed in recent years are changing both the system of human values and people's attitudes towards life, education and professional activity. These modern trends are felt especially alarmingly in the conditions of a complex Ukrainian society, largely deformed first by the pandemic, and then by the war and its negative consequences. These issues fully extend to the higher education system, which can no longer function within the traditional academic format of the past. There is an urgent need to creatively seek innovative didactic approaches to improve modern higher education–specifically its pedagogical process. This process must constantly evolve, transform, and modernize in response to prevailing societal demands, particularly those specific to the Ukrainian context. At the core of the pedagogical process in higher education lies the interaction between faculty members and students. It is precisely on their information content, forms of presentation of the material, the charisma of the teacher and the motivation of the applicants that the effectiveness of the entire pedagogical process will depend. Modern Ukrainian realities have significantly changed these educational communications not for the better. The decrease in the effectiveness of communications negatively affects the final result of the pedagogical process at all levels of higher education: bachelor's, master's and postgraduate.

This article analyzes the characteristics of modern educational communication between higher education faculty and students, and explores ways to optimize this communication amidst the challenging conditions of the current situation in Ukraine.

Key words: *optimization of the pedagogical process, higher education, educational communication, communicative function of the lecturer, higher education didactics, research methodology.*

Актуальність проблеми. В умовах кардинальних трансформацій як в геополітичному форматі, так і в конкретних реаліях сучасного українського соціуму, відчутні концептуальні зміни відбуваються і в вищій школі України. Настав той самий історичний момент, коли вона вже не може повернутися до свого звичного сталого формату функціонування, але поки ще не зовсім ясно, куди тепер спрямовувати стратегічні шляхи її удосконалення. Ця ситуація висуває необхідність пошуку шляхів удосконалення педагогічного процесу вищої школи з урахуванням специфічних особливостей сучасного українського соціуму.

На нашу думку, в основі оптимізації педагогічного процесу у вищий школі лежать різні види комунікацій між викладачами і здобувачами закладу вищої освіти. В значній мірі вони є показником педагогічної майстерності викладача вищої школи. Саме за допомогою навчально-виховних комунікацій здобувачам вищої освіти передаються необхідні знання, вміння та навички. Цій проблематиці було присвячено низку досліджень українських фахівців. Віддаючи належне наявним дослідженням в напрямі комунікацій в педагогічному процесі вищої школи, слід зазначити недостатність розробок, присвячених особливостям комунікацій в педагогічному процесі саме вищої школи України, яка знаходиться зараз у загальнодержавному військовому стані зі всіма існуючими негативними наслідками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед досліджень, присвячених вказаній проблематиці, ми знаходимо важливу методологічну позицію про обов'язкову «рефлексивну основу» професійної діяльності викладача (Зязюн, 2008). Педагогічна рефлексія в цьому випадку розглядається достатньо широко: сюди входить комплексний аналіз педагогом своїх дій на занятті, оцінка того, як його сприймають здобувачі вищої освіти, для подальшого коригування і поліпшення навчального процесу.

Важлива роль відводиться дослідниками методам та прийомам *«суб'єкт – суб'єктної»* взаємодії викладача і здобувачів, тобто їхнім навчальним професійним комунікаціям. Підкреслюється також важливість формувати в здобувачів вищої освіти *процесуальну мотивацію* (Олійник, 2017).

В окремих дослідженнях даної проблематики підкреслюється особлива значимість в педагогічному процесі вищої школи таких основних параметрів діяльності викладача: просторового, часового, енергетичного та *інформаційного* (Єфименко, 2026). При цьому якщо три перші параметри відносяться до кількісних показників (Де? Коли? Як?), четвертий параметр (інформаційний) належить до показника якісного і дає відповідь на головне питання – що? Зрозуміло, що цей параметр педагогічної діяльності викладача може реалізовуватись тільки за допомогою функції комунікації зі здобувачами, якісної її реалізації. При цьому визначається, що ці три кількісні параметри (аудиторна відстань, час навчального спілкування і енергія подачі інформації)

в значній мірі впливають на інформаційний якісний показник, на ефективність навчально-виховних комунікацій між викладачем і здобувачами. Це, в свою чергу, підвищує якість засвоєння інформаційного контенту на конкретному занятті.

Особлива увага в педагогічному процесі вищої школи звертається на сформованість у викладача *рефлексивних, комунікативних та організаційних умінь. «*Для педагогічної майстерності організаційні та *комунікативні вміння* (виділено авторами статті) є основними для успішної взаємодії викладача зі здобувачами освіти, педагогічними та науково-педагогічними працівниками. *Організаційні вміння* (виділено авторами статті) – це здатність розподіляти увагу, адаптувати поведінку до різних груп здобувачів освіти, аналізувати їх мотиви, створювати сприятливу атмосферу для навчальної та наукової діяльності» (Лунячек, Ткачова, 2024, с. 245).

Ми погоджуємося з позицією, що комунікативна компетентність, яку розглядають як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної педагогічної дії в певній ситуацій міжособистісної взаємодії, визначає основу педагогічної майстерності викладача вищої школи. Кореляційний зв'язок комунікативної компетентності й педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти передбачає єдність *орієнтаційного й виконавського компонентів* (виділено авторами статті), тобто виявляється в професійній концепції та способах виконання дії – уміннях, ситуативній поведінці (когнітивній, емоційній, руховій) (Atavullayeva, 2023).

Привабливою з методологічної точки зору виглядає позиція, що *комунікативні вміння* слід розглядати як *комунікативні дії*, які базуються на достатній теоретичній і практичній підготовленості викладача, що надає можливість адекватно, творчо використовувати *комунікативні знання*, навички для віддзеркалення й перетворення існуючої дійсності (Волкова, 2006). Дослідниця виділяє такі групи комунікативних вмінь, що визначають успішне спілкування викладача закладу вищої освіти зі здобувачами:

1. *Комунікативно-мовленнєві*.
2. *Інформаційно-інструментальні*.
3. *Організаційно-технологічні*.
4. *Невербальні.*

Також в науковій літературі досліджувались питання використання інноваційних форм організації педагогічного процесу в закладах вищої освіти, враховуючі сучасні тенденції в реформуванні вищої школи, зокрема, можливості *супервізії та інтервізії*. В контексті нашого дослідження нас зацікавили переваги супервізійної форми спілкування зі здобувачами вищої освіти. Автор статті визначає суть супервізії як «*особливий формат консультування* (виділено авторами статті) для фахівців (або майбутніх спеціалістів-гуманітаріїв), коли в ролі супервізора виступає окремий спеціаліст із значним життєвим та професійним досвідом в конкретній галузі знань (наприклад, фізичній реабілітації), зокрема, спеціальної педагогіки або медицини» (Мога, 2025, с. 94).

Окремі дослідження фахівців були присвячені проблематикам втілення інноваційних технологій навчання в умовах модернізації сучасної освіти (Ребуха, 2022); інтервізії та супервізії як інноваційним формам методичного супроводу професійного розвитку фахівців, зокрема, системи психологічного забезпечення закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання (Волошина, 2021); професійних особливостей сучасного вчителя, його модельного образу (Arnon, Reichel, 2007) тощо.

Метою статті є визначення інноваційних дидактичних шляхів створення системи комунікацій у сучасному педагогічному процесі вищої школи в Україні.

Для досягнення вищенаведеної мети необхідно вирішити такі завдання:

1. На основі аналізу інформаційних джерел із проблематики дослідження визначити інноваційні шляхи удосконалення навчально-виховних комунікацій викладача і здобувачів вищої освіти.
2. Обґрунтувати нові підходи з позиції дидактики вищої школи.
3. Розкрити методичні можливості сучасних навчально-професійних комунікацій в умовах закладу вищої освіти в Україні.

Для вирішення завдань було використано такі методи:

– Пошук і аналіз необхідних джерел інформації за проблематикою дослідження.

– Синтез отриманих даних для формування інноваційного дидактичного рішення проблеми комунікацій в педагогічному процесі вищої школи.

– Моделювання методичного алгоритму використання системи комунікацій між викладачем і здобувачами вищої освіти в умовах сучасної України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-економічні й політичні умови існування сучасного українського соціуму в значній мірі деформували традиційні канони функціонування вищої школи в нашій державі. Особливого ураження потерпіла *система комунікацій* між викладачами вищої школи та її здобувачами. В контексті даної статті під системою комунікацій пропонуємо розуміти *всі існуючи види комунікацій суб'єкт-суб'єктних відносин, які виникають в педагогічному процесі вищої школи і які безпосередньо впливають на якість вищої освіти.*

Під комунікаціями в педагогіці в загальному сенсі слід розуміти *цілеспрямований процес обміну інформацією, ідеями, емоціями, енергією, досвідом між учасниками навчання та виховання (педагогами й здобувачами вищої освіти), який забезпечує організацію ефективної сумісної діяльності, передачі знань, з одного боку, і розвитком гармонійної особистості з іншого.*

На нашу думку, для створення повноцінної системи *педагогічних комунікацій* необхідно завжди намагатися дотримуватись головної умови їхньої високої ефективності – наявності всіх учасників педагогічного процесу *тут і тепер.* Це означає, що всі інші варіанти побудови комунікацій будуть завжди мати помітно меншу ефективність. Іншими словами, *для того, щоб результативно комунікувати, треба, як мінімум, забезпечити наявність суб'єктів комунікації, тих, хто бере участь у комунікаціях.* І тут ми зустрічаємось, можливо, з однією із самих складних проблем сучасної вищої школи в Україні, поза залежності від форми навчання (денної, заочної, дистанційної тощо) – помітним зниженням присутності в педагогічному процесі однієї із ключових сторін комунікацій, а саме – здобувачів. Ця проблема може мати різні форми, різний вигляд, а саме:

1. Помітне зниження присутності здобувачів вищої освіти на занятті (на 30–50 і більше відсотків від повного складу групи).

2. Фактична відсутність здобувачів на занятті при формальній їх присутності у вигляді аватарок (замість здобувачів на занятті присутні їх «представники» – віртуальні образи, аватарки).

3. Періодична присутність-відсутність здобувача вищої освіти на занятті, коли він/вона ненадовго підходять до екранів своїх комп'ютерів і навіть показують короткочасно свої обличчя, імітуючи свою повноцінну присутність в педагогічному процесі.

Усі вищенаведені основні варіанти «be present» (бути присутнім) на занятті не дозволяють забезпечити педагогу (викладачу) повноцінну систему професійних комунікацій із здобувачами. Тому вже на цьому першому етапі комунікування відбуваються значні інформаційні втрати у вигляді фактичних пропусків занять і того контенту, який на них транслював викладач. Цю парадоксальну ситуацію можна виразити такими висловом: *для того, щоб вести перемовини – треба бути присутнім за столом перемовин!* Нажаль, але сьогодні в Україні майже не існує варіантів поліпшення ситуації з відвідуванням здобувачами вищої освіти запланованих за розкладом занять. Автоматична фіксація програмою (наприклад Teems, яка використовується в педагогічному процесі Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара) реєструє лише *формальну, а не реальну присутність здобувачів* на кожному конкретному занятті. Можливо, навіть, що із загальної кількості в 75 аспірантів міжфакультетської дисципліни «Методологія педагогічного процесу у вищий школі» дисплей демонструє викладачу присутність 45 здобувачів вищої освіти третього рівня. При цьому фактично на занятті перебуває всього 20–25 аспірантів, тобто коефіцієнт відвідування заняття коливається в межах 20–30%.

В такій ситуації можна вести мову і про *коєфіцієнт педагогічних комунікацій (сумісної освітньої діяльності).* Сьогодні він в середньому по Україні є дуже низьким і тримається на достатньо обмеженій групі здобувачів вищої освіти (бакалаврів, магістрів або аспірантів) з високим рівнем відповідальності й навчальної самоорганізованості.

Яким же чином можна поступово змінити ситуацію з педагогічними комунікаціями на найкраще? Наведемо декілька варіантів часткового вирішення цієї первинної комунікативної проблеми (а спілкуватися на занятті з ким?!):

1. *Демонстрація педагогом професійної дисципліни та відповідальності* в контексті відвідувань ним (нею) своїх запланованих за розкладом занять. Запізнення на заняття викладача

або, ще гірше, пропуск заняття має бути нонсенсом – в прямому значенні цього слова «ситуацією, яка не має сенсу», якої ніколи не повинно бути, особливо, коли мова йде про педагогічний процес у вищий школі! Іншими словами, викладач не повинен давати здобувачам приводу для подібного ставлення до занять, навіть коли для цього існують важливі об'єктивні причини.

2. *Педагог повинен досконало володіти своїм предметом і мати особистий досвід в його практичній реалізації.* Підвищить *комунікативний рейтинг* викладача вищої школи його особисті авторські розробки в межах тієї дисципліни, яку він (вона) викладає. Це можуть бути інноваційні технології, методики, техніки, конструкції різних технічних засобів, оригінальні рішення проблеми тощо у реальному вигляді статей, методичних рекомендацій, фахових статей або монографій, технічних конструкцій або формул. Для поліпшення комунікацій із здобувачами вищої освіти викладач повинен мати те, що він може в будь-яку хвилину заняття «дістати й покласти» на стіл перед студентами або аспірантами зі словами «а це я розробив / створив сам!».

3. Щоб зацікавити здобувачів своїм предметом і заняттями педагогу бажано *розвинути, сформувати, поліпшити свою особисту харизму,* яка б виділяла його (її) серед інших викладачів, робила унікальним, неповторним і тому привабливим для комунікацій. Кожен викладач повинен мати свій стиль, свій професійний образ, «своє обличчя». Здобувачам вищої освіти буде цікаво зустрічатися з різними за професійним колоритом викладачами і збагачувати свою професійну підготовку найкращими особистими здобутками кожного з них.

4. Для тієї частини аудиторії студентів або аспірантів, які поки ще не сформували в себе достатнього рівня організованості та відповідальності щодо навчання в вищій школі, треба застосовувати *гнучку систему контролю відвідувань здобувачами занять.* Вона має бути завжди різною, постійно змінювати свої форми, бути непередбачуваною і об'єктивною. Ця частина поки «незрілих» здобувачів повинна відчувати, що педагог системно контролює їх дії й фіксує їхні навчальні прояви, як позитивні, так і негативні. Отримана таким чином інформація допоможе викладачу наприкінці семестру сформувати по кожному здобувачу його *«комунікативний навчальний образ»*. В одному випадку він буде *позитивним*: аспірант стабільно відвідує всі заняття з конкретної дисципліни, не дозволяє собі запізнень, бере активну участь в креативній його частині (задає запитання, дає відповіді на запитання, приймає участь в обговоренні професійних ситуацій, займає активну особисту позицію в дискусіях, висловлює своє бачення шляхів вирішення проблеми, своєчасно і якісно виконує домашні завданні та доручення викладача тощо).

В протилежному варіанті комунікативний образ здобувача може мати *негативну* характеристику: пропустив більшість занять, часто запізнювався, в процесі заняття постійно «ховається» за аватаркою, не показує свого обличчя, не транслює присутності; практично не приймає участі в креативних фрагментах заняття, не надає відповіді на поставлені викладачем запитання; не задає запитань; домашні завдання виконує частково, або не виконує зовсім тощо.

Тепер перейдемо до аналізу особливостей самих сучасних комунікацій в педагогічному процесі вищої школи. Якщо за основу взяти часовий аспект комунікацій, то вони можуть бути трьох основних видів:

1. *Безпосередня повна комунікація викладача зі здобувачами тут і тепер.* Це – самий найкращий варіант сумісної діяльності учасників педагогічного процесу в закладі вищої освіти. Викладач і здобувачі бачать один одного, мають живий візуальний контакт, враховують у спілкуванні особливості емоційних реакцій від отриманої інформації, стилю проведення заняття. При такому варіанті спілкування природними є спонтанні запитання до викладача збоку студентів або аспірантів, сумісне обговорення тієї або іншої проблеми, імпровізація збоку викладача, до якої його надихнуло правильно поставлене запитання тощо. Нажаль, але сьогодні цей варіант реалізації педагогічного процесу в вищий школі України є найменш розповсюдженим.

2. *Часткова* комунікація викладача і здобувачів тут і тепер більш поширена при проведені занять у вищий школі. При ній здобувачі лише частково присутні на занятті, або з'являються на ньому періодично, фрагментарно. Такий стиль формує відповідні *фрагментарні знання*, коли частково присутні пазли інформаційної мозаїки не дозволяють здобувачеві успішно

скласти повну інформаційну картину тієї або іншої тематики (проблематики). Сьогодні цей варіант сумісної навчально-виховної діяльності в вищий школі є, можливо, самим розповсюдженим.

3. *Відсунута* комунікація викладача і здобувачів. Цей варіант сумісної освітньої діяльності передбачає затриманий у часі процес комунікацій викладача і здобувачів (своєрідна їхня почерговість). Спочатку викладач на своєму занятті активно транслює необхідну інформацію для здобувачів, які при цьому пасивно сприймають і фіксують інформаційний контент. Після закінчення заняття, поза меж навчального процесу здобувачі починають рефлексувати, тобто реагувати на отриману інформацію і формувати ті або інші комунікації з викладачем (у вигляді письмового виконання домашнього завдання, усної доповіді, консультацій між заняттями тощо). Цей вид комунікацій також достатньо широко представлений в сучасному педагогічному процесі вищих навчальних закладів України.

4. Повна *відсутність* будь-яких комунікацій. Це – самий небажаний варіант організації та проведення педагогічного процесу у вищий школі, коли здобувач відсутній на всіх заняттях, або більшості з них, не виконує домашні завдання, не опановує самостійно необхідний обсяг інформації, не виходить на зв'язок із викладачем, ніяким чином не проявляє себе в контексті сумісної освітньої діяльності. Нажаль, але цей негативний варіант також має стійку присутність в сьогоднішній ієрархії комунікацій в педагогічному процесі закладу вищої освіти.

Зупинимось на обговорені можливих шляхів збільшення долі самої прогресивної форми педагогічних комунікацій – безпосереднього спілкування викладача зі здобувачами тут і тепер в реальному часовому вимірі:

1. *«Не загуби своє обличчя»* – умовна виховна гра, яка повинна стимулювати живу присутність здобувачів на заняттях із можливістю візуального спілкування з ними. Можна ввести *«коефіцієнт живої присутності»* – в ідеалі при повній присутності на всіх заняттях він буде дорівнюватись 100% (1,0). Якщо здобувач був присутній наживо на половині занять – цей коефіцієнт буде дорівнювати 0,5. При виставленні підсумкових екзаменаційних оцінок в балах необхідно враховувати цей коефіцієнт живої присутності конкретного здобувача на заняттях протягом семестру.

2. *Посилення персональних аудіокомунікацій із здобувачами.* Щоб подолати вже типову ситуацію, коли на занятті присутні не здобувачі, а їхні аватарки, можна практикувати такі варіанти *живого аудіоспілкування*:

А) Перевірка присутності у форматі живої відповіді здобувача: «Я!» або «Є!».

Б) Періодичне вибіркове уточнення присутності иого або іншого здобувача в процесі заняття: «Олексій Охрименко, Ви з нами?»

В) Звернення із запитанням до конкретного студента або аспіранта.

Г) Звернення до конкретного здобувача вищої освіти з пропозицією висловити свою думку з того або іншого приводу за темою заняття.

Вищенаведені варіанти живого аудіоспілкування викладача зі здобувачами є своєрідною, скісною формою контролю їхньої присутності на занятті, що при систематичному використанні має підвищити кількість реально присутніх слухачів на конкретному курсі або дисципліни.

Значні невикористані можливості містить в собі така інноваційна форма проведення занять як *інтервізія.* «Слово **інтервізія** в перекладі (англ. – intervision) означає «взаємодія, взаємна спрямованість» та «vision» – «бачення». Дослівно – погляд в середину, проникнення в суть). Мова йде саме про груповий погляд на проблему та шляхи її вирішення. Інтервізію можна порівняти з консиліумом різних спеціалістів (в нашому випадку – студентів, магістрантів) для вирішення завдань: вона може виступати як новітня форма організації професійної підготовки в реальних умовах українського сьогодення. Слід зазначити, що форма інтервізії охоплює не лише періоди професійної підготовки фахівця в вищий школі – вона залишає свою актуальність протягом всього творчого життя педагога, медика або психолога.

В процесі інтервізії виникає не лише потужна та різнобарвна групова рефлексія – тут також відбувається інтенсивне придбання магістрантами нових професійних знань і, що головне, необхідних креативних якостей. *Колективне обговорення* (виділено авторами статті) педагогічної або клінічної проблеми в значному

ступені розширює у магістранта спектр професійного погляду, робить його 3-D-вимірним. А саме такий погляд по відношенню до об'єкту дослідження (дитини, людини) є найбільш інформативним, ємним» (Мога, 2025, с. 95–96).

Як бачимо, формат інтервізії в значній мірі *активує комунікації всередині групи*, дозволяє здобувачам вищої освіти транслювати себе серед інших та перед викладачем. В комунікативному плані йде своєрідна *подвійна стимуляція комунікативних здібностей* студентів / аспірантів. З одного боку, здобувач намагається розширити своє *поле інформаційного впливу* на оточуючих, своїх одногрупників. Це нагадує кола, що розходяться по поверхні води, якщо кинути в озеро камінчик. Важливим тут є те, що здобувач почуває себе рівним серед рівних і тому транслює свої ідеї більш впевнено, розкуто, без зайвого хвилювання та боязні помилитися. З іншого боку, спілкуючись серед своїх одногрупників, здобувач вищої освіти немовби *примірює ту висоту креативної творчості, яку він може продемонструвати викладачу*, спираючись на інформаційну підтримку своїх одногрупників.

Не можна не погодитись із твердженням, що інтервізорські групи здобувачів вищої освіти дозволяють кожному з їх учасників повноцінно формувати свою *професійну ідентичність*: порівнювати себе з іншими членами групи, бачити свої позитивні здібності та поки існуючи недоліки, намагатися подолати їх, приєднуючись до своєї особливої навчально-професійної групи (Волошина, 2021).

Значний ресурс поліпшення навчальних комунікацій знаходиться в тому, що всі інтервізорські групи здобувачів можна розділити на два види – *інтерколегіальними* та *міжколегіальними* (Ребуха, 2022). Загальновідомо, що приймати колегіальне рішення – це приймати його разом, враховуючи позицію кожного учасника обговорення. В нашому випадку під інтерколегіальними комунікаціями необхідно розуміти творче спілкування учасників однієї однорідної групи студентів / аспірантів (тобто – внутрішнє спілкування) для вирішення конкретної проблеми. Ця форма проведення заняття помітно посилює комунікації кожного із учасників обговорення. Окремі учасники групи немовби стимулюють один одного своїми виступами, ідеями, пропозиціями. Формується своєрідна *кумулятивна (накопичувальна) групова комунікація:* чим більше початкових комунікацій між членами групи – тим більше комунікацій із їхнім подальшим розвитком і розширенням!

Після опанування другого умовного рівня комунікацій (інтерколегіального) необхідно поступово переходити до використання на занятті третього рівня комунікацій – міжколегіального. При цьому більш зрілому варіанті проблема обговорюється не в одній однорідній групі здобувачів вищої освіти або молодих спеціалістів, а між двома і більше групами різної професійної спрямованості, але споріднених галузей (наприклад, група педагогів, група психологів, група реабілітологів). Комунікації цього рівня потребують вже достатньої професійної підготовки й психологічної впевненості для прийняття участі в відкритому обговоренні тієї або іншої проблематики. Ці комунікації наближаються до професійних, фахових, характерних для рівня супервізора.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

1. На основі аналізу інформаційних джерел із проблематики дослідження було визначено такі загальні інноваційні шляхи удосконалення навчально-виховних комунікацій викладача та здобувачів вищої освіти: система комунікацій між викладачами вищої школи та її здобувачами, під якою слід розуміти всі цілеспрямовані види комунікацій суб'єкт-суб'єктних відносин, які виникають в педагогічному процесі вищої школи і які безпосередньо впливають на якість вищої освіти. Для цього необхідно реалізувати головне – забезпечити наявності всіх (або значної більшості) учасників педагогічного процесу тут і тепер.

2. З позиції дидактики вищої школи пропонуємо такі нові підходи до системи педагогічних комунікацій: введення в практику педагогічного процесу коєфіцієнту педагогічних комунікацій (сумісної освітньої діяльності) здобувача.

3. Методичні можливості сучасних професійних комунікацій в умовах закладу вищої освіти в Україні можуть реалізовуватись за такими напрямами:

А) Демонстрація педагогом професійної дисципліни та відповідальності в контексті відвідувань ним (нею) своїх запланованих за розкладом занять.

Б) Педагог повинен досконало володіти своїм предметом і мати особистий досвід в його практичній реалізації. Підвищить комунікативний рейтинг викладача вищої школи його особисті авторські розробки в межах тієї дисципліни, яку він (вона) викладає.

В) Щоб зацікавити здобувачів своїм предметом і заняттями педагогу бажано розвинути, сформувати, поліпшити свою особисту харизму, яка б виділяла його (її) серед інших викладачів, робила унікальним, неповторним і тому привабливим для комунікацій. Кожен викладач повинен мати свій стиль, свій професійний образ, «своє обличчя».

Г) Для тієї частини аудиторії студентів або аспірантів, які поки ще не сформували в себе достатнього рівня організованості та відповідальності щодо навчання в вищій школі, треба застосовувати гнучку систему контролю відвідувань здобувачами занять. Вона має бути завжди різною, постійно змінювати свої форми, бути непередбачуваною і об'єктивною.

Перспективи подальших досліджень можуть знаходитись в аналізі ролі, місця та перспектив використання штучного інтелекту (ШІ) в системі комунікацій сучасної вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 375 с.

2. Олійник І. В. Щодо визначення сутності конструкту «педагогічна майстерність» у науково-педагогічній літературі. *Людинознавчі студії.* Серія «Педагогіка». 2017. Вип. 4/36. С. 197–207. https://doi.org/10.24919/2313-2094.4/36.98629

3. Єфименко М. М., Мога М. Д. Дидактика сучасної вищої школи: «педагогічна пластика» викладача. *Грані. Науково-теоретичний альманах.* 2026. № 29(3). С. 7-12. https://doi.org/10.15421/1726133

4. Педагогіка вищої школи. Основи наукових досліджень : навчальний посібник / за ред. В. Е. Лунячека, Н. О. Ткачової; кол. авт. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. 344 с.

5. Atavullayeva M. Q. Communicative competence as a factor of teacher's professional competence. American Journal of So cial Sciences and Humanity Research. 2023. Vol. 3(9). 32–44. DOI: https://doi.org/10.37547/ajsshr/Volume03Issue09-06.

6. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник. Київ : Академія, 2006. 256 с.

7. Мога М. Д. Супервізія та інтервізія як сучасні форми удосконалення навчального процесу в гуманітарних закладах вищої освіти України. *Грані. Науково-теоретичний альманах.* 2025. Том 28. №4. С. 93-99. DOI: https://doi.org/10.15421/172589

8. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.

9. Волошина О. В. Інтервізія та супервізія як форми методичного супроводу професійного розвитку фахівців системи психологічного забезпечення ЗВО із специфічними умовами навчання. *Актуальні питання психологічного забезпечення діяльності Національної поліції та закладів вищої освіти МВС України. Збірник наук. праць.* Київ. 2021. С. 36-39 https://elar.naiau.kiev.ua/handle/123456789/18928

10. Arnon S., Reichel N. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching:* theory and practice. 2007. №13(5). P. 441–464. https://doi.org/10.1080/13540600701561653

REFERENCES:

1. Ziaziun I. A. (2008). Pedahohichna maisternist : pidruchnyk [Pedagogical master: teacher]. Kyiv : SPD Bohdanova A. M., 375 p. (in Ukrainian)

2. Oliinyk I. V. (2017). Shchodo vyznachennia sutnosti konstruktu «pedahohichna maisternist» u naukovo-pedahohichnii literaturi [Regarding the definition of the essence of the construct "pedagogical mastery" in scientific and pedagogical literature]. Liudynoznavchi studii. Seriia «Pedahohika». Vyp. 4/36. P. 197–207. https://doi.org/10.24919/2313-2094.4/36.98629 (in Ukrainian)

3. Yefymenko M. M., Moha M. D. (2026) / Dydaktyka suchasnoi vyshchoi shkoly: «pedahohichna plastyka» vykladacha [Didactics of modern higher education: "pedagogical plasticity" of the teacher]. *Hrani. Naukovo-teoretychnyi almanakh.* 2026. 29(3), 7-12. DOI: https://doi.org/10.15421/1726133 (in Ukrainian)

4. Pedahohika vyshchoi shkoly. Osnovy naukovykh doslidzhen : navchalnyi posibnyk [Higher School Pedagogy. Fundamentals of Scientific Research: Textbook] (2024) / za red. V. E. Luniacheka, N. O. Tkachovoi; kol. avt. Kharkiv : KhNU imeni V. N. Karazina, 344 p. (in Ukrainian)

5. Atavullayeva M. Q. (2023). Communicative competence as a factor of teacher's professional competence. American Journal of So cial Sciences and Humanity Research. Vol. 3(9). P. 32–44. DOI: https://doi.org/10.37547/ajsshr/Volume03Issue09-06.

6. Volkova N. P. (2006). Profesiino-pedahohichna komunikatsiia : navchalnyi posibnyk [Professional and pedagogical communication: a textbook]. Kyiv : Akademiia. 256 p. (in Ukrainian)

7. Moha M. D. (2025). Superviziia ta interviziia yak suchasni formy udoskonalennia navchalnoho protsesu v humanitarnykh zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Supervision and intervision as modern forms of enhancing the educational process in humanities-oriented higher education institutions in Ukraine]. *Hrani. Naukovo-teoretychnyi almanakh.* 2025. Tom 28. №4. P. 93-99. DOI: https://doi.org/10.15421/172589 (in Ukrainian)

8. Innovatsiini tekhnolohii navchannia v umovakh modernizatsii suchasnoi osvity : monohrafiia [Innovative learning technologies in the context of modernization of modern education: monograph] (2022) / za nauk. red. d. ped. n., prof. L. Z. Rebukhy. Ternopil : ZUNU. 143 p. (in Ukrainian)

9. Voloshyna O. V. (2021). Interviziia ta superviziia yak formy metodychnoho suprovodu profesiinoho rozvytku fakhivtsiv systemy psykholohichnoho zabezpechennia ZVO iz spetsyfichnymy umovamy navchannia [Intervision and supervision as forms of methodological support for the professional development of specialists in the psychological support system of higher education institutions with specific learning conditions]. *Aktualni pytannia psykholohichnoho zabezpechennia diialnosti Natsionalnoi politsii ta zakladiv vyshchoi osvity MVS Ukrainy*. Zbirnyk nauk. prats. Kyiv. P. 36-39. https://elar.naiau.kiev.ua/handle/123456789/18928 (in Ukrainian)

10. Arnon S., Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. Teachers and Teaching: theory and practice. №13(5). P. 441–464. https://doi.org/10.1080/13540600701561653 (in English)

Дата першого надходження статті до видання: 16.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.013.43:78(4 ЄС)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.6

Наталія ЗГУРСЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментального виконавства, оркестрового диригування та педагогіки мистецтва, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна, 01601
ORCID: *0000-0001-5273-4178*

Бібліографічний опис статті: Згурська, Н. (2026). Аналіз інтегративних тенденцій у музично-освітніх системах вищих навчальних закладів країн Європейського Союзу. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 40–48, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.6

АНАЛІЗ ІНТЕГРАТИВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ У МУЗИЧНО-ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У статті проаналізовано провідні інтегративні тенденції музично-освітніх систем країн Європейського Союзу, виокремлено їх суттєві характеристики. Досліджуючи вищу музичну освіту країн Європи автор підкреслює, що інтегративні процеси супроводжуються об'єднанням педагогічних формацій на основі Болонської системи й передбачають виникнення нових комплексних галузей знань. Важливим моментом інтеграції у педагогічних системах Європейського Союзу є різноплановість теоретичного визначення, розвивальний характер функціонування. Особливостями Європейського мистецько-освітнього простору другого десятиріччя XXI століття виявляються глобальні інтеграційні явища, що спрямовані на об'єднання світових досягнень й поширення зусиль по створенню постійного обміну думками й новими ідеями. До провідних вищих музичних закладів Європи, що мають глибокі історичні й освітні традиції, автор відносить Берлінську академію музики імені Ханса Ейслера, Паризьку та Ліонську вищі Національні консерваторії музики та танцю, Національну музичну академію святої Ціцілії у Римі, Мадридську королівську консерваторію. Навчання у цих закладах здійснюється на основі єдиної рівневої системи (бакалавр, магістр, доктор); підготовка фахівців відрізняється комплексним спрямуванням спеціальних дисциплін, вихованням високої виконавської майстерності, спирається на інтегративний та творчий підходи до викладання, особливості музично-педагогічної діяльності вчителя музики. Провівши аналіз інтегративних тенденцій у музичному навчанні спеціалістів вищої ланки країн Європейського Союзу, автор доводить, що вища музична освіта перебуває в інтегративних зв'язках, розвивається у єдиному мистецько-освітньому просторі, враховує кращі національні традиції та прояви, має творчий характер, підкреслює вільне волевиявлення студентів, характеризується високими досягненнями сучасних науково-методичних, творчо-виконавських, художньо-артистичних розробок.

Ключові слова: *вища музична освіта країн Європейського Союзу, спільний музично-освітній простір, інтегративні тенденції, інтегративне мислення, провідні музичні заклади ЄС, підготовка спеціалістів вищого професійного рівня.*

Nataliia ZGHURSKA
Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor at the Department of Instrumental Performance, Orchestral Conducting and Pedagogy of Art, Dragomanov Ukrainian State University, Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine, 01601
ORCID: *0000-0001-5273-4178*

To cite this article: Zgurska, N. (2026). Analiz intehratyvnykh tendentsii u muzychno-osvitnikh systemakh vyshchykh navchalnykh zakladiv krain Yevropeiskoho Soiuzu [Analysis of integrative trends in music education systems of higher education institutions of the European Union countries]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 40–48, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.6

ANALYSIS OF INTEGRATIVE TRENDS IN MUSIC EDUCATION SYSTEMS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE EUROPEAN UNION COUNTRIES

The article analyzes the leading integrative trends of the music education systems of the European Union countries, highlighting their essential characteristics. Studying the higher music education of European countries, the author

emphasizes that integrative processes are accompanied by the unification of pedagogical formations based on the Bologna system and provide for the emergence of new complex branches of knowledge. An important aspect of integration in the pedagogical systems of the European Union is the diversity of the theoretical definition, the developmental nature of functioning. The features of the European artistic and educational space of the second decade of the 21st century are global integration phenomena aimed at unifying world achievements and expanding efforts to create a constant exchange of thoughts and new ideas. The author includes the Berlin Academy of Music named after Hans Eisler, the Paris and Lyon Higher National Conservatories of Music and Dance, the National Academy of Music of Saint Cecilia in Rome, and the Madrid Royal Conservatory among the leading higher music institutions in Europe with deep historical and educational traditions. Education in these institutions is carried out on the basis of a single level system (bachelor, master, doctor); the training of specialists is distinguished by a comprehensive focus on special disciplines, the upbringing of high performing skills, and is based on an integrative and creative approach to teaching, and the peculiarities of the musical and pedagogical activity of a music teacher. Having analyzed integrative trends in music education of higher education specialists in the countries of the European Union, the author proves that higher music education is in integrative relations, develops in a single artistic and educational space, takes into account the best national traditions and manifestations, has a creative character, emphasizes the free expression of students' will, and is characterized by high achievements in modern scientific and methodological, creative and performing, and artistic developments.

Key words: *higher musical education of the countries of the European Union, common musical and educational space, integrative trends, integrative thinking, leading musical institutions of the EU, training of specialists of the highest professional level.*

Актуальність проблеми. Вищу школу сьогодення неможливо уявити без інтеграції навчання. Цей процес проявляється, насамперед, у створенні цілісного уявлення про світ, розробці універсальних методів, які б забезпечили гармонійне поєднання й різнобічне вивчення освітніх явищ. Інтеграційні процеси супроводжуються виникненням нових знань, комплексних галузевих блоків й характеризується новітніми напрямками в культурі та мистецтві. Тому аналіз інтегративних тенденцій, зокрема у музично-освітніх системах Європейського Союзу набуває особливого значення. На основі вивчення провідних рис вищої музичної освіти країн Європи складається цілісне уявлення про інтеграцію усіх ланок музичного навчання, цілісну підготовку кваліфікованих спеціалістів. Вища музична освіта у Європейському Союзі здійснюється на основі єдиної стандартизованої Болонської системи. Головною її метою слід вважати створення спільного мистецько-освітнього Європейського простору, який сприяє більшій мобільності студентів та полегшує визнання кваліфікацій та дипломів між країнами. Інтегративні тенденції та розвиток мислення в межах такої системи стають провідними й набувають керівного значення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вищу освіту країн ЄС досліджує низка українських та міжнародних фахівців-науковців. Так, вітчизняні розробки зосереджені на адаптації українських вишів до Європейських стандартів, забезпечення якості освіти. У даному ракурсі цікавими є дослідження І. Малицької, Г. Розлуцької, О. Сисоєвої, Т. Фінікової в яких підкреслюються особливості входження України в Європейський освітній простір, визначаються організаційні особливості вищої освіти ЄС у контексті Болонських реформ, досліджуються різні національні освітні системи. Зарубіжні дослідники, такі як G. Heiling, (Г. Хелінг), U. H. Nwau-zor (У. Г. Нвау-зор), M. Bribitzer-Stull (М. Брібітцер-Стулл), S. Andrew Granade (С. Ендрю Гранде), M. Clague (М. Клейг), J. Evans (Дж. Еванс), K. Fournier (К. Фурньє), M. Hickey, (М. Хікі)B. Anne Younker (Б. Енн Юнкер), Ch. Stover (Ч. Стовер) зосереджені на проблемах інтеграції в межах музичного мистецтва. У своїх працях вони підкреслюють необхідність модернізації навчальних планів Вищих музичних закладів на основі інтеграції спеціальних дисциплін, забезпечення високої якості навчання.

Мета статті – проаналізувати інтегративні тенденції у музично-освітніх системах вищих навчальних закладів країн Європейського Союзу. визначити суттєві, спільні риси, та розкрити національні особливості.

Методологія дослідження. Аналіз інтегративних тенденцій у музично-освітніх системах вищих навчальних закладів країн Європейського Союзу грунтується на концептуальних положеннях про цілісне світосприйняття, єдиний мистецько-освітній простір, інтеграцію навчальних систем, забезпечення високої якості музичної освіти, формування гармонійної творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, розвиток його інтегративного мислення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема інтеграції стосується різних сфер

науки, філософії, психології, педагогіки, соціології та ін. Саме «педагогічна інтеграція» є процесом й водночас результатом навчання, має багатофункціональність теоретичного визначення й виконує розвивальну функцію. Педагогічну інтеграцію необхідно розглядати виключно як цілісну систему, що складається з взаємопоєднаних компонентів освітнього процесу. Мета педагогічної інтеграції – формування інтегративного мислення, цілісного й комплексного, системного знання. Його розвиток можна вважати запорукою цілісного світосприйняття й високого професіоналізму.

Наголосимо, що підготовка спеціалістів вищого професійного рівня, у тому числі мистецького профілю, у Європейському Союзі здійснюється на основі інтегрованої Болонської системи освіти. Вона являє собою структуровану та стандартизовану систему, яка була запроваджена в Європі в кінці ХХ-го століття (Tuning educational structuresin and programmes non the basis of diversity andautonomy). Назва «Болонська» належить до італійського міста Болонья, де була розроблена підписана декларація про створення системи, конкретизація якої знайшла своє вираження в межах Болонського процесу. Головною метою Болонської системи є створення спільного освітнього простору в Європі, який сприяє більшій мобільності студентів та полегшує визнання кваліфікацій та дипломів між країнами. За своєю структурою Болонська система поділяється на три цикли: перший – бакалаврат (Bachelor's), другий – магістратура (Master's), і третій – докторат (Ph.D). Це спрощує планування та перехід між різними рівнями освіти. Болонська система має активний характер, включає інтерактивні лекції, семінари та практичні заняття. Також, дана система навчання заохочує здобувачів освіти обирати предмети з різних дисциплін та комбінувати їх для поглибленого навчання. Студенти мають можливість легко їздити між країнами та вищими навчальними закладами, щоб здобувати навчання та досвід в різних середовищах. Окрім того, одержані дипломи та кваліфікації, отримані в межах Болонської системи, легше визнаються в інших Європейських країнах і поза їх кордонами.

Розвиваючи основні принципи Болонської системи, мистецькій освіті ХХІ століття притаманні глобальні інтеграційні напрями, що спрямовані на об'єднання світових досягнень й поширення зусиль по створенню постійного обміну думками й новими ідеями. На цьому підгрунті створено Європейську Асоціацію Консерваторій та Європейську Лігу Інститутів Мистецтв, які тісно співпрацюють з Європейськими програмами SOCRATES (єдина інтегрована клієнт-серверна навчальна система), TEMPUS (програма трансєвропейської мобільності університетської освіти) та ERASMUS MUNDUS (програма студентського обміну, що підвищує мобільність обміну думками, між студентами різних країн). При цьому, Європейська Асоціація Консерваторій та Європейська Ліга Інститутів Мистецтв розглядають проблеми у сфері мистецтва та мистецької педагогіки, допомагають вищим навчальним закладам у вигляді професійного консультування. Проблемами інтеграції в межах музичного мистецтва займались відомі зарубіжні вчені такі як – G. Heiling, (Г.Хелінг), U.H. Nwau-zor (У. Г. Нвау-зор), M. Bribitzer-Stull (М. Брібітцер-Стулл), S. Andrew Granade (С. Ендрю Гранде), M. Clague (М. Клейг), J. Evans (Дж. Еванс), K. Fournier (К. Фурньє), M. Hickey, (М. Хікі) B. Anne Younker (Б. Енн Юнкер), Ch. Stover (Ч. Стовер) та інші. В їх дослідженнях підкреслюється необхідність створення модернізованого комплексу спеціальних дисциплін для забезпечення високої якості навчання.

Європейський мистецько-освітній простір у другому десятилітті ХХІ століття характеризується інтеграцією вищих навчальних закладів, у яких проходить професійна підготовка молодих музикантів; у Європі їх налічується більше 600. Провідні Європейські Виші, в яких студенти навчаються музичному мистецтву мають глибокі історичні традиції. До найкращих Європейських музичних вищих навчальних закладів можна віднести Берлінську вищу школу музики імені Ханса Ейслера, Паризьку та Ліонську вищі Національні консерваторії музики та танцю, Національну академію святої Ціцілії у Римі, Мадридську королівську консерваторію.

Слід зазначити, що Європейські педагогічні й виконавські школи мають значний досвід щодо професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері музичного мистецтва. При цьому, кожній країні притаманна своя особлива система навчання фахівця-музиканта високого рівня.

Так, у Федеративній Республіці Німеччині, яка однією з перших підписала Болонську декларацію про створення єдиного загальноєвропейського освітнього простору в 1999 р., існують дві програми навчання: дворівнева програма бакалавр – магістр та традиційна з отриманням диплома спеціаліста (Німеччина [Електронний ресурс]).

Підкреслимо, що у Німеччині освіта визначається одним із пріоритетних напрямів державної політики й враховує нові суспільні реалії, пов'язані з розвитком глобалізації, розширенням діалогу культур, використанням комп'ютерних технологій. Постійне посилення зв'язків між закладами педагогічної освіти забезпечує обмін думками та безперервний розвиток освітніх технологій. Музичне мистецтво є досить розвиненим у Федеративній республіці Німеччини, що склалося історично й традиційно. Геніальні німецькі композитори, такі як Й. С. Бах, Л. Бетховен, Й. Гайдн, В. Моцарт, Ф. Шуберт, Р. Шуман, Г. Малер зробили значний внесок у розвиток світової культури. Аналізуючи музичну освіту та музичну культуру Німеччини, можна зауважити, що професійна підготовка музикантів, у тому числі й педагогів, проходить у державних та державно-акредитованих закладах (Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)). Професійні виконавці та педагоги отримують освіту в університетах, консерваторіях та вищих школах музики.

Сама узагальнена німецька модель підготовки вчителя музики спирається на чотири основи: виконавську освіту, музично-теоретичну освіту, історичну освіту та музично-педагогічну освіту. Така модель була створена ще у 20-х роках XX століття (Лео Кестенберг). Інтегративні тенденції у межах такої системи виявляються у поєднанні основної спеціальності з іншими дисциплінами: виконавсько-артистичними, музикологією, теорією та методикою музичного виховання. У процесі професійної підготовки до музично-педагогічної діяльності, головний акцент робиться на опануванні майбутніми фахівцями музичним інструментом, що є улюбленим видом музикування у Німеччині Leo Kestenberg (Zürich 1961, 136 p.).

Найвідомішими вищими музичними закладами Німеччини є: Берлінська Вища школа музики імені Ханса Ейслера, Веймарська Вища школа музики, Ганноверська Вища школа музики і театру, Дрезденська Вища школа музики імені Карла Марії фон Вебера, Кьольнська Вища школа музики, Консерваторія імені Ріхарда Штрауса, Лейпцигський університет музики і театру імені Фелікса Мендельсона Бартольді, Мюнхенська Вища школа музики і театру, Нова Академія музики та інші (усього 18 музичних закладів).

Найбільш значущим вищим музичним закладом сучасної Німеччини слід вважати Берлінську вищу школу музики імені Ханса Ейслера. Вона заснована у 1950 році й відноситься до найпрестижніших і провідних музичних вишів Європи. Характерно, що Берлінська вища школа музики є по суті університетом й пропонує програми для інструменталістів, вокалістів, диригентів, композиторів, а також має джазове відділення. У ній викладання ведеться на основі інтеграції спеціальних дисциплін, високої виконавської майстерності, творчого розвитку студентів. Успішність такого навчання підтверджується тим, що випускники Вищої школи музики імені Ханса Ейслера регулярно перемагають на міжнародних конкурсах та стають артистами провідних оркестрів світу. Важливо, що у закладі викладають зірки світової музики, такі як Томас Квастхофф, Крістіне Шефер та Кирилл Герштейн.(Сайт Берлінської вищої школи музики імені Ханса Ейслера).

Не поступається своєю значущістю й професійна підготовка майбутніх музикантів у Франції, яка здійснюється в консерваторіях, університетах. Серед кращих вищих навчальних закладів Франції, які готують музикантів різного профілю, зокрема й майбутніх учителів, є Паризька та Ліонська вищі Національні консерваторії музики та танцю. Паризька консерваторія – славетний музичний навчальний заклад, який має багатовікову історію й широкий досвід підготовки фахівців високого рівня. Перший статут консерваторії показує, що вона вважалась не тільки навчальним закладом, а і концертною організацією. У 1800 році у консерваторії відкрились відділення танцю та драматичного мистецтва (хореографічний та театральний факультети). Тоді заклад одержав назву Консерваторія музики и декламації (фр. Conservatoire de musique et de déclamation). Після реставрації Бурбонів у 1822 году консерваторію очолив Луїджі Керубіні, який створив спеціальний навчаль-

ний курс, що зберігся й досі. Структура консерваторії не змінювалась навіть до 1946 року. Після відокремлення у цьому ж році драматичної частини у самостійний навчальний заклад «Консерваторія музики» отримала автономність, а також нову будівлю.

Професійний престиж Паризької консерваторії завжди був дуже високим. Її вихованці – Жорж Бізе, Каміль Сен-Сан, Клод Дебюсі та інші. Спектр навчальних дисциплін у Паризькій консерваторії постійно розширюються. Наприклад, у 1984 році було відкрито факультет старовинної музики, в 1990 – звукорежисерський, в 1991 – джазовий и музично-педагогічний факультети. Основний акцент у навчальних дисциплінах консерваторії відводиться високій музично-теоретичній підготовці, розвитку музично-виконавської культури студентів. Інтегративність навчання виявляється у комплексі спеціальних дисциплін, спрямованих на виховання виконавської майстерності, оволодіння музичним інструментом, набуття оригінальності виконання. Вивчення основ музично-педагогічного спрямування стає обов'язковим й для виконавських спеціальностей.

Отримання освіти у знаменитому навчальному закладі проходить за Європейською схемою LMD (ліцензіат-магістр-доктор). Умовою вступу на кожен цикл навчання є конкурсні іспити та наявність попередньої ліцензії або отримання вищої нагороди для підвищення професійного рівня. Для вступників обов'язково потрібно володіти французькою мовою (Сайт Паризької Вищої національної консерваторії музики та танцю).

Навчання музиканта-виконавця на першому етапі (ліцензіат-бакалавр) передбачає оволодіння студентами чотирьох циклів, відвідування яких є обов'язковим (Сайт Паризької Вищої національної консерваторії музики та танцю): 1) дисципліни, які пов'язані з виконавською майстерністю; 2) дисципліни, що доповнюють дисципліни фаху (розкодування музичного тексту, камерний клас тощо); 3) дисципліни культури – теоретичні, що пов'язані з музичною практикою (історія музики, мистецтва та цивілізації, стародавньої писемності; аналіз музики, письма; етномузикознавство, наукові основи для визначення нових досліджень тощо); 4) дисципліни додаткові: іноземна мова, імпровізація тощо.

Для можливості взяти участь у вступних іспитах в магістратуру (другий етап-master) у сфері музичної педагогіки, вокалу, фортепіано, скрипки тощо, кандидат повинен мати диплом бакалавра (CNSMD) Паризької або Ліонської консерваторій (Сайт Ліонської національної консерваторії музики і танцю). Щоб отримати диплом зразка DNESM, необхідно навчатися в магістратурі у Парижі чи Ліоні. Тут майбутньому вчителю музики надається можливість вивчення декількох спеціальних дисциплін (музична культура, наука освіти, викладання музики, епістемологія і навчання в загальноосвітніх закладах). Серед основних прийомів викладання у вищих музичних закладах Франції переважають: конкуренція дисциплін; проведення семінарів з питань музичної практики та регулярних курсів; творчі завдання і вирішення практичних ситуацій. Діалогічний стиль викладання, виокремлення власної точки зору зорієнтовані на розвиток інтегративних знань та мислення студентів. Важливим також є колективні практики, тобто участь в оркестрах, ансамблях, хорах, семінарах, творчих проєктах тощо (Сайт Ліонської національної консерваторії музики і танцю)]. Майбутні вчителі, які закінчують магістратуру, обов'язково пишуть наукове дослідження з питань історії мистецтва, музичної семіотики, музичного виконавства або музичної педагогіки (Scott E. N., 2025, pp. 67–82).

Третій етап навчання (Ph.D) в Паризькій та Ліонській консерваторіях передбачає докторське дослідження та практику у сфері музики майбутнього фахівця. Зарахування в докторантуру проходить у відповідності до вимог Вищої школи 3LA (Сайт Паризької Вищої національної консерваторії музики та танцю).

Отже, аналіз музично-освітніх систем Франції дав можливість визначити, що у професійній підготовці бакалаврів та магістрів велике значення посідають дисципліни, які пов'язані з інструментальним виконавством, музичною педагогікою, аналізом музичного твору та розкодуванням музичного тексту, а також предмети, що мають культурологічне спрямування. Це вказує на інтегративність професійної підготовки майбутнього вчителя музики, звернення уваги на розвиток інтегративних мисленнєвих процесів.

Розглянемо особливості професійної підготовки майбутніх учителів музики в Італій-

ській Республіці. Слід зазначити, що ця країна відрізняється надзвичайною музикальністю населення. Кожен італієць добре співає й грає на музичних інструментах. Звуки музики тут можна почути скрізь. Італія є Батьківщиною багатьох музичних жанрів й звичайно ж опери й академічного співу.

Здобуття професійної підготовки у сфері музичного мистецтва в Італії можливо за кваліфікаційними рівнями – бакалавр, магістр, доктор. Освіта професійних музикантів, у більшості, проходить у консерваторіях за кваліфікаційним рівнем бакалавр та магістр, які готують студентів для педагогічної роботи та для виконавської діяльності (Сайт Ліонської національної консерваторії музики і танцю).

Кожна консерваторія в Італії має свій устав, за яким вивчається базовий комплекс предметів. Однак мистецький заклад має право доповнювати навчальний план іншими предметами та пропонувати інші спеціалізації. У процесі навчання майбутні виконавці й педагоги вивчають профільні дисципліни з обраної спеціалізації. Після присвоєння кваліфікації «бакалавр» можна продовжувати навчання в магістратурі й, крім обов'язкових дисциплін, вивчати предмет за вибором, зокрема й «Педагогічну практику» (Сайт Ліонської національної консерваторії музики і танцю). Це дає можливість вибрати педагога, чиї заняття студент бажає відвідувати та прослуховувати. Таким чином, ті студенти, які цілеспрямовано намагаються здобути високий рівень виконавської майстерності мають у консерваторії усі необхідні умови для здійснення поставленої мети.

Підвищити рівень кваліфікації обдарованим особистостям з усього світу можливо в Італії, зокрема в музичній академії. Однією із всесвітньо відомих є Національна музична Академія «Санта Цецілія», що заснована в XVI столітті, у функції якої входить високопрофесійна підготовка музикантів. Академія знаходиться у Римі й вважається однією з найкращих у світі. Найбільшої популярності заклад здобув на початку вісімнадцятого століття, коли в ньому працювали такі композитори як Арканжелло Кореллі, Алесандро Скарлятті, Доменіко Скарлятті. У список членів Академії включені Гаетано Доніцетті, Джоакіно Росіні, Ніколо Паганіні, Ференц Ліст, Гектор Берліоз. На даний час Академія «Санта Цецілія», виховує музикантів-інструменталістів, співаків та композиторів. У вищий музичний заклад вступають випускники консерваторії, що отримали рекомендації для вступу тільки від дирекції. Навчання у Академії проходить два роки, за які студенти повинні оволодіти різними стилями виконання творів. На випускному іспиті майбутній фахівець повинен виконати сольний концерт у двох відділах з різностильових творів, переважно італійських авторів.(Сайт консерваторії музики святої Ціцілії у Римі).

Головна мета освіти в консерваторії та академії – опанування виконавською майстерністю. Теоретичні предмети у вищих навчальних музичних закладах не дістали необхідного значення. Така спрямованість може заважати розумінню музики як світового культурного явища й негативно впливає на світоглядні та ціннісні позиції майбутніх фахівців. Суто теоретичну підготовку дає музиканту тільки Університетська освіта, однак виконавські дисципліни в них відсутні.

Таким чином, особливістю італійської системи музичної освіти виконавців та вчителів, полягає у високій виконавській майстерності, а також у розподілі функцій вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців. Консерваторії та академії проводять навчання практичного змісту, тобто готують музикантів-виконавців, а також викладачів музики. Університетська музична освіта дає можливість отримати теоретичну підготовку, вивчити музичне мистецтво з позицій культурології та естетичних предметів. Професійна підготовка вчителів музики для загальноосвітніх шкіл проходить у різних місцях і залежить від типу школи, у якій учитель буде працювати. Так, учителі початкової школи, здебільшого, закінчують університети, проходячи відповідні курси на педагогічних факультетах (один чи два семестри вивчається курс методики викладання музики). Учителі середньої школи вже повинні мати диплом консерваторії чи університетський ступінь магістра музики, що підкреслює їх вищий професійний рівень. Інтегративні тенденції у межах вищої музичної освіти в Італії проявляються, в основному, під час вдосконалення виконавської майстерності, яка включає різні форми музикування, посилену концертну діяльність, поєднання діяльності соліста з камерним, колективним виконанням.

Важливою в професійному Європейському значенні виступає музична освіта в Іспанії. Це – країна багатої спадщини в сфері мистецтва і культури. Вона подарувала світу величезну кількість талановитих людей: художників; архітекторів; дизайнерів; співаків; танцюристів; музикантів і акторів. Ель Греко, Дієго Веласкес, Франсіско Гойя, Антоніо Гауді, Сальвадор Далі, Пабло Пікассо, Пласідо Домінго, Монсеррат Кабальє, Хосе Каррерас, – ось кілька імен з довгого списку всесвітньо відомих іспанців, які прославили свою Батьківщину.

Цілком природньо, що музична освіта в Іспанії характеризується багатством фольклорних елементів й має яскраво виражену специфіку. Вона полягає у орієнтації на національні елементи, сучасні види музичного мистецтва. Провідним музичним вищим навчальним закладом Іспанії є Мадридська королівська консерваторія, яка була заснована указом короля Фердинанда VII від 15 липня 1830 року та перебувала під опікою королеви Марії Христини. Характерно, що у 1857 р. була проведена реформа системи навчання, розділивши викладання у Мадридській королівській консерваторії на початковий курс і курс вищої майстерності. Подальше вдосконалення системи викладання пов'язано з керівництвом Томаса Бретона, котрий очолив консерваторію на початку XX століття. Стосовно системи навчання у Мадридській консерваторії, то на сучасному етапі воно включає стандартні освітні рівні: бакалавр; магістр та доктор. Перелік спеціальностей складається з наступного списку:

– сучасна музика;

– звук і комп'ютерна музика; сучасна музична композиція; диригентське мистецтво;

– інтерпретація музичного твору; музикознавство;

– музична педагогіка;

– музичне виробництво і менеджмент; фламенко;

– виконання класичної музики; опера;

– джазова і сучасна музика; класична гітара;

– клавішні інструменти; скрипка (Sait Madrydskoi korolivskoi konservatorii).

Широкий спектр дисциплін свідчить про орієнтацію вищого музичного навчання в Іспанії на поєднання сучасних тенденцій, комп’ютерні технологій, інтеграцію класичної й сучасної музики. У даному аспекті важливим вбачається можливості вільного вибору форм навчання, використання новітніх програм та інтернет ресурсів.

Отже, розглянувши провідні системи вищої музичної освіти, можемо виокремити суттєві інтегративні тенденції у визначених країнах Європейського Союзу:

– інтегративні процеси у країнах Європейського Союзу супроводжуються об’єднанням педагогічних формацій на основі Болонської системи, що передбачає виникнення нових комплексних галузей знань й характеризується новітніми напрямками в культурі та мистецтві. Болонська система освіти є інноваційною за свою сутністю, має інтегративний характер, сприяє об’єднанню світової освітньої системи, підвищенню якості навчання;

– глобальні інтегративні тенденції, що закладені у Болонській системі, спрямовуються на об’єднання світових досягнень й поширення зусиль по створенню постійного обміну думками й новими ідеями. Створення Європейської Асоціації Консерваторій та Європейської Ліги Інститутів Мистецтв стають основою об’єднання музичної освіти на основі інтеграції та співпраці;

– інтеграція у педагогічних системах Європейського Союзу є процесом й водночас результатом, має багатофункціональність теоретичного визначення й виконує розвивальну функцію. Педагогічна інтеграція, у тому числі у межах музичної освіти починається з визначення об’єкту, виокремлення факторів їх формування, визначення бажаного результату;

– Європейський мистецько-освітній простір у другому десятилітті XXI століття характеризується інтеграцією вищих навчальних закладів, у яких проходить професійна підготовка молодих музикантів; у Європі їх налічується більше 600. Провідні Європейські Виші, в яких студенти навчаються музичному мистецтву мають глибокі історичні й освітні традиції. До них відносимо Берлінську академію музики імені Ханса Ейслера, Паризьку та Ліонську консерваторії, Національну музичну академію святої Ціцілії у Римі, Мадридську королівську консерваторію;

– інтегративність навчання у провідних Європейських Вищих музичних закладах виявляється: у орієнтації на єдину рівневу систему підготовки (бакалавр, магістр, доктор); у комплексі спеціальних дисциплін, які

спрямованні на виховання виконавської майстерності; у зразковому володінні інструментом; у обов'язковому музично-педагогічному спрямуванні виконавських спеціальностей; у об'єднанні різних дисциплін, створенні нових інтегрованих курсів; у інтеграції класичної й сучасної музики в межах навчальних програм; у вільному виборі студентів предметів для навчання; у творчому підході до викладання, особистісному розвитку музикантів різного профілю; у спрямуванні на різнобічність навчання, комплексність музично-педагогічної діяльності вчителя музики;

– збереження кращих національних традицій, їх взаємопроникнення у сфері загальної мистецької освіти, в межах вимог Європейського договору підкреслює інтегративність навчання у Вищих музичних закладах Європи;

– можливість кожній консерваторії відносно самостійно визначати й доповнювати базовий комплекс предметів, навчальний план, пропонувати інші спеціалізації.

Національними проявам інтеграційних тенденцій у вищій музичній освіті країн Європейського Союзу є:

а) Інтегративні тенденції у межах вищої німецької музичної освіти виявляються у поєднанні основної спеціальності з іншими дисциплінами: виконавсько-артистичними, музикологією, теорією та методикою музичного виховання. Основний акцент – опанування майбутніми фахівцями музичним інструментом;

б) Інтеграція у межах Французької вищої музичної освіти виявляється у підкресленні дисциплін, які пов'язані з теоретичними предметами, інструментальним виконавством, музичною педагогікою, аналізом музичного твору та розкодуванням музичного тексту, а також предмети, що мають культурологічне спрямування;

в) Інтегративні тенденції у межах вищої музичної освіти в Італії проявляються, в основному, під час вдосконалення виконавської майстерності, яка включає різні форми музикування, посилену концертну діяльність, поєднання діяльності соліста з камерним, колективними формами виконання;

г) Інтегративні тенденції вищої музичної освіти в Іспанії полягають у широкому спектрі навчальних дисциплін, які поєднують академічні напрями музики з сучасними комп'ютерними технологіями.

Висновки. Отже, провівши аналіз інтегративних тенденцій у музичному навчанні спеціалістів вищої ланки країн Європейського Союзу, ми дійшли висновку, що вища музична освіта перебуває в інтегративних зв'язках, розвивається у єдиному мистецько-освітньому просторі, враховує кращі національні традиції та прояви, має творчий характер, підкреслює вільне волевиявлення студентів, характеризується високими досягненнями сучасних науково-методичних, творчо-виконавських, художньо-артистичних розробок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) [Електронний ресурс]. Режим доступу: http:// www.daad.de.]. (дата звернення 9.06.2026).

2. Leo Kestenberg. *Bewegte Zeiten. Musisch-Musikantische Lebenserinnerungen*. – Möseler: Wolfenbüttel, Zürich 1961. 136 p.

3. Scott E. N. Preparing High School Instrumental Music Educators to Respond to the Social and Emotional Challenges of Students / E. N. Scott // Journal of Music Teacher Education. 2015, June 24. DOI:10.1177/1057083713514980. P. 67–82.

4. Tuning educational structuresin and programmes non the basis of diversity andautonomy..[Electronic//resource]/ Access..mode:http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=conten&task=view&id+172W&Itemid=205. (дата звернення 8.06.2026)

5. Німеччина [Електронний ресурс] // Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Режим доступу: http://interof. chnu.edu.ua/index.php?page=ua/06grants/x_xnim (дата звернення 9.06.2026).

6. Сайт Берлінської вищої школи музики імені Ханса Ейслера. (Електрониий ресурс). Режим доступу www. hfm-btrlin.de/en Start: Hochschule fur music Hanns Eisler Berlin. (дата звернення 8.06.2026).

7. Сайт Паризької Вищої національної консерваторії музики та танцю. (Франція) [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www conservatoiredeperis.fr (дата..звернення..9.06.2026).

8. Сайт Ліонської національної консерваторії музики і танцю (Франція) [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.cnsmd-lyon.fr/fr-2/les-formations/pedagogie-musicale (дата звернення 9.06.2026).

9. Сайт консерваторії музики святої Ціцілії у Римі . Conservatorio di Muzica Santa Cecilia di Roma [Electronic resourse]. Режим доступу: http://www.conservatoriosantacecilia.it. (дата звернення 9.06.2026).

10. Сайт Мадридської королівської консерваторії. Real Conservatorio Superior de musica de Madrido [електронний ресурс] Режим доступу: http://www. rcsmm.eu\information-pruebus-acceso (дата звернення 8.06. 2026).

REFERENCES:

1. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://www.daad.de.] (data zvernennia 9.06. 2026).

2. Leo Kestenberg. Bewegte Zeiten (1961) Musisch-Musikantische Lebenserinnerungen. [Musisch-Musikantische Lebenserinnerungen.] Möseler: Wolfenbüttel, Zürich. 136 p.

3. Scott E. N. (2015. June 24) Preparing High School Instrumental Music Educators to Respond to the Social and Emotional Challenges of Students / E. N. Scott // Journal of Music Teacher Education. DOI: 10.1177/1057083713514980. P. 67–82.

4. Tuning educational structuresin and programmes non the basis of diversity andautonomy [Electronic resource]/ Access mode: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=conten&task=view&id+172W&Itemid=205. (data zvernennia 8.06.2026).

5. Nimechchyna [Elektronnyi resurs] // Chernivetskyi natsionalnyi universytet imeni Yuriia Fedkovycha. [Germany [Electronic resource] // Chernivtsi National University named after Yuri Fedkovych]. Rezhym dostupu: http://interof. chnu.edu.ua/index.php?page=ua/06grants/x_xnim (data zvernennia 9.06.2026).

6. Sait Berlinskoi vyshchoi shkoly muzyky imeni Khansa Eislera [Website of the Berlin Hans Eisler University of Music]. (Electronic resource) rezhym dostupu www.hfmbtrlin.de/en Start: Hochschule fur music Hanns Eisler Berlin (data zvernennia 8.06.2026).

7. Sait Paryzkoi Vyshchoi natsionalnoi konservatorii muzyky ta tantsiu. (Frantsiia) [Site of the Paris Higher National Conservatory of Music and Dance. (France)] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www conservatoiredeperis.fr (data zvernennia 9.06.2026).

8. Sait Lionskoi natsionalnoi konservatorii muzyky i tantsiu (Frantsiia)[Site of the Lyon National Conservatory of Music and Dance (France)] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.cnsmd-lyon.fr/fr-2/les–formations/ pedagogie-musicale. (data zvernennia 9.06.2026).

9. Sait konservatorii muzyky sviatoi Tsitsilii u Rymi. Conservatorio di Muzica Santa Cecilia di Roma [Site of the Conservatory of Music of Saint Cecilia in Rome. Conservatorio di Muzica Santa Cecilia di Roma] [Electronic resourse] Rezhym dostupu: http://www.conservatoriosantacecilia.it. (data zvernennia 9.06.2026).

10. Sait Madrydskoi korolivskoi konservatorii. Real Conservatorio Superior de musica de Madrido [Website of the Royal Conservatory of Madrid] [elektronnyi resurs] Rezhym dostupu http://www. rcsmm.eu\information-pruebus-acceso (data zvernennia 8.06 2026).

Дата першого надходження статті до видання: 19.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 81’42:16:808:378.147
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.7

Еліна КОЛЯДА
кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: *0000-0002-5437-1320*

Світлана ШЕЛУДЧЕНКО
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: *0000-0002-5998-1531*

Бібліографічний опис статті: Коляда, Е., Шелудченко, С. (2026). Логіко-риторичні деформації в політичному дискурсі як об’єкт вивчення освітнього компонента «Логічні засади комунікації». *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 49–57, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.7

ЛОГІКО-РИТОРИЧНІ ДЕФОРМАЦІЇ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ЯК ОБ’ЄКТ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «ЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМУНІКАЦІЇ»

У статті йдеться про визначення та систематизацію типів логіко-риторичних деформацій у сучасному політичному дискурсі на прикладі виступів Д. Трампа та М. Карні, а також обґрунтування методичного потенціалу їхнього аналізу для формування критичного мислення здобувачів вищої освіти в межах освітнього компонента «Логічні засади комунікації». У праці застосовано міждисциплінарну методологію, що поєднує метод логіко-риторичного аналізу (для класифікації маніпулятивних прийомів), критичний дискурс-аналіз (для виявлення прихованих впливів та ідеологічних інтенцій), контекстуально-інтерпретаційний метод (для вивчення понятійних підмін у конкретно-історичному контексті) і порівняльно-зіставний метод (для виявлення спільних і відмінних рис у риториці політичних лідерів). За допомогою методу наукового узагальнення сформульовано методичні рекомендації щодо розвитку антиманіпулятивної стійкості здобувачів вищої освіти. У статті визначено ключові різновиди логіко-риторичних деформацій, використаних в промовах політиків: маніпуляції зі структурою вибору («хибна дилема», «вибір без вибору»), порушення причинно-наслідкових зв’язків («після цього – внаслідок цього», «доведення до абсурду»), семантичні й понятійні деформації («еквівокація», «надмірне узагальнення»), а також риторичні прийоми дискредитації («аргумент до авторитету», «ігнорування контексту»). Встановлено, що Д. Трамп та М. Карні послуговуються однаковим комплексом прийомів для порушення логіки, щоб сформувати бажану систему сприйняття у слухачів. Доведено, що залучення практичного аналізу подібних маніпуляцій до навчального процесу сприяє трансформації здобувачів вищої освіти з пасивних реципієнтів інформації в аналітиків, стійких до маніпулятивного впливу. Аналіз логіко-риторичних деформацій в політичному дискурсі є ефективним педагогічним інструментом у вищій школі, який забезпечує розвиток критичного мислення та навичок раціональної аргументації у здобувачів освіти.

Ключові слова: *логіко-риторичні деформації, критичне мислення, маніпулятивні прийоми, вища освіта, аргументація.*

Elina KOLIADA
Ph.D. in Philology, Professor, Head of the Conversational English Department, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0000-0002-5437-1320*

Svitlana SHELUDCHENKO
PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Conversational English Department, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0000-0002-5998-1531*

To cite this article: Koliada, E., Sheludchenko, S. (2026). Lohiko-rytorychni deformatsii v politychnomu dyskursi yak obiekt vyvchennia osvitnoho komponenta «Lohichni zasady komunikatsii»

[Logical and rhetorical fallacies in political discourse as an object of study in the educational course "Logical Foundations of Communication"]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 49–57, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.7

LOGICAL AND RHETORICAL FALLACIES IN POLITICAL DISCOURSE AS AN OBJECT OF STUDY IN THE EDUCATIONAL COURSE "LOGICAL FOUNDATIONS OF COMMUNICATION"

The article addresses the identification and systematization of types of logical and rhetorical fallacies in contemporary political discourse, using the speeches of D. Trump and M. Carney as examples. It also substantiates the methodological potential of analyzing these fallacies to foster critical thinking among higher education students within the educational course «Logical Foundations of Communication». The study employs an interdisciplinary methodology combining the method of logical and rhetorical analysis (for classifying manipulative techniques), critical discourse analysis (for identifying hidden influences and ideological intentions), the contextual-interpretative method (for examining conceptual substitutions in a specific historical context), and the comparative method (for revealing common and distinctive features in the rhetoric of political leaders). Using the method of scientific generalization, methodological recommendations were developed for enhancing the anti-manipulative resilience of higher education students. Key types of logical and rhetorical fallacies used in politicians' speeches were identified: manipulations with choice structure («false dilemma», «choice without choice»), violations of cause-and-effect relationships («post hoc ergo propter hoc», «reduction to absurdity»), semantic and conceptual fallacies («equivocation», «overgeneralization»), as well as rhetorical techniques of discrediting («appeal to authority», «ignoring context»). It was established that D. Trump and M. Carney employ the same set of techniques to disrupt logic in order to shape the desired perception system among listeners. The study demonstrates that integrating practical analysis of such manipulations into the educational process helps transform higher education students from passive recipients of information into analysts resistant to manipulative influence. The analysis of logical and rhetorical fallacies in political discourse is an effective pedagogical tool in higher education that ensures the development of critical thinking and rational argumentation skills in students.

Key words: *logical and rhetorical fallacies, critical thinking, manipulative techniques, higher education, argumentation, narrative deconstruction.*

Актуальність проблеми. Політичний дискурс є важливим чинником суспільного і культурного життя (Koliada & Kondruk, 2015, p. 100). Сьогодні він перебуває в стані глибокої трансформації, зумовленої зміною парадигми сприйняття знань в інформаційну добу. Традиційно політична промова розглядалася як взірець логічної послідовності та дедуктивного викладу, проте в умовах цифрової фрагментації істини сама лише логічна правильність перестає бути запорукою успіху (Koliada & Sheludchenko, 2026). Спостерігається виразний зсув від раціональної аргументації до сугестивних моделей впливу, де логічні структури свідомо деформуються задля досягнення прагматичних цілей. В епоху постправди та гібридних впливів знання трансформується з інструменту пояснення реальності на знаряддя її модифікації, що робить вивчення механізмів логіко-риторичних деформацій в політичному дискурсі для здобувачів вищої освіти критично важливим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Політичний дискурс виник і функціонує на межі таких наук, як політологія, соціологія та лінгвістика (Volianiuk, 2022, p. 48). Дослідження цього феномена належить до пріоритетних напрямів сучасної гуманітаристики. У цьому контексті вагомим є доробок Л. В. Лукіної, яка розглядає сутність і особливості застосування політичного дискурсу (Lukina, 2021). Під час вивчення освітнього компонента «Логічні засади комунікації» здобувачам вищої освіти необхідно знати, що політичний дискурс – це різновид рефлексивної мовної комунікації, що функціонує в суспільно-політичній сфері та охоплює сукупність текстів, спрямованих на завоювання, утримання та використання державної влади (Lukina, 2021, p. 76). Як зауважує М. Є. Мозер, серцевиною політичного дискурсу є текст, який потрапляє до потоку свідомості людини, що його сприймає (Mozer, 2020, p. 143).

Дослідження Н. М. Шкворченко знайомить здобувачів вищої освіти з токсичним політичним дискурсом. В основі моделі токсичної політичної комунікації лежить приписування політику ознаки «токсичний», що є результатом проєкцій протилежної соціально-політичної групи чи партії (Shkvorchenko, 2021a, p. 126). Дослідниця пропонує класифікацію вербальних і невербальних маркерів токсичності. Вербальні маркери вираження токсичності охоплюють експліковане використання політиком дискримінуючих ідеологічних, національних, гендерних та інших оцінних висловлювань, що

принижують особистість іншої людини. Невербальна токсичність політика виражається через агресивно-істеричну манеру мовлення, а також напружену міміку та імпульсивну жестикуляцію (Shkvorchenko, 2021b, p. 130).

Інший вектор досліджень політичного дискурсу представлений у працях Т. Бикової (Bykova, 2024), В. Савчука (Savchuk, 2025), Т. Чернишової (Chernyshova, 2021) та А. Шугаєва (Shuhaiev, 2025), присвячених вивченню наративних стратегій у дискурсивній практиці таких світових лідерів, як Дж. Байден, Д. Трамп та В. Зеленський. На основі емпіричного матеріалу ці дослідники встановили пряму детермінацію між психотипом політичного лідера та вибором риторичних і сугестивних моделей. Знання психотипів політичних лідерів дає здобувачам вищої освіти ключ до розуміння прихованих комунікативних мотивів, оскільки психологічна структура особистості безпосередньо проєктується на її мовленнєву поведінку. Відтак, залежно від домінуючого комунікативного типу, змінюється набір інструментів впливу.

Зокрема, конфронтаційний тип (Д. Трамп) застосовує агресивну та поляризовану емоційну риторику, використовуючи гіперболи, негативні ярлики, короткі гасла та виразну просодичну структуру. Його виступи включають числові аргументи, метафори та особисті історії, що посилюють емоційне напруження (Savchuk, 2025, p. 287; Shuhaiev, 2025, p. 117). Емпатійний тип (Дж. Байден) тяжіє до риторики єдності, морального вибору та підтримки, використовуючи анафори, антитези, риторичні питання, лексичні одиниці з позитивними конотаціями та плавні інтонаційні переходи, що створюють ефект щирості й емоційної близькості (Savchuk, 2025, p. 287). Стилістичний прийом повтору у промовах 46-го президента Сполучених Штатів, який допомагає слухачам зосередитися на основному, є прикладом «м'якого» нав'язування (Naboka, 2022, p. 149). Дж. Байден реалізує персуазивний вплив на аудиторію за допомогою тактик протиставлення, генералізації, посилання на авторитетну особу та міфотворення (Ananko, 2021, p. 9). Кооперативний тип (В. Зеленський) майстерно застосовує тактику кооперації, використовуючи невимушений стиль і буденну мову, щоб прибрати комунікативні та соціальні бар'єри між президентом і народом (Bykova, 2024, p. 170). У політичному дискурсі українського президента виразно простежуються чотири комунікативні стратегії: інформативна, оцінно-впливова, регулятивно-спонукальна та конвенційна (Volianiuk, 2022, p. 47).

Попри значний науковий доробок у царині дослідження політичного дискурсу, недостатньо вивченою є специфіка функціонування логіко-риторичних деформацій (як-от хибна дилема, вибір без вибору, квантори спільності тощо) у промовах політичних лідерів. Висвітлення цього питання також є важливим складником підготовки здобувачів вищої освіти.

Мета статті – дослідити механізми логіко-риторичних деформацій у сучасному політичному дискурсі на прикладі текстів виступів Д. Трампа і М. Карні. Завдання дослідження: 1) визначити основні типи логіко-риторичних деформацій, що використовуються в політичних промовах (хибна дилема, вибір без вибору, порушення причинно-наслідкових зв'язків тощо); 2) проаналізувати застосування цих прийомів у текстах виступів Д. Трампа і М. Карні; 3) обґрунтувати методичний потенціал аналізу логіко-риторичних деформацій для формування критичного мислення та навичок протидії маніпуляціям у здобувачів вищої освіти в умовах постправди.

Матеріалом дослідження обрано текст звернення президента Сполучених Штатів Д. Трампа «State of the Union address» («Про стан держави») (США, 2026 р. (FOX 26 Houston, 2026)) і текст промови прем'єр-міністра Канади М. Карні на Всесвітньому економічному форумі у Давосі (Швейцарія, 2026 р. (The Journal, 2026)).

Методологічну основу дослідження становить міждисциплінарний підхід, що інтегрує інструментарій логіки, лінгвістики та критичного дискурс-аналізу. Для розв'язання поставлених завдань застосовано низку загальнонаукових і спеціальних методів: *метод логіко-риторичного аналізу* (для ідентифікації та класифікації типів деформацій і маніпулятивних прийомів), *критичний дискурс-аналіз* (для виявлення прихованих впливів та ідеологічних інтенцій у політичному дискурсі), *контекстуально-інтерпретаційний метод* (для встановлення значень понятійних підмін у межах конкретного суспільно-політичного контексту), а також *порівняльно-зіставний метод* (для ана-

лізу відмінностей у застосуванні маніпулятивних моделей політичними лідерами – Д. Трампом і М. Карні). Метод наукового узагальнення використано для обґрунтування методичного потенціалу здобутих результатів у контексті формування критичного мислення та антиманіпулятивної стійкості у здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логіко-риторичні деформації у політичному дискурсі постають як свідоме або мимовільне порушення фундаментальних законів логіки: тотожності, суперечності та достатньої підстави, що руйнує цілісність доказів (Mekh, 2026, p. 35). Розглянемо найпоширеніші типи таких деформацій.

1. Маніпуляції зі структурою вибору:

– **«Хибна дилема» (чорно-біле мислення)** (лат. *fallacia falsa dilemma*) – штучне звуження поля рішень до двох протилежних варіантів («або – або»), при цьому навмисно замовчуються будь-які компромісні або альтернативні сценарії (Mekh, 2026, p. 146).

Здобувачам вищої освіти пропонується для аналізу приклад чорно-білого мислення з виступу Д. Трампа, коли він закликає конгресменів підвестися на знак підтримки тези: *«The first duty of the American government is to protect American citizens, not illegal aliens»* (FOX 26 Houston, 2026).

Президент Сполучених Штатів подає ситуацію так, ніби держава стоїть перед жорстким вибором: або вона захищає власних громадян, або захищає нелегальних мігрантів (і шкодить своїм), повністю виключаючи будь-яку «золоту середину», як-от імміграційну реформу чи гуманітарні міркування.

За аналогією здобувачі вищої освіти аналізують промову прем'єр-міністра Канади з метою виявлення прикладу застосування маніпулятивного прийому «Хибна дилема». Наприклад: *«And faced with this logic, there is a strong tendency for countries to go along to get along, to accommodate, to avoid trouble, to hope that compliance will buy safety. Well, it won't. /.../ Friends, it is time for companies and countries to take their signs down. /.../ We are taking the sign out of the window»* (The Journal, 2026). М. Карні констатує, що середні країни мають лише два шляхи: або «жити у брехні» (*live within a lie*) (підігрувати великим державам, демонструвати повну поступливість, сподіваючись на безпеку), або «зняти вивіску з вікна» (*take the sign out of the window*) (повністю відмовитися від колишніх правил і протистояти тиску). При цьому повністю відкидається можливість гнучкої дипломатії, вибіркового співробітництва чи нейтралітету.

Аналіз прийому «Хибна дилема» вчить здобувачів вищої освіти шукати альтернативні сценарії та компроміси, відкидаючи штучно звужене «чорно-біле» сприйняття.

– **«Вибір без вибору» (пастка альтернативи)** (лат. *electio sine electione*): створення видимості свободи вибору, коли людині пропонують визначитися лише з другорядними деталями, тоді як ключове рішення за неї вже ухвалено (Mekh, 2026, p. 146).

Прийом «вибір без вибору» виявляється, наприклад, у представленні так званих *«Trump Accounts»* (рахунків Трампа) як найкращого способу накопичення коштів для дітей (*«Parents like Megan can also activate their children's brand new Trump Accounts»* (FOX 26 Houston, 2026)), що не залишає простору для сумнівів чи розгляду альтернативних планів заощаджень.

Здобувачі вищої освіти також простежують використання цього прийому у виступі М. Карні: *«Argue, the middle powers must act together, because if we're not at the table, we're on the menu»* (The Journal, 2026).

Суб'єкти міжнародної політики можуть перебувати лише в одному з двох статусів: або вони є активними учасниками процесу (*«be at the table»* (сидіти за столом)), або безправними об'єктами, чиї ресурси споживають інші (бути в меню (*«be on the menu»*)). Прем'єр-міністр Канади пропонує середнім державам вибір між цими двома варіантами: діяти разом і боротися за місце «за столом» або не робити нічого й опинитися «в меню». Оскільки другий варіант є свідомо неприйнятним, бо ніхто за здорового глузду не обере власне знищення, то простір для вибору зникає. Для середніх держав залишається лише один раціональний шлях – об'єднання. У цьому випадку М. Карні застосовує тактику раціоналізації, за якої ідеологічні установки підкріплюються логічними аргументами виживання (Soloviova, Matiiash-Hnediuk & Huliak, 2026, p. 423).

Прийом «Вибір без вибору» демонструє, як маніпулятор, створюючи свідомо неприйнятну альтернативу, змушує слухачів ухвалити єдине рішення, позбавляючи їх реальної свободи вибору.

***2. Порушення причинно-наслідкових зв'язків*:**

– **«Після цього – внаслідок цього»** (лат. *post hoc, ergo propter hoc*): хибне твердження про те, що часова послідовність подій автоматично визначає їхній причинний зв'язок (тобто якщо подія Б відбулася після події А, то обов'язково А стала її причиною) (Mekh, 2026, p. 146). Наприклад: *«A short time ago, we were a dead country. Now we are the hottest country anywhere in the world»* (FOX 26 Houston, 2026). Д. Трамп натякає, що його політика призвела до економічного зростання, ігноруючи інші супутні фактори і таким чином ототожнюючи часову послідовність із причинно-наслідковим зв'язком.

Сумнівні причинно-наслідкові зв'язки можна простежити й у промові канадського прем'єр-міністра. Наприклад: *«Since my government took office, we have cut taxes on incomes, on capital gains and business investment. We have removed all federal barriers to interprovincial trade. We are fast tracking a trillion dollars of investments in energy, AI, critical minerals, new trade corridors and beyond. We're doubling our defence spending by the end of this decade, and we're doing so in ways that build our domestic industries»* (The Journal, 2026).

У наведеному прикладі створюється ілюзія, ніби спочатку уряд М. Карні знизив податки, а вже як наслідок – сьогодні залучають трильйон доларів інвестицій в енергетику, ШІ, критично важливу сировину та нові торговельні коридори. По-перше, глобальні інвестиції у штучний інтелект, відновлювану енергетику та стратегічні ресурси – це загальносвітовий мегатренд 2020-х років, який розвивається незалежно від податкової політики конкретного канадського кабінету міністрів. По-друге, масштабні інвестиційні цикли закладаються роками й навіть десятиліттями раніше, тому приписування цього результату виключно діям нинішньої влади є маніпулятивним прийомом.

Аналіз прийому «Після цього – внаслідок цього» учить здобувачів вищої освіти шукати причинно-наслідкові, а не лише часові зв'язки, а також враховувати ширший контекст.

– **«Доведення до абсурду»** (лат. *reductio ad absurdum*): прийом, за якого маніпулятор роздуває аргумент опонента до крайньої, логічно необґрунтованої межі, аби він виглядав безглуздо, і починає критикувати вже цей вигаданий ним абсурдний варіант (Mekh, 2026, p. 146). Наприклад: *«All Democrats, every single one of them, voted against these really important and very necessary massive tax cuts. They wanted large-scale tax increases to hurt the people instead»* (FOX 26 Houston, 2026).

Здобувачі вищої освіти аналізують, як Д. Трамп у своєму виступі спотворює позицію демократів, абсурдно стверджуючи, ніби вони хотіли нашкодити громадянам через оподаткування.

У промові М. Карні прийом «доведення до абсурду» знаходимо у фрагменті, де він аналізує логіку поведінки середніх держав у відповідь на кризу міжнародного порядку та прагнення до абсолютної стратегічної автономії. Наприклад: *«A country that can't feed itself, fuel itself or defend itself, has few options. When the rules no longer protect you, you must protect yourself. But let's be clear-eyed about where this leads. A world of fortresses will be poorer, more fragile and less sustainable»* (The Journal, 2026).

Прагнучи захиститися в умовах послаблення міжнародного права, середня держава намагається досягти повної ізольованої автономії та самостійно забезпечувати себе всім необхідним. Проте М. Карні доводить цю логіку до абсурду, екстраполюючи її на глобальний рівень: якщо всі середні країни оберуть цей шлях, планета перетвориться на «світ окремих фортець» (*a world of fortresses*). У підсумку такий закритий світ замість бажаної безпеки й процвітання стане біднішим і слабшим, що повністю нівелює початкове прагнення захиститися та демонструє очевидну абсурдність ідеї самоізоляції.

Під час аналізу прийому «Доведення до абсурду» здобувачі освіти спостерігають, як позиція опонента навмисно спотворюється та роздувається до абсурду для її легшого спростування.

***3. Семантичні та понятійні маніпуляції*:**

«Еквівокація» (підміна понять) (лат. *fallacia aequivocationis*): використання одного й того самого терміна в різних значеннях упродовж однієї розмови або заміна конкретного поняття евфемізмом (Mekh, 2026, p. 146). Наприклад: *«Our country is winning again/.../Peopleareaskingme,please,please,please, Mr. President, we're winning too much»* (FOX 26 Houston, 2026).

Здобувачі вищої освіти досліджують контексти вживання Д. Трампом дієслова *to win* у різних контекстах – від економічного зростання та зниження рівня злочинності до успіхів у спорті. Аналіз засвідчує, що промовець змішує різні поняття задля створення загального позитивного наративу замість аналізу конкретних результатів.

Прикладом еквівокації у виступі М. Карні є гра значеннями слова *value* (цінність): *«And we are no longer just relying on the strength of our values, but also the value of our strength»* (The Journal, 2026). У першому випадку (*«the strength of our values»*) слово *value* вживається у значенні морально-етичних орієнтирів, принципів і ідеалів (права людини, солідарність, міжнародне право). У другому випадку (*«the value of our strength»*) слово *value* вживається у значенні корисності, важливості, ваги або практичної вигоди реальної сили (економічної, військової). Цей приклад демонструє здобувачам вищої освіти, як М. Корні переходить від риторики цінностей до риторики реального впливу.

«Надмірне узагальнення» (квантори спільності) (лат. *dicto secundum quid ad dictum simpliciter*): використання слів-маркерів типу «всі», «завжди», «ніколи», «жоден», щоб на підставі одного випадку зробити висновок про постійну ознаку (Mekh, 2026, p. 147). Наприклад: *«Many, if not most, illegal aliens do not speak English and cannot read even the most basic road signs as to direction, speed, danger or location»* (FOX 26 Houston, 2026).

Д. Трамп використовує випадок аварії за участю нелегального мігранта (історія дівчинки Даліли) для того, щоб зробити безапеляційне узагальнення про багатьох нелегальних мігрантів. Президент стверджує, ніби вони взагалі не вміють читати базові дорожні знаки.

У тексті промови М. Корні прикладом надмірного узагальнення є таке твердження: *«And because every shopkeeper on every street does the same, the system persists – not through violence alone, but through the participation of ordinary people in rituals they privately know to be false»* (The Journal, 2026).

Здобувачі вищої освіти аналізують смислове навантаження повтору означального займенника *every* у фразі *«every shopkeeper on every street»*, що створює ефект тотальності. Він гіперболізує масштаб суб'єктів і простору, не залишаючи місця для винятків.

Аналіз прийому «Надмірне узагальнення» допомагає здобувачам вищої освіти розпізнавати перебільшення та маніпулятивні узагальнення.

4. Риторичні прийоми дискредитації:

– **«Аргумент до авторитету»** (лат. *argumentum ad verecundiam*): заміна логічних доказів посиланням на відомих людей, популярні бренди чи абстрактних фахівців (Mekh, 2026, p. 147). Наприклад: *«And the big story was how Donald Trump called the economy correctly and 22 Nobel Prize winners in economics didn't. They got it totally wrong. They got it really wrong»* (FOX 26 Houston, 2026).

Американський президент згадує двадцять два лауреати Нобелівської премії, щоб підкреслити слушність власних рішень. Його логіка будується на контрасті: якщо у своїх прогнозах помилилися навіть визнані світові авторитети (на відміну від нього самого), то його власна позиція стає беззаперечною.

М. Карні у своєму виступі посилається на чинного президента Фінляндії: *«And our new approach rests on what Alexander Stubb, the President of Finland, has termed «value-based realism»* (The Journal, 2026).

Свою позицію щодо зміни політичного курсу Канади прем'єр-міністр підсилює авторитетом фінського лідера та успішним досвідом Фінляндії у сфері безпеки.

Наведені приклади засвідчують, що апеляція до відомих осіб чи інституцій використовується політиками для підсилення власної позиції або дискредитації опонентів. Аналіз прийому «Аргумент до авторитету» формує у здобувачів вищої освіти навичку критично оцінювати докази, абстрагуючись від статусу мовця.

– **«Ігнорування контексту» (цитатництво)** (лат. *fallacia extra dictionem*): виривання окремих фактів, цитат, цифр або подій із їхнього ширшого контексту з метою створення викривленої картини реальності та маніпулювання аудиторією (Mekh, 2026, p. 147). Наприклад:

«The price of eggs is down 60%, Madam Secretary, thank you» (FOX 26 Houston, 2026).

Падіння ціни на яйця на 60% Д. Трамп подає як власну заслугу, хоча в контексті реальних подій попереднє зростання цін на яйця в США було викликано спалахом пташиного грипу, який знищив мільйони курей-несучок. Щойно

епідемія вщухла і поголів'я відновилося, ціни повернулися до норми, що жодним чином не було прямим наслідком урядових рішень.

Повністю ігноруючи антитоталітарний контекст оригіналу, М. Корні екстраполює метафору чеського дисидента Вацлава Гавела про продавця овочів і фруктів на досвід демократичних країн (як-от Канади) та транснаціональних компаній, які добровільно інтегрувалися в глобальний ринок: *«Friends, it is time for companies and countries to take their signs down. /.../ We knew the story of the international rules-based order was partially false /.../ So, we placed the sign in the window. We participated in the rituals /.../»* (The Journal, 2026). Аналіз цього прикладу демонструє здобувачам вищої освіти, як прагматичний перегляд зовнішньої політики та капіталовкладень маркується промовцем як боротьба за правду.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дослідження засвідчило, що обидва політики використовують однакові інструменти маніпуляцій. Зокрема, штучне звуження вибору (прийоми «Хибна дилема», «Вибір без вибору») змушує аудиторію підтримати єдино можливе (запропоноване) рішення. Порушення причинно-наслідкових зв'язків та ігнорування контексту політики використовують для приписування собі економічних чи політичних успіхів або для дискредитації опонентів (через прийом «Доведення до абсурду»). Прийоми «Еквівокація» та «Надмірне узагальнення» слугують для розмивання конкретики й формування безапеляційних наративів, а «Аргумент до авторитету» – для посилення власної позиції.

Дослідження маніпулятивних прийомів у межах освітнього компонента «Логічні засади комунікації» озброює здобувачів вищої освіти інструментами критичного мислення, допомагає їм розпізнавати приховані маніпуляції та формує навички раціональної комунікації, перетворюючи їх із пасивних споживачів інформації на стійких до пропаганди аналітиків, здатних чинити опір маніпулятивному впливу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розширенні емпіричної бази дослідження шляхом залучення текстів промов політичних лідерів європейських та азійських країн для виявлення лінгво-стилістичних особливостей логіко-риторичних деформацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коляда Е., Кондрук А. Евфемізми як засіб маніпуляції у політичному дискурсі. *Актуальні питання іноземної філології*. 2015. № 2. С. 97–103. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/akpif_2015_2_19

2. Коляда Е. К., Шелудченко С. Б. Трансформація логіко-аргументативних моделей в публічних академічних промовах. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. № 30. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.20471556

3. Волянюк І. О. Політичний дискурс в умовах російсько-української війни: лінгвістичний аспект. *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Т. 1. Вип. 23. С. 47–52. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.23.1.8

4. Лукіна Л. В. Політичний дискурс: сутність та особливості застосування. *Політикус*. 2021. Вип. 2. С. 75–80. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-9616.2021-2.13

5. Мозер М. Є. Комунікативні тактики та стратегії в політичному дискурсі. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*. 2020. Т. 12. Вип. 1(25). С. 141–146. DOI: https://doi.org/10.15421/352016

6. Шкворченко Н. Лінгводискурсивна модель токсичної політичної комунікації в медіасередовищах США, Великої Британії й України. *Актуальні питання іноземної філології*. 2021. Вип. 14. С. 125–133. DOI: https://doi.org/10.32782/2410-0927-2021-14-20

7. Шкворченко Н. М. Токсичний політичний дискурс у США й Україні: когнітивно-дискурсивні контрасти. *Записки з романо-германської філології*. 2021. Вип. 1 (46). С. 127–134. DOI: https://doi.org/10.18524/2307-4604.2021.1(46).234406

8. Бикова Т. Наративні стратегії в політичному та бізнес-дискурсі: стилістичний підхід. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 71. Т. 1. С. 166–171. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/71-1-24

9. Savchuk V. Personality traits of U.S. presidents and their impact on the nature of public speaking. *Advanced Linguistics*. 2025. № 16. P. 274–287. DOI: https://doi.org/10.20535/.2025.16.343784

10. Чернишова Т. Політичний дискурс Президента України Володимира Зеленського: стратегії & тактики мовленнєвого впливу (на матеріалі виступів першого року президентства). *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Філологія*. 2021. № 46. С. 147–156. DOI: https://doi.org/10.24919/2522-4565.2021.46.18

11. Шугаєв А. В. Риторика та PR-стратегії президента США Дональда Трампа у дописах соціальної мережі Truth Social та статтях американських цифрових медіа. *Закарпатські філологічні студії*. 2025. Вип. 42, т. 2. С. 114–118. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.42.2.20

12. Набока О. Політичний дискурс Джо Байдена та Бориса Джонсона крізь призму лінгвопоетики. *Львівський філологічний часопис*. 2022. № 11. С. 146–153. DOI: https://doi.org/10.32447/2663-340X-2022-11.22

13. Ананко Т. Р. Стратегії аргументації в політичному дискурсі Джо Байдена. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Філологія*. 2021. Т. 24, № 1. С. 9–15. DOI: https://doi.org/10.32589/2311-0821.24%20(1).2021.235921

14. FOX 26 Houston. LIVE: President Donald Trump delivers State of the Union address [Video]. *YouTube*. 2026. Feb. 25. URL: https://www.youtube.com/watch?v=cNDvJJ_P4tk

15. The Journal. In full: Canadian Prime Minister Mark Carney's speech at the World Economic Forum in Davos [Video]. *YouTube*. 2026. Jan. 21. URL: https://www.youtube.com/watch?v=[posylannia_yakshcho_ye]

16. Мех Л. М. Бізнес-комунікації : навч. посіб. Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2026. 212 с.

17. Соловйова Т. О., Матіяш-Гнедюк І. М., Гуляк Т. М. Комунікативні стратегії та тактики у сучасному міжнародному політичному дискурсі: стратегія переконання. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2026. Т. 37 (76). № 1. Ч. 2. С. 421–427. DOI: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2026.1.2/61

REFERENCES:

1. Koliada, E., & Kondruk, A. (2015). Evfemizmy yak zasib manipuliatsii u politychnomu dyskursi [Euphemisms as a tool of manipulation in political discourse]. *Aktualni pytannia inozemnoi filolohii*, *(2),* 97–103. http://nbuv.gov.ua/UJRN/akpif_2015_2_19 [in Ukrainian].

2. Koliada, E. K., & Sheludchenko, S. B. (2026). Transformatsiia lohiko-arhumentatyvnykh modelei v publichnykh akademichnykh promovakh [The transformation of logical-argumentative models in public academic speeches]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, *(30)*. https://doi.org/10.5281/zenodo.20471556 [in Ukrainian].

3. Volianiuk, I. O. (2022). Politychnyi dyskurs v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny: linhvistychnyi aspekt [Political discourse in conditions of Russian-Ukrainian war: linguistic aspect]. *Zakarpatski filolohichni studii*, *1(23),* 47–52. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.23.1.8 [in Ukrainian].

4. Lukina, L. V. (2021). Politychnyi dyskurs: sutnist ta osoblyvosti zastosuvannia [Political discourse: nature and specific features of application]. *Politykus*, *(2),* 75–80. https://doi.org/10.24195/2414-9616.2021-2.13 [in Ukrainian].

5. Mozer, M. Ye. (2020). Komunikatyvni taktyky ta stratehii v politychnomu dyskursi [Communicative tactics and strategies in political discourse]. *Filosofiia ta politolohiia v konteksti suchasnoi kultury, 12(1[25]),* 141–146. https://doi.org/10.15421/352016 [in Ukrainian].

6. Shkvorchenko, N. (2021a). Linhvodyskursyvna model toksychnoi politychnoi komunikatsii v mediaseredovyshchakh SShA, Velykoi Brytanii y Ukrainy [Linguo-discursive model of toxic political communication in the media environment of the United States, Great Britain and Ukraine]. *Aktualni pytannia inozemnoi filolohii*, *(14),* 125–133. https://doi.org/10.32782/2410-0927-2021-14-20 [in Ukrainian].

7. Shkvorchenko, N. M. (2021b). Toksychnyi politychnyi dyskurs u SShA y Ukraini: kohnityvno-dyskursyvni kontrasty [Toxic political discourse in the United States and Ukraine: cognitive and discoursive contrasts]. *Zapysky z romano-hermanskoi filolohii*, *1(46),* 127–134. https://doi.org/10.18524/2307-4604.2021.1(46).234406 [in Ukrainian].

8. Bykova, T. (2024). Naratyvni stratehii v politychnomu ta biznes-dyskursi: stylistychnyi pidkhid [Narrative strategies in political and business discourse: a stylistic approach]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 71(1),* 166–171. https://doi.org/10.24919/2308-4863/71-1-24 [in Ukrainian].

9. Savchuk, V. (2025). Personality traits of U.S. presidents and their impact on the nature of public speaking. *Advanced Linguistics, (16),* 274–287. https://doi.org/10.20535/.2025.16.343784

10. Chernyshova, T. (2021). Politychnyi dyskurs Prezydenta Ukrainy Volodymyra Zelenskoho: stratehii & taktyky movlennievoho vplyvu (na materiali vystupiv pershoho roku prezydentstva) [Political discourse of the President of Ukraine Volodymyr Zelensky: speech influence strategies & tactics (on the speeches of the first year of the presidency)]. *Problemy humanitarnykh nauk. Seriia: Filolohiia, (46),* 147–156. https://doi.org/10.24919/2522-4565.2021.46.18 [in Ukrainian].

11. Shuhaiev, A. V. (2025). Rytoryka ta PR-stratehii prezydenta SShA Donalda Trampa u dopysakh sotsialnoi merezhi Truth Social ta stattiakh amerykanskykh tsyfrovykh media [Rhetoric and PR-strategies of U.S. President Donald Trump in Truth Social posts and American digital media articles]. *Zakarpatski filolohichni studii, 42(2),* 114–118. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.42.2.20 [in Ukrainian].

12. Naboka, O. (2022). Politychnyi dyskurs Dzho Baidena ta Borysa Dzhonsona kriz pryzmu linhvopoetyky [Joe Biden's and Boris Johnson's political discourse in terms of linguopoetics]. *Lvivskyi filolohichnyi chasopys, (11),* 146–153. https://doi.org/10.32447/2663-340X-2022-11.22 [in Ukrainian].

13. Ananko, T. R. (2021). Stratehii arhumentatsii v politychnomu dyskursi Dzho Baidena [Argumentation strategies in Joe Biden's political discourse]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Seriia: Filolohiia, 24(1),* 9–15. https://doi.org/10.32589/2311-0821.24%20(1).2021.235921 [in Ukrainian].

14. FOX 26 Houston. (2026, February 25). *LIVE: President Donald Trump delivers State of the Union address* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=[posylannia_yakshcho_ye]

15. The Journal. (2026, January 21). *In full: Canadian Prime Minister Mark Carney's speech at the World Economic Forum in Davos* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=[posylannia_yakshcho_ye]

16. Mekh, L. M. (2026). *Biznes-komunikatsii* [Business communications]. Chernihiv: NUChK imeni T. H. Shevchenka [in Ukrainian].

17. Soloviova, T. O., Matiiash-Hnediuk, I. M., & Huliak, T. M. (2026). Komunikatyvni stratehii ta taktyky u suchasnomu mizhnarodnomu politychnomu dyskursi: stratehiia perekonannia [Communicative strategies and tactics in modern international political discourse: the strategy of persuasion]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka, 37(76)(1),* 421–427. https://doi.org/10.32782/2710-4656/2026.1.2/61 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

UDC 378.147:811.111'243:37.091.26
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.8

Yuliia LEBED
Candidate of Philological Sciences, Head of the Department of Foreign Literature and Fundamentals of Rhetoric, Communal Higher Education Institution "Vinnytsia Humanities Pedagogical College", Nahirna str., 13, Vinnytsia, Ukraine, 21019
ORCID: *0000-0002-8325-3462*

To cite this article: Lebed, Yu. (2026). Testuvannia yak zasib kontroliu ta formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity [Testing as a means of controlling and forming students' foreign language communicative competence]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 58–64, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.8

TESTING AS A MEANS OF CONTROLLING AND FORMING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

This article examines testing as one of the most important tools for assessing and developing learners' foreign language communicative competence in contemporary educational practice. As educational standards continue to evolve, the need for more effective assessment methods has become increasingly apparent. In this context, the article emphasises the importance of improving testing practices in foreign language education by ensuring that assessment procedures are objective, reliable, valid, and closely aligned with the intended learning outcomes.

The study reviews the theoretical perspectives of both domestic and international scholars on the concept, functions, and educational role of testing. It discusses the main types of tests commonly used in foreign language teaching, including achievement tests, diagnostic tests, and language proficiency tests, highlighting their different purposes and areas of application. Particular attention is given to integrative cloze tests, which are based on coherent texts and allow teachers to assess several aspects of language competence simultaneously. Such tests make it possible to evaluate learners' lexical and grammatical knowledge, reading comprehension, contextual understanding, and their ability to restore omitted language units within a meaningful discourse.

The article examines the advantages and limitations of cloze tests and considers their pedagogical value in English language teaching. It is argued that this type of testing encourages learners to think critically about language, promotes the development of linguistic intuition, and improves their ability to work with authentic texts by drawing on both grammatical knowledge and contextual clues. At the same time, the study acknowledges that cloze tests should not be regarded as a universal assessment tool, as they cannot fully measure all dimensions of communicative competence, particularly productive language skills such as speaking and interactive communication.

The article concludes that testing should be understood not only as a means of measuring learning outcomes but also as an effective pedagogical tool that supports the learning process and contributes to the development of foreign language communicative competence. The educational value of testing depends largely on the quality of test design, compliance with psychological and pedagogical principles, consideration of learners' individual characteristics, and the balanced use of testing alongside communicative learning activities that provide opportunities for meaningful language use.

Key words: *testing, foreign language communicative competence, knowledge control, cloze test, foreign language learning, integrative tests, assessment.*

Юлія ЛЕБЕДЬ
кандидат філологічних наук, завідувач кафедри зарубіжної літератури та основ риторики, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж», вул. Нагірна, 13, м. Вінниця, Україна, 21019
ORCID: *0000-0002-8325-3462*

Бібліографічний опис статті: Лебедь, Ю. (2026). Тестування як засіб контролю та формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 58–64, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.8

ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ КОНТРОЛЮ ТА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У статті розглянуто тестування як один із провідних засобів контролю та формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти в сучасних умовах навчання. Зі зростанням освітніх

стандартів потреба в ефективніших методах оцінювання стає дедалі більш очевидною. У цьому контексті стаття наголошує на важливості вдосконалення практики тестування в освіті іноземними мовами шляхом забезпечення об'єктивності, надійності, валідності та тісної відповідності процедур оцінювання очікуваним результатам навчання.

Проаналізовано підходи вітчизняних і зарубіжних науковців до визначення сутності та функцій тестування, охарактеризовано основні типи тестів, що застосовуються у навчанні іноземних мов, зокрема тести досягнень, діагностичні тести та тести володіння мовою. Особливу увагу зосереджено на інтегративних тестах типу клоуз, які ґрунтуються на використанні зв'язного тексту та дозволяють перевіряти рівень сформованості лексико-граматичної компетенції, навичок читання та здатності до контекстуального відновлення мовного матеріалу.

Визначено переваги та недоліки клоуз-тестів, окреслено їх дидактичний потенціал у процесі навчання англійської мови. Наголошено, що клоуз-тести сприяють активізації розумової діяльності здобувачів освіти, розвитку мовного чуття та формуванню навичок роботи з автентичним текстом, проте не забезпечують повного контролю мовленнєвої компетенції, зокрема усного мовлення.

Зроблено висновок, що тестування доцільно розглядати не лише як засіб підсумкового контролю, а і як ефективний інструмент управління навчальним процесом та формування іншомовної комунікативної компетентності. Ефективність тестового контролю залежить від дотримання психолого-педагогічних вимог, урахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти та поєднання тестів із комунікативно спрямованими видами навчальної діяльності.

Ключові слова: *тестування, іншомовна комунікативна компетентність, контроль знань, клоуз-тест, навчання іноземної мови, інтегративні тести, оцінювання.*

Relevance of the problem. Nowadays when globalization embraces all spheres of public development in the era of the twenty-first century, the period of formation of the post-industrial innovative world. Globalization and integration erase all borders between peoples in the course of socio-economic and political life, which on the one hand is a positive phenomenon, because it contributes to the improvement of human life (Skrypnyk, 2022, p. 167). These global transformations have significantly influenced educational systems, particularly in the field of foreign language teaching, where the development of communicative competence has become one of the primary educational objectives. The growing demand for effective communication in multilingual and multicultural environments has encouraged educators to adopt innovative teaching approaches and more reliable methods of assessing learning outcomes. In this context, as blended learning becomes increasingly widespread, testing is being implemented more extensively in educational institutions to optimise the learning process, ensure more objective assessment of learners' achievements, and support the effective development of language skills. Modern practice in foreign language teaching requires the refinement of assessment forms and methods capable not only of recording learning outcomes but also of providing feedback, adjusting the teaching process and stimulating learners' cognitive activity.

Integrated tests, particularly multiple-choice tests, are receiving particular attention, as they allow for a comprehensive assessment of lexical and grammatical competence, the level of comprehension of coherent text, and the ability to apply linguistic means in context. Despite the considerable number of academic works devoted to the issue of testing in foreign language teaching, the question of how tests function as a means of simultaneously monitoring and developing foreign-language communicative competence requires further theoretical analysis and methodological refinement. This underlines the relevance of the chosen research topic.

Analysis of recent research and publications. The theoretical foundations of educational testing, including the design and structure of test items, procedures for test administration, and methods for processing, analysing, and interpreting test results, have been extensively examined in the works of I. Bulakh, P. Klein, O. Liashenko, S. Rakov, K. Ingenkamp, A. Berg, R. Williams, B. Gershunsky, E. Mashbits, I. Robert, O. Bugayov, M. Golovko, M. Zhaldak, Y. Zhuk, N. Sosnitskaia, I. Ziaziun, S. Goncharenko, S. Medynskaia, N. Melnyk, and other scholars. Their research has significantly contributed to the development of testing theory and the methodological principles underlying educational assessment.

The application of testing technologies in foreign language education, including the classification of language tests and their use as instruments for assessing language proficiency and learning outcomes, has been addressed in the studies of A. Palmer, V. Gaponova, L. Bachman, O. Kovalenko, O. Petrashchuk, S. Nikolaieva, J. Alder-

son, J. Brown, L. Crocker, O. Goroshkina, and N. Morse, among others. The findings of both domestic and international researchers have substantially advanced theoretical and practical approaches to language assessment and have highlighted the pedagogical potential of testing in the development of communicative competence.

The aim of this article is to provide a theoretical justification for the role of testing as an effective means of assessing and fostering learners' foreign language communicative competence and to analyse the pedagogical potential of various types of language tests, with particular emphasis on multiple-choice tests, in the process of learning a foreign language.

Presentation of the main research material. Improving control is one of the most relevant topics in modern foreign literature on foreign language teaching, and it is constantly discussed in methodological journals. The authors focus their attention on the development of testing questions.

S. Nikolaeva, I. Kolomiets, H. Douglas Brown, J. Hunt, M. Gronland and others believe that the test as a form of knowledge control contributes to achieving optimal action of all elements of the education system by providing feedback aimed at the educational activities of the teacher and the student, which in turn determines the dual nature of the functioning of control, which is reflected in its implementation in current and final forms, and that the test is one of the most effective ways of control during the study of a foreign language (Nikolaeva, 2002).

A. Davis identified four sorts of assessments for foreign language learning: competence tests, diagnostic and placement tests, accomplishment tests, and aptitude tests (Davies, 1990). Achievement exams are used to assess students' understanding of the subject covered and their level of learning. Language competency assessments are designed to cover a certain topic or segment of a topic while accounting for the fact that students acquire a foreign language independently outside of school (Nikolaeva, 2002). This type of test consists of multiple-choice questions that measure grammar or vocabulary knowledge, reading or listening comprehension, and writing abilities.

Diagnostic exams assess various aspects of a foreign language, including pronunciation, grammar, and vocabulary. These assessments identify learning gaps and provide recommendations for closing them in a specific group of students. According to foreign scientists, the evolution of language testing difficulties in the twentieth century occurred in numerous stages, ranging from pre-scientific to communicative, depending on the most recent linguistic and technique advances. Between these eras, scientists define the psychometric-structuralist "era" and the psycholinguistic "era", which are associated with the following testing approaches: discrete (discrete point) and integrative (Spolsky, 1995).

According to foreign methodologists, integrative assessments, notably cloze and dictation, could be used to evaluate the ability to integrate numerous abilities similar to real-world language use. In a cloze test, students replace a response using a contextual method (Taylor, 1953). The original cloze test's beginning and finish sentences remain unchanged, and terms reflecting factual information are not removed from context. The rest of the text is susceptible to deformation: each n-word (for example, every 5 or 6) is skipped, and words can be eliminated depending on particular criteria, such as articles, prepositions, phrasal words, new lexemes, etc.

The goal of students is to bridge the gaps by replacing missing words. Methodologists classify cloze tests into three types: cloze with suggested answer options (multiple-choice cloze, summary/ matching/banked cloze (words in alphabetical order), cloze on the contrary (the word is not removed but added to the sentence structure), and cloze elide/negative cloze/editing (Trukhanova, 2017, p. 703).

The foundation for creating a cloze exam is a unified text with extensive material, a description of events or occurrences, and missing words that can be easily replaced due to context. The testing algorithm consists of comprehending the information provided before the omission, assessing the grammatical structure, and retrieving the missing text fragments from long-term memory.

Students are assigned the job of reading the book for themselves twice. During the first reading, kids become acquainted with the main material; during the second, they fill in the gaps with words that they believe are required to restore the overall content of the text.

The correctness of filling in the gaps reflects the accuracy of interpreting the text in terms of the relationship between linguistic and extralinguistic aspects given in it, as well as the possession of lexical material during the reading process (Zozulia, 2019).

Researchers highlight the following advantages of such a test:

1) Students do not simply choose a ready-made form from among those proposed but compose the answer themselves in accordance with the task;

2) to complete the task, it is necessary to understand the content of the text and establish the relationship between the facts;

3) a large amount of material and its concentricity are checked, which makes it possible to rely on the language skills and abilities acquired during training;

4) time-saving.

The main disadvantage is that during testing, students do not have enough time to analyse the semantic content and structure of the text, which can lead to random errors in cloze tests (Zozulia, 2019, p. 25).

At the same time, this type of testing makes it possible to assess learners' ability to use language appropriately in specific communicative situations and to evaluate their capacity to select and apply linguistic resources in accordance with the communicative context. Such skills are of particular importance in modern society, where individuals are expected to have special psychological qualities, skills, and competencies that will allow them to realise their own development trajectory (Kolomiiets, 2023).

Cloze tests based on narrative texts (prose close tests) can be used to assess all aspects of awareness in a foreign language. A. Hughes observes that cloze tests based on dialogue recordings (conversational close tests) can provide an indirect measure of oral abilities. The disadvantage of such testing is that it is difficult for pupils to perceive and comprehend a foreign language by ear since it is impossible to create an authentic language environment in the classroom educational setting. The most successful pupils who pass such assessments have mastered a foreign language in bilingual settings or had extensive experience communicating with native speakers.

To summarise, the cloze test's unique feature is that the situation is given in the form of a cohesive narrative (including monologue and dialogue) that correlates with language and extralinguistic reality. As a result, the cloze test's success is determined by students' ability to swiftly absorb the full text and restore connections between the events or states of the characters portrayed in the text. It is worth noting that proper comprehension of the text in a test setting is ensured by the possession of the vocabulary of the content being studied, mastery of grammatical forms, and linguistic flair.

Based on the methodological literature reviewed, integrated Cloze assessments can only control students' language competence but not their speech competence. The current concept of communicative competence has three components: linguistic competence, strategic competence, and psychophysiological mechanisms. Linguistic competence is divided into two categories: pragmatic competence, which is formed by illocutionary and sociolinguistic competence, and organisational competence, which is formed by grammatical and text competence. Strategic competency is demonstrated in the assessment, planning, and execution of functions while deciding the most effective way to achieve a communicative goal. Psychophysiological systems involved in language use distinguish the channel (auditory or visual) and manner (receptive or productive) of executing competence (Lyle, 1982).

To determine the level of learning of students, to establish the level of mastery of lexical and grammatical material, and to determine the level of spontaneous oral speech, it is advisable to use diagnostic tests (placement tests). In order to optimise the reliable result of the control, it is worth applying a psychological approach in the process of diagnosing the level of foreign language competence, namely, 1) warn students not to guess the correct answers, not to copy for the sake of a better assessment, and not to determine the answer by the method of elimination since the purpose of such testing is not control but monitoring the level of foreign language competence; 2) pay attention to the time allotted for passing the test because there are students with a fast pace of work and slower ones; 3) In order to determine the motivation of students, it is worth including psychological tests (Medynska, 2011, pp. 80–81).

Testing is typically performed as a milestone or final control after completion of specific programme subjects. After reviewing the appropriate sections of the programme. The English as a Foreign Language programme aims to develop in students the ability to respond to difficulties in learning using critical reflection, with the goal of improving foreign language skills and speech experience throughout life in accordance with their own

communicative needs (Zymomria, 2021). That is why the situational-thematic principle of material distribution is preferred over the linear one (Petrashchuk, 1999). When creating test assignments, it is critical to consider the aforementioned factors.

The English test's goal is to measure students' level of foreign language communicative competence in relation to the state standard. Control objects include speech activities (reading and writing) and language use (lexical and grammatical components of foreign language communication). Tests to determine the level of development of foreign language competence in reading focus on three strategies: understanding basic information (introductory reading), complete information (exploratory reading), and looking for individual facts (selective reading).

The communicative-cognitive direction's tasks include determining the types and content of examinations used to assess lexical and grammatical ability. After all, language testing seeks to measure the level of language skill formation: the ability to autonomously select and build lexical units and grammatical phenomena in compliance with communicative needs within the context of set tasks (Bachman, 2002).

Each test has its own control goal depending on the section, the level of knowledge of which is tested:

1. Control of oral and written speech:

– To improve and deepen the linguistic, communicative, and regional studies and educational and cognitive competencies of students;

– to ensure free, normatively correct and functionally adequate mastery of all types of speech activity.

2. Control of oral production (pronunciation):

– consistent consolidation, expansion and deepening; further systematisation of knowledge obtained during the introductory corrective phonetic course;

– improvement of practical skills and phonetics skills;

– expansion of the terminological reserve.

3. Control of written / oral production (grammar):

– formation of skills in mastering the basics of morphology and syntax;

– formation of skills to formulate grammatically correct oral and written responses to monological and dialogical speech (Budanova, 2007).

Closed test tasks are used to assess the completeness of assimilation of the educational programme's linguistic content line and the level of language competence formation (Harmatiuk, 2013).

The following types of tasks are used to monitor the level of education and students' ability to read and understand authentic texts: selecting the correct answer, establishing correspondence (selection of logical pairs), filling gaps in the text, finding arguments and conclusions, and selecting names for paragraphs of the text from proposed names (Shvydkyi, 2002).

Tests are used to assess students' mastery of lexical and grammatical information, allowing them to express themselves freely (Harmatiuk, 2013, p. 22). To assess the level of development of students' foreign language written competence (the ability to solve written communication tasks related to everyday life; the ability to communicate in writing in accordance with the set communication tasks), use the task of creating one's own written expression in accordance with the proposed communication situation (invitation, letter, message, announcement, advertisement, etc.).

Scientists emphasise that in order for the test control of students' knowledge of various educational institutions to be more effective, it must meet the psychological and pedagogical conditions for its conduct. First, test control must be introduced gradually, allowing students to psychologically prepare for it. Second, complicated tests are introduced progressively, beginning with easy ones. Third, there should be a clear testing structure in place: setting the time for completing the assignment, explaining the test tasks by the teacher, and providing each student with a consistent form for replies. Fourth, it is vital to examine the test results (Shvydkyi, 2002).

As a result, testing is a crucial tool for monitoring the development of an adequate level of competency in a foreign language. Compliance with all conditions for conducting will enable the transition from subjective assessment to objective, justified, and unbiased control over the level of formation of necessary knowledge, skills, and talents in students (Zozulia, 2019, p. 25).

Cloze exams primarily assess linguistic skill and do not provide a comprehensive evaluation of speech competence, particularly speaking. This implies combining test control methods with other

types of assessment. Thus, effective assessment is achievable if psychological and pedagogical conditions are met and the communicative orientation of foreign language education is considered.

Conclusions and prospects for further research. According to a review of scientific and methodological literature, testing is a multifunctional way of teaching a foreign language that serves not only as a control but also as an educational, corrective, developmental, and evaluative tool. The systematic use of tests helps to increase the objectivity of evaluation, activate students' cognitive activity, and foster a responsible attitude toward the educational process.

It was discovered that several sorts of testing (achievement, diagnostic, and language proficiency tests) provide for comprehensive control over the level of language formation and foreign language communicative competence. Particular emphasis was placed on clause-based integrative assessments, which use coherent text to assess students' ability to integrate lexical, grammatical, and contextual information.

At the same time, it was discovered that clause tests primarily control language competence and do not provide a comprehensive assessment of speech competence, particularly speaking. This implies combining test control methods with other types of assessment. As a result, successful testing is achievable if psychological and pedagogical prerequisites are met, and the communicative orientation of foreign language education is considered.

BIBLIOGRAPHY:

1. Буданова Л. Г. Використання тестових завдань у процесі вивчення іноземних мов. *Вісник ХДАДМ*. 2007. №5. С. 11–14.

2. Гарматюк Н. Д., Марценюк В. П. Особливості застосування тестового контролю при вивченні іноземної мови у вищих навчальних закладах. *Медична освіта*. 2013. № 3. С. 17–24.

3. Зозуля І. Є. Тест як засіб контролю в навчанні українській мові як іноземній. *Молодий вчений: Спецвипуск*. 2019 р. Червень № 6.1 (70.1). С. 21–26.

4. Мединська С. Тестування як засіб організації та реалізації диференціації навчання при викладанні іноземнихмов у немовному ВНЗ. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* 2011. № 2 (2). С. 79–82.

5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. вид. 2-е, випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.

6. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти / автори Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Тріфан М. С., Унгурян І. К., Яковчук М. В. «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 12.07.2021 №795). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf (Дата звернення: 17.07.2026)

7. Петращук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі. Київ : Видавничий центр КДЛУ, 1999. 261 с.

8. Труханова Т. Навчання тестування аудіювання та читання в курсі методики викладання англійської мови. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки.* 2017. Випуск 153. С. 700-704.

9. Швидкий О. Тестовий контроль у навчальному процесі. *Освіта. Технікуми, коледжі.* 2002. № 1. С. 19–21.

10. Bachman L. F., Palmer A. S. LanguageTesting in Practice: Designing and Developing Useful Language Test. Oxford : Oxford University Press, 2002. 377 p.

11. Davies A. Principles of Language Testing. Oxford: Blackwell, 1990. 176 p.

12. Kolomiiets L., Shulga G., Lebed I. Features of the relationship of self-actualization and trust in young people. Personality and environmental issues. 2023. Vol. 2. №5. P. 45-53. DOI: https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3(5)-45-53.

13. Lyle F., Bachman Adrian S. Palmer The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *Tesol Quarterly.* 1982. Volume16. Issue4. December, pp. 449-465.

14. Measured Words: the Development of Objective Language Testing. Bernard Spolsky. Oxford: Oxford University Press, 1995. Pp. xiv + 402.

15. N. Skrypnyk, I. Khomiak, I. Lebed, I. Spatar, O. Overchuk, and I. Golopych, "Neuropsychological Approach in the Study of Linguistic Phenomena in the Context of the Study of the Conceptual Sphere of People's Morality," *Brain-broad research in artificial intelligence and neuroscience*, vol. 13, no. 2, pp. 166–190, 2022. doi: 10.18662/brain/13.2/338.

16. Taylor W. Cloze Procedure: a New Tool for Measuring Readability. *Journalism Quarterly*, 1953. No. 30.

REFERENCES:

1. Budanova L. H. (2007) Vykorystannia testovykh zavdan u protsesi vyvchennia inozemnykh mov [The use of test tasks in the process of learning foreign languages]. *Visnyk KhDADM – Bulletin of the KhDADM*. No. 5, pp. 11–14.

2. Harmatiuk N. D., Martseniuk V. P. (2013) Osoblyvosti zastosuvannia testovoho kontroliu pry vyvchenni inozemnoi movy u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Peculiarities of the application of test control in the study of a foreign language in higher educational institutions]. *Medychna osvita – Medical education*. No. 3, pp. 17–24.

3. Zozulia I. Ye. (2019) Test yak zasib kontroliu v navchanni ukrainskii movi yak inozemnii [The test as a means of control in teaching the Ukrainian language as a foreign language]. *Molodyi vchenyi: Spetsvypusk – Young scientist: Special issue*. No. 6.1 (70.1), pp. 21–26.

4. Medynska S. (2011) Testuvannia yak zasib orhanizatsii ta realizatsii dyferentsiatsii navchannia pry vykladanni inozemnykhmov u nemovnomu VNZ [Testing as a means of organizing and implementing differentiation of learning in teaching foreign languages in a non-language higher education institution]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia» – Bulletin of the Alfred Nobel University of Dnipropetrovsk. Series "Pedagogy and Psychology"*. No. 2 (2), pp. 79–82.

5. Nikolaieva S. Yu. (ed) (2002). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh : pidruchnyk* [Methodology of teaching foreign languages in secondary educational institutions: a textbook]. Kyiv : Lenvit. (in Ukrainian)

6. Zymomria I. M., Moisiuk V. A., Trifan M. S., Unhurian I. K., Yakovchuk M. V. (2021) Modelna navchalna prohrama «Inozemna mova. 5-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. «Rekomendovano Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy» (nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.07.2021 №795). [Model curriculum «Foreign language. Grades 5-9» for secondary education institutions. «Recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine» (order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 12.07.2021 No. 795).] Aviable at: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf (accessed July 17, 2026)

7. Petrashchuk O. P. (1999) *Testovyi kontrol u navchanni inozemnoi movy v serednii zahalnoosvitnii shkoli* [Test control in teaching a foreign language in a secondary general education school]. Kyiv : Vydavnychyi tsentr KDLU. (in Ukrainian)

8. Trukhanova T. (2017) Navchannia testuvannia audiiuvannia ta chytannia v kursi metodyky vykladannia anhliiskoi movy [Teaching listening and reading testing in the course of English teaching methods]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky – Scientific notes. Series: Philological sciences*. Vol. 153, pp. 700-704.

9. Shvydkyi O. (2002) Testovyi kontrol u navchalnomu protsesi [Test control in the educational process]. *Osvita. Tekhnikumy, koledzhi – Education. Technical schools, colleges*. No.1, pp. 19–21.

10. Bachman L. F., Palmer A. S. (2002) LanguageTesting in Practice: Designing and Developing Useful Language Test. Oxford : Oxford University Press.

11. Davies A. (1990) Principles of Language Testing. Oxford: Blackwell.

12. Kolomiiets L., Shulga G., Lebed I. (2023) Features of the relationship of self-actualization and trust in young people. *Personality and environmental issues*. Vol. 2. №5. P. 45-53. DOI: https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3(5)-45-53.

13. Lyle F., Bachman Adrian S. (1982) Palmer The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *Tesol Quarterly*. Volume16. Issue4. December, pp. 449-465.

14. Spolsky Bernard (1995) Measured Words: the Development of Objective Language Testing. Oxford: Oxford University Press. Pp. xiv + 402.

15. N. Skrypnyk, I. Khomiak, I. Lebed, I. Spatar, O. Overchuk, and I. Golopych (2022) "Neuropsychological Approach in the Study of Linguistic Phenomena in the Context of the Study of the Conceptual Sphere of People's Morality," Brain-broad research in artificial intelligence and neuroscience, vol. 13, no. 2, pp. 166–190. doi: 10.18662/brain/13.2/338.

16. Taylor W. (1953) Cloze Procedure: a New Tool for Measuring Readability. *Journalism Quarterly*. No. 30.

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 792.028:378.016]:378.147.091.33-027.22](045)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.9

Руслан НЕУПОКОЄВ
заслужений діяч мистецтв України, професор, професор кафедри мистецтва театру ляльок, Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого, вул. Ярославів вал, 42, м. Київ, Україна, 01054
ORCID: *0000-0003-4823-9435*

Леонід ПОПОВ
народний артист України, доцент, доцент кафедри мистецтва театру ляльок, Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого, вул. Ярославів вал, 42, м. Київ, Україна, 01054
ORCID: *0000-0001-8914-3347*

Бібліографічний опис статті: Неупокоєв, Р., Попов, Л. (2026). Метод картографування як інструмент педагогічної творчості у викладанні сценічних дисциплін. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 65–73, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.9

МЕТОД КАРТОГРАФУВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ У ВИКЛАДАННІ СЦЕНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Мета роботи. Стаття присвячена дослідженню методу картографування як інноваційного інструменту педагогічної творчості у викладанні сценічних дисциплін. Мета полягає у теоретичному обґрунтуванні картографування як операційної моделі ризоматичної організації знання та концептуалізації категорії «цікавого» як когнітивного механізму, що забезпечує формування внутрішньої мотивації та творчої автономії студента.

Методологія. Теоретичну основу становлять концепція ризоми Ж. Дельоза та Ф. Ґваттарі, когнітивні моделі навчання Дж. Андерсона, Р. Ганьє та Дж. Брунера, а також теорія самодетермінації Е. Десі й Р. Райана. Використано міждисциплінарний підхід, що поєднує філософсько-епістемологічні, когнітивно-психологічні та мотиваційно-педагогічні концепції. Особливу увагу приділено аналізу категорії «цікавого» як ефекту перебудови когнітивних зв'язків у процесі навчання.

Наукова новизна. Уперше метод картографування визначено як педагогічну технологію, що дозволяє перейти від трансляційної моделі навчання до процесуальної, де знання не відтворюється, а конструюється студентом у процесі діяльності. Категорія «цікавого» інтерпретується як результат когнітивної реконфігурації, що забезпечує внутрішню мотивацію та активізує творчий потенціал. Доведено універсальність картографування як інструменту педагогічної творчості, застосовного не лише у викладанні сценічних дисциплін, а й у ширшій мистецькій та гуманітарній освіті.

Висновки. Застосування методу картографування у навчальному процесі сприяє формуванню індивідуальних траєкторій професійного мислення, розвитку критичного та асоціативного мислення, імпровізаційних навичок і професійної самостійності студентів. Метод створює умови для виникнення «цікавого» як педагогічного ефекту, що забезпечує стійку внутрішню мотивацію та підтримує творчу автономію майбутніх фахівців сценічного мистецтва.

Ключові слова: *метод картографування, педагогічна творчість, сценічні дисципліни, ризома, когнітивні моделі навчання, теорія самодетермінації, категорія «цікавого».*

Ruslan NEUPOKOIEV
Merited Figure of Arts of Ukraine, Professor, Professor at the Department of Puppet Theatre Art, I. K. Karpenko-Karyi Kyiv National University of Theatre, Cinema and Television, Yaroslaviv Val str., 42, Kyiv, Ukraine, 01054
ORCID: *0000-0003-4823-9435*

Leonid POPOV
People's Artist of Ukraine, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Puppet Theatre Art, I. K. Karpenko-Karyi Kyiv National University of Theatre, Cinema and Television, Yaroslaviv Val str., 42, Kyiv, Ukraine, 01054
ORCID: *0000-0001-8914-3347*

To cite this article: Neupokoyev, R., Popov, L. (2026). Metod kartohrafuvannia yak instrument pedahohichnoi tvorchosti u vykladanni stsenichnykh dystsyplin [The mapping method as a tool of pedagogical creativity in teaching performing arts disciplines]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 65–73, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.9

THE MAPPING METHOD AS AN INSTRUMENT OF PEDAGOGICAL CREATIVITY IN TEACHING STAGE DISCIPLINES

Purpose. The article examines the mapping method as an innovative tool of pedagogical creativity in teaching performing arts disciplines. The aim is to provide a theoretical justification of mapping as an operational model of rhizomatic knowledge organization and to conceptualize the category of "interesting" as a cognitive mechanism that fosters intrinsic motivation and students' creative autonomy.

Methodology. The theoretical framework is based on the rhizome concept of G. Deleuze and F. Guattari, cognitive learning models of J. Anderson, R. Gagné, and J. Bruner, as well as the self-determination theory of E. Deci and R. Ryan. An interdisciplinary approach is applied, combining philosophical-epistemological, cognitive-psychological, and motivational-pedagogical perspectives. Special attention is given to the analysis of the category of "interesting" as an effect of cognitive restructuring in the learning process.

Scientific novelty. For the first time, the mapping method is defined as a pedagogical technology that enables the transition from a transmissive model of education to a process-oriented one, where knowledge is not reproduced but constructed by the student through activity. The category of "interesting" is interpreted as a result of cognitive reconfiguration that fosters intrinsic motivation and activates creative potential. The universality of mapping is emphasized, showing its applicability not only in teaching performing arts disciplines but also in broader contexts of arts and humanities education.

Conclusions. The application of the mapping method in the educational process contributes to the formation of individual trajectories of professional thinking, the development of critical and associative thinking, improvisational skills, and students' professional independence. The method creates conditions for the emergence of "interesting" as a pedagogical effect that ensures sustainable intrinsic motivation and supports the creative autonomy of future specialists in performing arts.

Key words: *mapping method, pedagogical creativity, performing arts disciplines, rhizome, cognitive learning models, self-determination theory, category of "interesting."*

Актуальність проблеми. Сучасна мистецька освіта перебуває у процесі пошуку педагогічних підходів, здатних не лише забезпечувати засвоєння професійних знань і навичок, а й підтримувати стійку внутрішню мотивацію студентів до творчої діяльності. Особливої актуальності ця проблема набуває у викладанні сценічних дисциплін, оскільки їх опанування ґрунтується не лише на засвоєнні технічних умінь, а й на розвитку творчого мислення, здатності до експерименту, рефлексії та самостійного пошуку художніх рішень (Eisner, 2002; Schön, 1983). За таких умов педагогічна творчість проявляється насамперед у здатності проєктувати освітній процес як простір творчого пошуку, у якому студент виступає активним суб'єктом власного професійного становлення.

Одним із визначальних чинників такої організації навчання є внутрішня мотивація. Відповідно до теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райана, вона виникає тоді, коли сама діяльність набуває для людини внутрішньої цінності, а не визначається зовнішніми стимулами (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Тому одним із ключових завдань мистецької педагогіки є організація навчального процесу як простору самостійного пізнання, у якому студент не лише засвоює знання, а й конструює їх у процесі діяльності.

Таку можливість забезпечує модель навчання через відкриття. Дж. Брунер підкреслює, що знання, здобуте шляхом самостійного відкриття, формує глибші когнітивні структури та активізує продуктивне мислення (Bruner, 1961, pp. 21–32). У межах цього дослідження таке відкриття інтерпретується як момент самостійного встановлення студентом нового смислового зв'язку між елементами професійного досвіду, мистецькими образами та виконавськими практиками.

У цьому контексті особливого значення набуває категорія «цікавого», яка у даному дослідженні пропонується як авторський концепт. Хоча поняття «цікавого» широко використовується у повсякденному мовленні, у педагогічній теорії воно не набуло чіткого методологічного статусу. Тому одним із завдань цього дослідження є його концептуалізація у контексті методики викладання сценічних дисциплін шляхом виявлення його філософ-

ських і когнітивних підстав. На відміну від повсякденного розуміння, «цікаве» розглядається не як властивість навчального матеріалу, а як ефект пізнавальної діяльності студента, що виникає у процесі встановлення нових смислових зв'язків між елементами знання. Саме їх поєднання, перебудова та включення у нову конфігурацію відношень породжують ситуацію когнітивної новизни, яка суб'єктивно переживається як інтерес.

У запропонованому розумінні, що спирається на концепцію навчання через відкриття Дж. Брунера, «цікаве» виникає як результат активної перебудови системи зв'язків між елементами досвіду. Відповідно, джерелом інтересу є не інформація як така, а процес її включення в нові когнітивні конфігурації. Цей підхід узгоджується з когнітивно-конструктивістськими моделями навчання, де знання розглядається як система зв'язків: у Дж. Андерсона – як асоціативна мережа (Anderson, 1983), у Р. Ганьє – як ієрархічно організована структура (Gagné, 1985). Спільним для цих підходів є уявлення про знання як результат організації відношень між його елементами.

Якщо навчання розуміти як безперервне формування таких зв'язків, то знання постає не як лінійна послідовність фактів, а як відкрита мережа смислів. Саме таку модель пропонують Ж. Дельоз і Ф. Ґваттарі у концепції ризоми, де знання можуть бути описані як множинність без центра і без фіксованої ієрархії. У цьому підході принципово важливим є розрізнення картографії (mapping) і калькування (tracing): карта не відтворює вже існуючу структуру, а створює нові траєкторії руху всередині мережі смислів (Deleuze & Guattari, 1987, pp. 12–13).

У педагогічному вимірі це означає перехід від відтворення готових знань до конструювання студентом власної карти професійного досвіду. Відповідно, метод картографування постає як інструмент організації навчального процесу як відкритої ризоматичної системи смислових зв'язків, у якій знання не передається, а вибудовується у процесі діяльності.

Застосування картографування як інструменту педагогічної творчості у викладанні сценічних дисциплін і становить предмет цього дослідження.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного обґрунтування педагогічних інструментів, здатних забезпечити перехід від трансляційної моделі навчання до моделі конструювання знання через мережу смислових зв'язків, що сприяє формуванню внутрішньої мотивації, розвитку творчого мислення та становленню професійної автономії студента у сфері сценічного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Джерельна база дослідження категорії «цікавого» та методу картографування у викладанні сценічних дисциплін формується на перетині філософії, когнітивної науки, психології мотивації та постструктуралістської теорії знання. Її специфіка полягає в тому, що вона не описує окремий педагогічний феномен, а дозволяє концептуалізувати навчання як процес побудови відкритої мережі смислових зв'язків, у межах якої виникає ефект «цікавого» та формується внутрішня мотивація до творчої діяльності.

Вихідною точкою цього дослідження є історична трансформація уявлень про природу знання. У класичній європейській традиції знання переважно розглядалося як репрезентація вже існуючої реальності. У Арістотеля мистецтво осмислюється як мімесис, тобто наслідування дійсності, що підпорядковується внутрішній логіці художньої форми (Арістотель 2007, с. 27–37). У Платона творчість у діалозі «Іон» постає як наслідок божественного натхнення, а не як результат самостійного конструювання знання (Платон 2017, с. 11–25). Незважаючи на відмінності цих концепцій, їх об'єднує уявлення про смисл як про щось уже наявне, що має бути або відтворене, або відкрите.

Подальший розвиток філософії поступово зміщує увагу від питання про природу окремих елементів знання до аналізу способів їх організації. Особливо послідовно ця тенденція проявляється у постструктуралізмі, де знання перестає мислитися як завершена ієрархічна система та набуває процесуального характеру. Найбільш розгорнутого вигляду така позиція набуває у концепції ризоми Ж. Дельоза та Ф. Ґваттарі, викладеній у праці A Thousand Plateaus (Deleuze & Guattari, 1987, pp. 3–25). У межах окремих українських мистецтвознавчих інтерпретацій ця модель співвідноситься з поняттям фрактальності як принципом самоподібної ієрархічної організації структур, де відношення між частинами відтворюють загальну конфігурацію цілого на різних рівнях

масштабування (Неупокоєв, 2021). На відміну від такої «деревоподібної» або фрактально-ієрархічної моделі, у якій кожен елемент має відносно фіксоване структурне місце, ризома описує множинність без єдиного центру, де будь-яка точка потенційно може поєднуватися з будь-якою іншою.

Важливим для даного дослідження є не лише сам концепт ризоми, а й запропоноване авторами розрізнення картографії (mapping) та калькування (tracing). Якщо калька відтворює вже готову структуру, то карта є відкритою конструкцією, що постійно продукує нові зв'язки, маршрути й можливості розвитку (Deleuze & Guattari, 1987, pp. 12–13). Саме тому картографування можна розглядати як практичну методологію роботи з ризоматично організованим знанням. У педагогічному контексті воно перестає бути лише філософською метафорою й набуває значення способу організації навчального процесу, у якому студент не відтворює готові смисли, а конструює їх у процесі встановлення нових взаємозв'язків.

Подібна логіка, хоча й сформульована незалежно від постструктуралістської філософії, простежується і в когнітивній психології. У теорії Дж. Андерсона знання описується як система асоціативних мереж, де процес мислення здійснюється через активацію взаємозв'язків між елементами пам'яті (Anderson, 1983, pp. 77–104). Р. Ганьє розглядає навчання як поетапне формування когнітивних структур, у яких нові знання інтегруються в уже сформовані системи відношень (Gagné, 1985, pp. 61–84). Дж. Брунер, розробляючи концепцію навчання через відкриття, показує, що справжнє засвоєння відбувається не шляхом механічного запам'ятовування, а через самостійне встановлення студентом нових зв'язків між явищами та поняттями (Bruner, 1961, pp. 21–32).

Попри відмінність вихідних методологічних позицій, усі ці підходи зближуються в одному принциповому положенні: смисл виникає не із сукупності окремих фактів, а зі структури взаємозв'язків між ними. У цьому сенсі когнітивно-психологічні моделі концептуально резонують із ідеєю процесуальної організації смислу, розгорнутою в постструктуралістській традиції, зокрема у праці Ж. Дельоза «Логіка сенсу», де значення постає не як фіксована сутність, а як ефект серіації, відношень і подій смислотворення (Deleuze, 1969), а смисл розглядається не як стабільна сутність, а як подія, що виникає на поверхні взаємодій і визначається серіями відношень, контекстів та переходів між ними. У цій перспективі смисл не передує зв'язкам, а продукується ними в процесі їх розгортання та варіації (Deleuze, 1990). Це уточнення посилює ризоматичне розуміння знання, оскільки зміщує акцент із структури як такої на динаміку виникнення значень у мережі відношень.

Саме ця спільна тенденція дозволяє перейти до категорії «цікавого», як авторського аналітичного концепту. Якщо у повсякденному розумінні цікаве пов'язується з властивостями самого об'єкта, то аналіз розглянутих джерел дає підстави припустити, що інтерес виникає насамперед як ефект перебудови когнітивної структури, коли встановлення нового смислового зв'язку змінює конфігурацію вже наявного знання. Отже, «цікаве» постає як результат активного конструювання мережі взаємозв'язків між поняттями, образами, художніми прийомами та власним професійним досвідом студента. У такому розумінні категорія «цікавого» виступає точкою перетину ризоматичної філософії знання та когнітивно-психологічних моделей навчання.

Психологічне пояснення виникнення внутрішньої мотивації пропонує теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана. Відповідно до неї внутрішня мотивація виникає через переживання автономії, компетентності та залученості у діяльність (Deci & Ryan, 1985, pp. 32–65; Ryan & Deci, 2000, pp. 68–78). У логіці картографування ці компоненти можуть бути інтерпретовані як різні аспекти роботи з мережею смислів: автономія проявляється у можливості самостійно вибудовувати траєкторії зв'язків, компетентність – у здатності орієнтуватися в їхній структурі, а залученість – у постійному переживанні процесу їх відкриття та перебудови. Таким чином, внутрішня мотивація постає не стільки наслідком зовнішнього стимулювання, скільки результатом специфічної організації навчальної діяльності.

Для педагогіки сценічного мистецтва особливий інтерес становлять роботи Віоли Сполін, присвячені театральній імпровізації. Основу її педагогічної системи складають театральні ігри (theater games), побудовані на розв'язанні сценічної проблеми через безпо-

середню взаємодію з партнером, простором, предметом і ситуацією (Spolin, 1999, pp. 3–16). Ключовими принципами цієї системи є концентрація уваги на конкретному творчому завданні (focus), навчання через безпосередній досвід (learning by experience) та педагогічний супровід (side coaching), який спрямовує процес пошуку, не підміняючи його готовими рішеннями. У такій організації навчання гра виступає не лише дидактичним прийомом, а й процесом безперервного встановлення та перебудови смислових зв'язків. Саме тому театральну гру можна інтерпретувати як практичну форму картографування, у якій карта професійного досвіду не відтворюється, а формується безпосередньо в процесі творчої дії.

Таким чином, аналіз джерельної бази дозволяє виокремити три взаємопов'язані напрями, що формують теоретичне підґрунтя дослідження. Перший – філософсько-епістемологічний, представлений концепцією ризоми Ж. Дельоза та Ф. Ґваттарі, яка пропонує нелінійну модель організації знання. Другий – когнітивно-психологічний, що охоплює мережеві та конструктивістські концепції навчання Дж. Андерсона, Р. Ганьє та Дж. Брунера, які пояснюють механізми формування й перебудови смислових зв'язків. Третій – мотиваційно-педагогічний, представлений теорією самодетермінації Е. Десі та Р. Райана та театрально-педагогічними практиками Віоли Сполін, що демонструють взаємозв'язок між організацією навчальної діяльності, внутрішньою мотивацією та творчою активністю студента.

Інтеграція цих теоретичних підходів створює концептуальне підґрунтя для обґрунтування методу картографування як інструменту педагогічної творчості у викладанні сценічних дисциплін та дозволяє інтерпретувати категорію «цікавого» як результат побудови й перебудови смислових зв'язків у процесі професійної підготовки майбутнього митця.

Метою статті є теоретичне обґрунтування методу картографування як інструменту педагогічної творчості у викладанні сценічних дисциплін та концептуалізація категорії «цікавого» як когнітивного механізму, що забезпечує побудову смислових зв'язків, формування внутрішньої мотивації й творчої автономії студента.

Виклад основного матеріалу дослідження. Когнітивно-психологічні теорії знання, попри різні наукові традиції їх формування, демонструють спільну установку на мережеву природу пізнання, де смисл виникає не як властивість ізольованого елемента, а як ефект системи відношень. У моделі Дж. Андерсона знання постає як динамічна асоціативна мережа, у якій активація одного вузла автоматично залучає пов'язані структури пам'яті, забезпечуючи процесуальну організацію когнітивного досвіду (Anderson, 1983, pp. 77–104). У Р. Ганьє навчання описується як поетапна перебудова когнітивних структур, у межах якої нові елементи інтегруються в уже наявні схеми, змінюючи їхню конфігурацію (Gagné, 1985, pp. 61–84). У Дж. Брунера навчання через відкриття визначається як процес активного конструювання знання, де суб'єкт сам вибудовує систему відношень між елементами досвіду, формуючи продуктивну, а не репродуктивну структуру смислу (Bruner, 1961, pp. 21–32).

Узгодженість цих підходів дозволяє розглядати навчання як процес постійної реконфігурації когнітивного поля, у якому визначальним механізмом виступає не накопичення інформації, а встановлення та перебудова смислових зв'язків. У такій перспективі знання постає як відкрита система потенційних відношень, що безперервно змінюється в процесі взаємодії суб'єкта з досвідом.

У межах запропонованої теоретичної рамки категорія «цікавого» може бути інтерпретована як ефект цієї реконфігурації. Вона виникає в той момент, коли наявна система зв'язків виявляється недостатньою для пояснення або організації досвіду, що спонукає до побудови нової конфігурації смислів. Таким чином, «цікаве» характеризує не властивість навчального матеріалу, а сам процес переходу від однієї когнітивної структури до іншої.

Така інтерпретація безпосередньо узгоджується з ризоматичною концепцією Ж. Дельоза і Ф. Ґваттарі, яка дозвлояє мислити знання як відкриту нелінійну мережу без єдиного центра та ієрархії, а смисл виникає в процесі встановлення множинних зв'язків між її елементами (Deleuze & Guattari, 1987, pp. 3–25). У цій перспективі метод картографування виступає операційною моделлю ризоми: він не репрезентує готову структуру знання, а організовує процес її побудови через безперервне встановлення нових зв'язків. Відповідно, картографування

можна визначити як практичний механізм переходу від репрезентативної до процесуальної організації навчання, у якій смисл не відтворюється, а конструюється.

Однією з природних форм реалізації такого підходу виступає гра. Її сутність полягає у дослідженні можливих комбінацій дій, перевірці альтернативних способів взаємодії та відкритті нових відношень між елементами ситуації. У цьому сенсі гра може розглядатися як практична форма картографування, оскільки її основою є не відтворення заданого алгоритму, а безперервне моделювання нових конфігурацій досвіду.

У педагогіці сценічного мистецтва така логіка найбільш послідовно реалізована у системі Віоли Сполін. Її навчання через гру побудоване як система імпровізаційних вправ, у яких актор безперервно встановлює нові взаємозв'язки між партнером, простором, предметом, власною дією та сценічною ситуацією (Spolin, 1999, pp. 3–16). На відміну від репродуктивного засвоєння сценічних прийомів, вправи Сполін організовують процес відкриття, у якому знання виникає безпосередньо в дії.

У цьому сенсі система Сполін може бути інтерпретована як педагогічна реалізація принципу картографування. Це узгоджується з розрізненням картографії (mapping) і калькування (tracing), запропонованим Ж. Дельозом і Ф. Ґваттарі. Якщо калькування відтворює вже існуючу структуру, то картографування створює її в процесі руху, відкриваючи нові маршрути та зв'язки (Deleuze & Guattari, 1987, pp. 12–13). Саме тому гра виступає не допоміжним засобом навчання, а одним із механізмів картографування, що забезпечує продуктивну перебудову смислового поля.

Запропонована інтерпретація категорії «цікавого» має як історико-естетичні, так і теоретико-епістемологічні підстави. У культурі бароко поняття argutezza, acutezza та ingenium пов'язувалися зі здатністю виявляти приховані або несподівані зв'язки між віддаленими явищами та продукувати нові смисли через їх комбінацію (Tesauro, 2000; Gracián, 2004). У цьому ж контексті В. Татаркевич показує, що барокова естетика загалом ґрунтується на принципі інтелектуальної винахідливості як здатності до смислового поєднання гетерогенних елементів досвіду (Tatarkiewicz, 1980).

Водночас сама логіка комбінаторного породження образів має значно ширший культурно-антропологічний горизонт. Антична міфологія та художня уява демонструють численні приклади синтетичних образів, що виникають шляхом поєднання вже відомих складових: кентавр як конфігурація людини й коня, русалка як поєднання людини й риби. У подібних випадках новизна не пов'язана з появою нових елементів, а з їхньою нетиповою організацією в межах нової смислової структури.

З позиції сучасної теорії культури цей механізм може бути описаний як принцип семіозису, де значення виникає не як властивість окремого знака, а як результат його включення в мережу відношень. У цьому сенсі інтерпретація творчості як комбінаторного процесу узгоджується з семіотичною теорією У. Еко, який розглядає культуру як систему безперервного породження нових смислових зв'язків через рекомбінацію наявних кодів (Eco, 1976).

Отже, ефект «цікавого» виникає не стільки як реакція на радикальну новизну, скільки як переживання несподіваної реконфігурації вже відомого досвіду. Йдеться про момент, коли встановлення нового зв'язку між елементами змінює конфігурацію цілого смислового поля, створюючи ефект відкриття.

У такому розумінні категорія «цікавого» безпосередньо корелює з феноменом творчої фантазії. Сучасні когнітивні та культурно-філософські підходи трактують уяву не як генерацію «з нічого», а як рекомбінацію та трансформацію наявних ментальних структур. М. Боден, зокрема, визначає творчість як процес дослідження та модифікації простору можливих концептуальних комбінацій, де новизна виникає через перебудову існуючих елементів, а не через їх створення ex nihilo (Boden, 2004). Подібну логіку підтримує також Н. Гудмен, для якого художнє мислення є способом організації та реорганізації символічних систем, а не продукуванням автономних сутностей (Goodman, 1978).

Для педагогіки сценічного мистецтва ця закономірність має визначальне значення. Студент не створює етюд, роль чи режисерське рішення з «порожнечі», а працює з уже наявними культурними й професійними матеріалами – сюжетами, тілесними техніками, просторовими конфігураціями, ритмічними структурами,

текстами та сценічними ситуаціями. Творчий результат виникає як наслідок їхнього нового картографування, тобто побудови нетривіальних зв'язків між елементами досвіду.

Дослідження драматургічних структур підтверджують обмежену кількість базових сюжетних моделей і водночас практично необмежену варіативність їх комбінацій, що забезпечує генерацію нових художніх конфігурацій у межах фіксованого набору елементів (Polti, 1916).

У педагогічному вимірі метод картографування постає як практика проєктування, фіксації та візуалізації мережі смислових зв'язків. На відміну від лінійних моделей навчання, він орієнтований не на послідовність окремих елементів, а на поле можливих відношень між ними. Для сценічних дисциплін це особливо важливо, оскільки професійне мислення актора, режисера чи сценографа функціонує як багаторівнева система взаємозв'язків між текстом, образом, дією, простором, предметом, ритмом і партнером. Картографування робить ці зв'язки предметом свідомої творчої роботи, відкриваючи можливість їх цілеспрямованої реконфігурації.

Подібна логіка співвідноситься і з концепцією гри Й. Гейзінги, у якій гра визначається як автономний простір свободи, структурований системою правил, що не обмежують творчість, а створюють умови для її розгортання (Huizinga, 1949, pp. 1–27). Аналогічно картографування формує навчальний простір, який поєднує структурованість із відкритістю до множинних варіантів розвитку.

Дані сучасної когнітивної нейронауки також підтверджують продуктивність такого підходу. Моменти інсайту, відкриття нового способу розв'язання задачі та встановлення неочікуваних смислових зв'язків супроводжуються активацією дофамінергічних систем мозку, пов'язаних із механізмами винагороди та позитивного підкріплення (Schultz, 1998, pp. 9–15; Berridge & Robinson, 2003, pp. 507–513). Це дає підстави розглядати переживання «цікавого» не лише як когнітивний, а й як мотиваційний феномен, що природно підтримує подальшу пізнавальну активність.

Таким чином, метод картографування може бути визначений як педагогічний механізм організації творчого мислення, що інтегрує ризоматичну модель знання, когнітивні механізми перебудови смислових зв'язків і психологічні закономірності формування внутрішньої мотивації. У такій моделі навчання сценічних дисциплін постає не як засвоєння готового змісту, а як процес безперервного конструювання смислів. Категорія «цікавого» при цьому виступає індикатором продуктивності цього процесу, фіксуючи моменти, коли реконфігурація смислових зв'язків відкриває нові траєкторії професійного мислення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано можливість концептуалізації категорії «цікавого» як когнітивного механізму смислотворення у професійній підготовці майбутніх фахівців сценічного мистецтва. На відміну від традиційного розуміння інтересу як властивості навчального матеріалу або індивідуальної психологічної характеристики студента, запропонований підхід дозволяє розглядати «цікаве» як ефект перебудови мережі смислових зв'язків, що виникає у процесі активного конструювання знання.

Аналіз філософських, когнітивно-психологічних і педагогічних джерел засвідчив їхню методологічну узгодженість щодо розуміння знання як відкритої системи відношень. Концепція ризоми Ж. Дельоза і Ф. Ґваттарі визначає онтологічну модель такої організації знання, тоді як когнітивні теорії Дж. Андерсона, Р. Ганьє та Дж. Брунера розкривають психологічні механізми формування й перебудови смислових зв'язків у процесі навчання. Це дозволило обґрунтувати метод картографування як педагогічний інструмент, що переводить ризоматичну модель знання у площину освітньої практики.

Встановлено, що метод картографування полягає не у репрезентації вже готової структури знання, а в організації умов для її безперервного конструювання через встановлення нових взаємозв'язків між елементами досвіду. У цьому контексті театрально-педагогічна система Віоли Сполін інтерпретується як практична реалізація картографічного підходу, оскільки навчання через гру забезпечує постійне моделювання нових конфігурацій сценічної взаємодії та підтримує процес смислотворення.

Обґрунтовано також взаємозв'язок категорії «цікавого» з феноменом творчої фантазії. Показано, що творча діяльність не передбачає створення образів ex nihilo, а здійснюється шляхом

комбінування, трансформації та переосмислення вже наявного досвіду. У цьому розумінні картографування виступає педагогічним механізмом організації творчої фантазії, а переживання «цікавого» – індикатором продуктивного встановлення нових смислових зв'язків.

Доведено, що внутрішня мотивація до навчання є не початковою передумовою освітнього процесу, а закономірним наслідком його організації. Побудова навчання як відкритого процесу картографування забезпечує умови для реалізації автономії, компетентності та залученості студента, що узгоджується з положеннями теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райана.

Отже, метод картографування може бути визначений як інструмент педагогічної творчості, що інтегрує ризоматичну модель організації знання, когнітивні механізми смислотворення та психологічні закономірності формування внутрішньої мотивації. Його застосування у викладанні сценічних дисциплін створює умови для переходу від репродуктивної моделі навчання до моделі творчого конструювання індивідуальної траєкторії професійного мислення.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні практичної методики картографування для окремих сценічних дисциплін, створенні системи вправ і критеріїв оцінювання ефективності цього методу, а також його експериментальній перевірці у процесі професійної підготовки майбутніх режисерів, акторів, сценографів та інших діячів перформативних мистецтв.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арістотель. Поетика / пер. з давньогр. Б. Тен. Київ : Основи, 2007. 156 с.
2. Неупокоєв Р. В. Культурний феномен концепту ризоми. Культурологічна думка. 2021. Т. 20, № 2. С. 57–66. DOI: https://doi.org/10.37627/2311-9489-20-2021-2.57-66
3. Платон. Діалоги / пер. з давньогр. Й. Кобів. Харків : Фоліо, 2017. 352 с.
4. Anderson J. R. The Architecture of Cognition. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1983. 345 p.
5. Berridge K. C., Robinson T. E. Parsing reward. Trends in Neurosciences. 2003. Vol. 26, No. 9. P. 507–513. DOI: https://doi.org/10.1016/S0166-2236(03)00233-9
6. Boden M. A. The Creative Mind: Myths and Mechanisms. 2nd ed. London : Routledge, 2004. 360 p.
7. Bruner J. S. The act of discovery. Harvard Educational Review. 1961. Vol. 31, No. 1. P. 21–32.
8. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York : Plenum Press, 1985. 372 p.
9. Deleuze G., Guattari F. A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia / transl. B. Massumi. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1987. 610 p. (Original work published 1980).
10. Gagné R. M. The Conditions of Learning and Theory of Instruction. 4th ed. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1985. 361 p.
11. Gracián B. Agudeza y arte de ingenio / ed. C. Peralta. Zaragoza : Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004. 995 p. (Original work published 1648).Huizinga J. Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture.
12. London : Routledge & Kegan Paul, 1949. 220 p.
13. Polti G. The Thirty-Six Dramatic Situations. Boston, MA : The Writer Publishing Company, 1916. 200 p.
14. Ryan R. M., Deci R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist. 2000. Vol. 55, No. 1. P. 68–78. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
15. Schultz W. Predictive reward signal of dopamine neurons. Journal of Neurophysiology. 1998. Vol. 80, No. 1. P. 1–27. DOI: https://doi.org/10.1152/jn.1998.80.1.1
16. Spolin V. Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques. 3rd ed. Evanston, IL : Northwestern University Press, 1999. 412 p.
17. Tatarkiewicz W. A History of Six Ideas: An Essay in Aesthetics. Dordrecht : Springer Netherlands, 1980. 383 p.
18. Tesauro E. Il cannocchiale aristotelico. Savigliano : L'Artistica Editrice, 2000. 772 p. (Original work published 1654).

REFERENCES:

1. Aristotel. (2007). *Poetyka* [Poetics] (B. Ten, trans. from Ancient Greek). Kyiv: Osnovy. 156 s. [in Ukrainian].
2. Neupokoiev, R. (2021). *Kulturnyi fenomen kontseptu ryzomy* [The cultural phenomenon of the rhizome concept]. Kulturolohichna dumka, 20(2), 57–66. https://doi.org/10.37627/2311-9489-20-2021-2.57-66 [in Ukrainian].
3. Platon. (2017). *Dialohy* [Dialogues] (Y. Kobiv, trans. from Ancient Greek). Kharkiv: Folio. 352 s. [in Ukrainian].
4. Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 345 p.

5. Berridge, K. C., & Robinson, T. E. (2003). *Parsing reward. Trends in Neurosciences*, 26(9), 507–513. https://doi.org/10.1016/S0166-2236(03)00233-9.

6. Boden, M. A. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms* (2nd ed.). London: Routledge. 344 p.

7. Bruner, J. S. (1961). *The act of discovery.* Harvard Educational Review, 31(1), 21–32.

8. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* New York: Plenum Press. 371 p.

9. Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press. 610 p. (Original work published 1980). [in English translation from French].

10. Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston. 361 p.

11. Gracián, B. (2004). *Agudeza y arte de ingenio* [Agudeza and Art of Wit] (C. Peralta, Ed.). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. 995 p. (Original work published 1648). [in Spanish].

12. Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture.* London: Routledge & Kegan Paul. 220 p. (Original work published 1938).

13. Polti, G. (1916). *The Thirty-Six Dramatic Situations.* Boston, MA: The Writer Publishing Company. 200 p. [in English translation from French].

14. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.* American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.

15. Schultz, W. (1998). *Predictive reward signal of dopamine neurons.* Journal of Neurophysiology, 80(1), 1–27. https://doi.org/10.1152/jn.1998.80.1.1.

16. Spolin, V. (1999). *Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques* (3rd ed.). Evanston, IL: Northwestern University Press. 412 p.

17. Tatarkiewicz, W. (1980). *A History of Six Ideas: An Essay in Aesthetics. The Hague: Martinus Nijhoff.* 383 p. [in English translation from Polish].

18. Tesauro, E. (2000). *Il cannocchiale aristotelico*. Firenze: Leo S. Olschki. 772 p. (Original work published 1654). [in Italian].

Дата першого надходження статті до видання: 18.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.018.1:37.015.31-053.6
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.10

Тетяна ПОТАПЧУК
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018
ORCID: *0000-0003-1680-6976*

Бібліографічний опис статті: Потапчук, Т. (2026). Педагогічна взаємодія як умова формування готовності студентської молоді до усвідомленого батьківства. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 74–81, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.10

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА

У статті обґрунтовано значення педагогічної взаємодії та педагогічного партнерства як механізмів формування готовності студентської молоді до усвідомленого батьківства. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю цілеспрямованої підготовки молоді до відповідального виконання батьківської ролі в умовах трансформації сімейних цінностей, зміни моделей міжособистісної комунікації та зростання вимог до психологічної, педагогічної й соціальної компетентності сучасних батьків. Усвідомлене батьківство розглянуто як інтегроване особистісно-соціальне утворення, що охоплює знання про сутність і функції батьківства, позитивне ставлення до дитини, мотиваційну готовність, емоційну зрілість, відповідальність, комунікативні та виховні вміння. Наголошено, що його формування потребує не лише засвоєння теоретичних знань, а й створення освітнього середовища, заснованого на діалозі, довірі, взаємоповазі та співробітництві.

Розкрито потенціал педагогічного партнерства як суб'єкт-суб'єктної форми взаємодії викладача і студентів, спрямованої на усвідомлення майбутньої батьківської ролі, розвиток відповідальності та набуття практичного досвіду конструктивної взаємодії. Визначено основні напрями педагогічної взаємодії: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-просвітницький, комунікативно-діяльнісний, рефлексивний та практико-орієнтований. Охарактеризовано ефективні форми і методи: дискусії, тренінги, аналіз життєвих ситуацій, рольові ігри, кейс-метод, проєктну діяльність, рефлексивні вправи, моделювання сімейних ситуацій та цифрові форми комунікації. Обґрунтовано педагогічні умови результативного формування готовності до усвідомленого батьківства, серед яких провідними є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, психологічна безпека, практична спрямованість навчання, розвиток рефлексії та активна партнерська діяльність студентів.

Ключові слова: *усвідомлене батьківство, студентська молодь, педагогічна взаємодія, педагогічне партнерство, готовність до батьківства, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, сімейне виховання, педагогічна освіта.*

Tetiana POTAPCHUK
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Shevchenka str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018
ORCID: *0000-0003-1680-6976*

To cite this article: Potapchuk, T. (2026). Pedahohichna vzaiemodiia yak umova formuvannia hotovnosti studentskoi molodi do usvidomlenoho batkivstva [Pedagogical interaction as a condition for developing university students' readiness for conscious parenthood]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 74–81, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.10

PEDAGOGICAL INTERACTION AS A CONDITION FOR DEVELOPING UNIVERSITY STUDENTS' READINESS FOR CONSCIOUS PARENTHOOD

The article substantiates the significance of pedagogical interaction and pedagogical partnership as mechanisms for developing university students' readiness for conscious parenthood. The relevance of the problem is determined by the need for purposeful preparation of young people for the responsible fulfilment of the parental role amid transformations in family values, changes in interpersonal communication patterns, and increasing demands for the psychological, pedagogical, and social competence of modern parents. Conscious parenthood is considered as an integrated personal

and social formation encompassing knowledge of the essence and functions of parenthood, a positive attitude towards the child, motivational readiness, emotional maturity, responsibility, communication skills, and parenting competencies. It is emphasized that its development requires not only the acquisition of theoretical knowledge but also the creation of an educational environment based on dialogue, trust, mutual respect, and cooperation.

The potential of pedagogical partnership as a subject-to-subject form of interaction between teachers and students is revealed. Such interaction is aimed at developing an awareness of the future parental role, fostering responsibility, and acquiring practical experience of constructive interpersonal interaction. The main areas of pedagogical interaction are identified: value-motivational, cognitive-educational, communicative-activity-based, reflective, and practice-oriented. Effective forms and methods are characterized, including discussions, training sessions, analysis of life situations, role-playing games, the case-study method, project-based activities, reflective exercises, modelling of family situations, and digital forms of communication. The pedagogical conditions for the effective development of readiness for conscious parenthood are substantiated, among which the leading ones are subject-to-subject interaction, psychological safety, practice-oriented learning, development of reflective skills, and active partnership-based student engagement.

Key words: *conscious parenthood, university students, pedagogical interaction, pedagogical partnership, readiness for parenthood, subject-to-subject interaction, family upbringing, teacher education.*

Актуальність проблеми. Сучасні соціокультурні трансформації зумовлюють необхідність переосмислення змісту підготовки молодої людини до сімейного життя та виконання батьківської ролі. Сім'я залишається одним із визначальних соціальних інститутів, у межах якого забезпечуються народження, виховання, соціалізація та емоційний розвиток дитини. Водночас сучасне батьківство набуває нових характеристик, пов'язаних із підвищенням вимог до психологічної зрілості дорослої людини, її педагогічної компетентності, здатності до конструктивної комунікації з дитиною та відповідального прийняття рішень.

У цьому контексті особливого значення набуває проблема формування готовності молоді до усвідомленого батьківства ще до набуття нею реального батьківського досвіду. Підготовка до батьківства не повинна зводитися лише до інформування молодої людини про фізіологічні, соціальні чи правові аспекти сімейного життя. Йдеться про формування цілісної системи цінностей, установок, знань, умінь і особистісних якостей, які забезпечують здатність майбутнього батька або матері відповідально ставитися до потреб дитини, усвідомлювати наслідки власних педагогічних рішень, підтримувати емоційний контакт із дитиною та створювати сприятливе середовище для її розвитку (Біда, Орос, Чичук, 2022).

Особливого значення ця проблема набуває у студентському віці, який характеризується активним професійним, соціальним та особистісним становленням. Саме в цей період формуються життєві стратегії, ціннісні орієнтації, моделі міжособистісних відносин, уявлення про сім'ю, відповідальність і майбутнє батьківство. Відповідно, заклад вищої освіти може розглядатися не лише як простір професійної підготовки, а і як важливе середовище соціально-особистісного розвитку молодої людини.

У сучасній педагогічній парадигмі ефективність освітнього впливу дедалі більше пов'язується не з авторитарною передачею готових норм і правил, а з організацією суб'єкт-суб'єктної взаємодії, заснованої на партнерстві, діалозі, взаємній відповідальності та активній участі здобувача освіти. Педагогічне партнерство передбачає зміну традиційної моделі «викладач – студент», у якій один учасник виступає носієм готового знання, а інший – його пасивним споживачем, на модель співпраці, у межах якої обидві сторони стають активними суб'єктами освітнього процесу (Семеног, Вовк, 2021).

Саме тому педагогічну взаємодію доцільно розглядати не лише як організаційну форму освітньої діяльності, а як механізм розвитку особистісної суб'єктності студентської молоді. У процесі партнерської взаємодії студент отримує можливість не тільки засвоювати інформацію про сімейне життя та батьківство, а й осмислювати власні цінності, аналізувати життєві ситуації, співвідносити різні моделі батьківської поведінки, прогнозувати наслідки педагогічних рішень і формувати власну відповідальну позицію.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного осмислення та педагогічного забезпечення процесу формування готовності студентської молоді до усвідомленого батьківства на засадах педагогічного партнерства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема батьківства представлена в дослідженнях психологів, педагогів, соціо-

логів, демографів та представників інших наук. У сучасних педагогічних дослідженнях батьківство розглядається як складне особистісне та соціальне явище, що передбачає не лише біологічний факт народження дитини, а й готовність дорослої людини до виконання комплексу виховних, емоційних, соціальних та моральних функцій.

У дослідженні О. Біди, І. Орос та А. Чичук усвідомлене батьківство розглядається через сукупність знань, уявлень, умінь і переконань щодо батьківської ролі. Автори наголошують на значенні відповідальності, емпатійності, любові до дитини, толерантності, уважності та інших особистісних якостей, необхідних для повноцінного виконання батьківської ролі (Біда, Орос, Чичук, 2022).

Окремий напрям становлять дослідження готовності молоді до батьківства. У цьому контексті важливим є розуміння готовності не як статичного стану, а як динамічного особистісного утворення, що може формуватися та розвиватися під впливом спеціально організованого освітнього середовища. Зміст такої готовності доцільно пов'язувати з мотиваційно-ціннісною, когнітивною, емоційною, комунікативною та діяльнісною сферами особистості.

Цікавими для нашого дослідження є праці, у яких розкривається потенціал спеціальної підготовки молоді до батьківства. Так, дослідження, присвячені освітнім програмам для майбутніх батьків, засвідчують, що молоді люди, які ще не мають власних дітей, здатні ефективно засвоювати базові стратегії позитивного батьківства в межах спеціально організованого навчання. Зокрема, результати дослідження J. Baggett та співавторів показали позитивну динаміку знань студентів щодо конструктивних батьківських стратегій після проходження спеціального освітнього модуля (Baggett et al., 2011).

Важливим для нашої проблематики є також дослідження M. Parzyszek, присвячене ставленню студентської молоді до відповідального батьківства. Авторка акцентує на тому, що відповідальне батьківство для студентів постає не лише особистісною цінністю, а й освітньою проблемою, що потребує відповідної педагогічної підтримки (Parzyszek, 2023).

У контексті педагогічного партнерства значний інтерес становлять сучасні дослідження взаємодії викладачів і студентів у закладах вищої освіти. K. Matthews та M. Dollinger наголошують на необхідності розмежування понять «голос студента», «представництво студентів» та «студентське партнерство». На думку дослідників, справжнє партнерство передбачає не формальне залучення студентів, а реальну участь у створенні та вдосконаленні освітнього процесу (Matthews, Dollinger, 2023).

A. Cook-Sather, M. Bahti та A. Ntem розглядають педагогічне партнерство як спосіб переосмислення традиційної ієрархічної структури взаємин між викладачем і студентом. Партнерство ґрунтується на взаємній повазі, довірі, відповідальності, діалозі та спільному творенні освітнього досвіду (Cook-Sather, Bahti, Ntem, 2019).

Водночас проблема формування готовності студентської молоді до усвідомленого батьківства саме через механізми педагогічного партнерства залишається недостатньо розробленою. Це визначає необхідність поєднання двох дослідницьких площин – підготовки молоді до відповідального батьківства та розвитку партнерської педагогічної взаємодії.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічної взаємодії як механізму формування готовності студентської молоді до усвідомленого батьківства та визначенні ефективних форм і методів педагогічного партнерства у цьому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Усвідомлене батьківство доцільно розглядати як результат складного процесу особистісного становлення, у межах якого молода людина поступово формує уявлення про сутність батьківської ролі, її відповідальність, цінності та практичні вимоги. Відповідно, готовність до батьківства не виникає автоматично з досягненням певного віку або створенням сім'ї. Вона формується в процесі соціалізації, виховання, особистісного досвіду, спостереження за сімейними моделями та цілеспрямованого педагогічного впливу.

У структурі усвідомленого батьківства можна виокремити кілька взаємопов'язаних складових. Першою є мотиваційно-ціннісна, яка характеризує ставлення молодої людини до сім'ї, дитини, батьківської ролі та відповідальності за розвиток дитини. Другою є когнітивна складова, що охоплює знання про закономір-

ності фізичного, психічного, соціального та емоційного розвитку дитини, основи сімейного виховання, вікову психологію та педагогічну взаємодію. Третьою виступає емоційно-комунікативна складова, пов'язана зі здатністю розуміти емоційні потреби дитини, проявляти емпатію, підтримувати довірливу комунікацію та конструктивно вирішувати конфлікти. Четверта – діяльнісна, яка передбачає готовність застосовувати набуті знання у практичних ситуаціях батьківсько-дитячої взаємодії.

На наш погляд, усвідомлене батьківство передбачає не тільки знання про те, «як виховувати дитину», а передусім сформованість відповідальної особистісної позиції.

Саме тут педагогічне партнерство набуває особливого значення, що дозволяє створити освітній простір, у якому студент не отримує готової «моделі правильного батьківства», а має можливість критично осмислювати різні моделі сімейної поведінки, аналізувати їхні переваги та ризики, співвідносити їх із власними цінностями.

Партнерська педагогічна взаємодія передбачає визнання студента повноправним суб'єктом освітнього процесу. Це особливо важливо під час обговорення питань сім'ї та батьківства, оскільки вони безпосередньо пов'язані з особистісним досвідом, сімейними традиціями, емоційними установками та індивідуальними життєвими планами.

У такому контексті викладач не виступає контролером або транслятором універсальних рецептів, а виконує функції фасилітатора, консультанта, модератора діалогу та партнера в осмисленні складних життєвих ситуацій. Подібна позиція відповідає сучасній концепції педагогічного партнерства, яка передбачає взаємну відповідальність, довіру, відкритість комунікації та спільну діяльність (Семеног, Вовк, 2021).

Важливим є також те, що педагогічне партнерство саме по собі моделює ті характеристики взаємодії, які необхідні для майбутнього усвідомленого батьківства. Якщо студент навчається слухати іншого, аргументувати власну позицію без приниження співрозмовника, враховувати його потреби, домовлятися, брати відповідальність за спільне рішення, то ці способи поведінки можуть переноситися і в майбутню сімейну взаємодію.

Відтак, педагогічне партнерство можна розглядати не лише як метод організації навчання, а як модель соціально-педагогічної взаємодії, у якій студент набуває досвіду конструктивних відносин, необхідних для майбутнього виконання батьківської ролі.

Педагогічна взаємодія є цілеспрямованим процесом взаємного впливу та співпраці учасників освітнього процесу, у межах якого здійснюється не лише передача знань, а й розвиток особистісних якостей, цінностей, способів поведінки та соціального досвіду.

У контексті формування готовності до усвідомленого батьківства педагогічна взаємодія має бути спрямована на створення умов для активного особистісного осмислення студентами проблем сім'ї, батьківства та відповідальності за дитину.

Першим напрямом такої взаємодії є ціннісно-мотиваційний. Його завдання полягає у формуванні позитивного ставлення до сім'ї та батьківства, усвідомленні значення відповідального виконання батьківських функцій, розвитку гуманістичної орієнтації на потреби дитини. Ефективність цього напряму забезпечується не моралізаторством, а створенням ситуацій для самостійного ціннісного вибору.

Наприклад, студентам можна запропонувати дискусійні питання: «Що означає бути готовим до народження дитини?», «Чи достатньо любові для відповідального батьківства?», «Чи існують універсальні правила виховання?», «Де проходить межа між батьківським контролем і турботою?». Такі питання не мають однозначної відповіді, що створює умови для діалогу та рефлексії.

Другим напрямом є когнітивно-просвітницький, спрямований на формування системи педагогічних і психологічних знань. Студентська молодь має отримувати достовірну інформацію про вікові закономірності розвитку дитини, потреби дітей різного віку, механізми формування прив'язаності, особливості позитивної дисципліни, значення емоційної підтримки та способи конструктивної комунікації.

Проте інформаційна насиченість не повинна перетворюватися на самоціль. Значно важливішим є вміння застосовувати знання у конкретній ситуації. Саме тому когнітивний компонент має поєднуватися з практико-орієнтованими формами роботи.

Третім напрямом є емоційно-комунікативний. Майбутні батьки мають навчатися розпізнавати власні емоції та емоції дитини, конструктивно реагувати на поведінкові труднощі, долати конфліктні ситуації без насильницьких стратегій. У цьому аспекті педагогічне партнерство створює можливості для моделювання реальних життєвих ситуацій.

Четвертий напрям – рефлексивний. Його метою є формування здатності молодої людини аналізувати власні установки щодо батьківства, усвідомлювати вплив власного дитячого досвіду, оцінювати сильні та проблемні сторони власної комунікативної поведінки.

Особливого значення набуває рефлексія щодо власної сімейної історії. Студент може проаналізувати, які моделі поведінки він засвоїв у батьківській сім'ї, які з них хотів би зберегти, а які – переосмислити. Така робота має проводитися делікатно, без примусу до розкриття особистої інформації.

П'ятий напрям – діяльнісно-практичний, який передбачає створення умов для набуття студентами досвіду вирішення змодельованих сімейних та педагогічних ситуацій. Саме діяльнісна складова дозволяє перевести знання та цінності у площину практичної готовності.

Досвід реалізації освітніх програм підготовки до батьківства демонструє доцільність включення практичних вправ, рольових ситуацій та моделювання поведінки. Зокрема, дослідження ефективності pre-parent education засвідчило, що студенти без власного батьківського досвіду можуть успішно засвоювати позитивні стратегії взаємодії з дитиною в межах спеціально організованого навчального модуля (Baggett et al., 2011).

Таким чином, педагогічна взаємодія має забезпечувати послідовний рух від усвідомлення проблеми – до її осмислення, від осмислення – до набуття досвіду, а від досвіду – до формування особистісної позиції.

Основною методологічною характеристикою педагогічного партнерства є суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії. Його сутність полягає у визнанні кожного учасника освітнього процесу активною, автономною та відповідальною особистістю.

Для формування готовності до усвідомленого батьківства це положення має принципове значення. Батьківство за своєю природою передбачає постійну взаємодію двох або більше суб'єктів – батьків і дитини. Тому підготовка до нього має відбуватися не через авторитарну модель навчання, а через досвід партнерської комунікації.

У традиційній моделі викладач визначає зміст, темп і способи діяльності, тоді як студент переважно виконує задані вимоги. У партнерській моделі змінюється характер розподілу відповідальності: викладач забезпечує професійну та організаційну підтримку, а студент бере активну участь у визначенні цілей, виборі способів діяльності, оцінюванні результатів і рефлексії.

Дослідження student partnership у вищій освіті засвідчують важливість таких характеристик взаємодії, як довіра, взаємоповага, відкритість, спільне прийняття рішень і реальна участь студентів у створенні освітнього досвіду (Matthews, Dollinger, 2023).

Водночас партнерство не означає відмову викладача від професійної ролі. Навпаки, педагогічне партнерство потребує високого рівня професійної компетентності викладача, який має вміти організовувати діалог, підтримувати безпечне освітнє середовище, коректно модерувати дискусію та запобігати дискримінаційним або стереотипним судженням.

У процесі підготовки до батьківства важливо також дотримуватися принципу педагогічної ненормативності. Студент не повинен отримувати нав'язану модель «ідеального батька» чи «ідеальної матері». Натомість освітній процес має допомогти йому усвідомити критерії відповідального батьківства та сформувати власну позицію.

Особливу роль тут відіграє діалог. Діалогічна взаємодія дозволяє студентам висловлювати різні погляди, аргументувати їх, чути позицію інших та переглядати власні переконання. Саме тому дискусійні, проблемні та інтерактивні методи мають значний потенціал у підготовці молоді до сімейного життя.

Партнерська взаємодія може здійснюватися не тільки у форматі «викладач – студент». До неї можуть залучатися практичні психологи, соціальні педагоги, медичні працівники, фахівці соціальних служб, представники громадських організацій, батьки, молоді сім'ї. Такий підхід створює міждисциплінарний простір, у якому проблема батьківства розглядається з різних позицій.

Важливим є також партнерство між самим студентами. Робота в малих групах, взаємне консультування, спільне розв'язання кейсів, підготовка проєктів дозволяють сформувати досвід співпраці, домовленості та розподілу відповідальності.

Суб'єкт-суб'єктний характер педагогічного партнерства є не лише організаційною характеристикою освітнього процесу, а важливим механізмом формування тих соціально-комунікативних якостей, які є необхідними для усвідомленого батьківства.

Ефективність формування готовності до усвідомленого батьківства значною мірою залежить від вибору адекватних форм і методів педагогічної взаємодії. Їхня специфіка має відповідати віковим особливостям студентської молоді, її потребі в автономії, самостійності, самореалізації та практичній спрямованості навчання.

Однією з найбільш ефективних форм є проблемна дискусія. Її використання дозволяє розглядати суперечливі питання батьківства та стимулювати критичне мислення. Темами дискусій можуть бути: «Батьківство як відповідальність чи самореалізація?», «Чи повинні батьки бути друзями своїм дітям?», «Покарання у вихованні: необхідність чи педагогічна помилка?», «Що важливіше: контроль чи довіра?».

Ефективним є кейс-метод, що передбачає аналіз конкретних ситуацій. Наприклад, студентам можна запропонувати ситуацію: дитина відмовляється виконувати прохання батьків; підліток приховує свої проблеми; дитина переживає невдачу; батьки мають різні погляди на покарання. Завдання студентів полягає не у пошуку єдиного «правильного» рішення, а у визначенні можливих стратегій взаємодії, прогнозуванні їхніх наслідків та обґрунтуванні найбільш конструктивного варіанта.

Рольові ігри дозволяють моделювати позиції батька, матері, дитини, педагога або психолога. Особлива цінність цього методу полягає у можливості змінювати роль і таким чином краще розуміти позицію іншого учасника взаємодії.

Тренінгові заняття можуть бути спрямовані на розвиток емоційної компетентності, емпатії, комунікативних умінь, навичок конструктивного вирішення конфліктів та саморегуляції. У межах тренінгу доцільно використовувати вправи на активне слухання, «Я-повідомлення», розпізнавання емоцій, ненасильницьку комунікацію та пошук компромісів.

Проєктна діяльність забезпечує можливість поєднати теоретичні знання з практичним досвідом. Студенти можуть розробляти інформаційні кампанії для молоді, цифрові пам'ятки майбутнім батькам, соціальні проєкти, відеоролики, подкасти або просвітницькі матеріали з проблем відповідального батьківства.

Важливе місце посідають рефлексивні методи. Студентам можна запропонувати ведення рефлексивного щоденника, написання есе «Яким батьком / якою матір'ю я хотів(ла) би бути», створення власного «профілю майбутнього батьківства», аналіз сімейних цінностей та визначення особистих ресурсів і труднощів.

Доцільним є використання цифрових технологій. Онлайн-дискусії, інтерактивні опитування, цифрові кейси, форуми, відеоситуації та спільні документи дозволяють продовжувати партнерську взаємодію за межами аудиторії. Цифрове середовище особливо цінне для студентів, оскільки створює можливості для асинхронного висловлення позиції та самостійного опрацювання матеріалу.

Важливо, щоб цифровізація не замінювала безпосереднього людського спілкування, а розширювала його можливості. У цьому аспекті цифрові технології можуть виступати інструментом підтримки партнерства, а не самоціллю (Сохань, 2023).

Педагогічна взаємодія має також виходити за межі академічної аудиторії. Доцільним є проведення зустрічей із молодими сім'ями, психологами, педагогами, соціальними працівниками, фахівцями з питань сімейної політики. Такі зустрічі забезпечують безпосередній контакт студентів із практичним досвідом.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз дає підстави розглядати готовність студентської молоді до усвідомленого батьківства як складне особистісне утворення, що охоплює мотиваційно-ціннісну, когнітивну, емоційно-комунікативну, діяльнісну та рефлексивну складові. Її сформованість передбачає не лише наявність певного обсягу знань про дитину та сімейне виховання, а й усвідомлення особистої відповідальності за майбутню батьківську роль, здатність до конструктивної взаємодії та готовність до постійного саморозвитку.

Педагогічне партнерство визначено як ефективний механізм формування такої готовності, оскільки воно створює умови для суб'єкт-суб'єктної взаємодії, розвитку автономності, відповідальності, емпатії, комунікативної культури та рефлексивності студентської молоді. При цьому сама організація партнерської взаємодії виконує моделювальну функцію: студент набуває досвіду взаємоповаги, діалогу, співпраці, прийняття спільних рішень та конструктивного розв'язання проблем, які є необхідними характеристиками майбутньої відповідальної батьківської поведінки.

Доведено, що педагогічна взаємодія у процесі підготовки студентської молоді до усвідомленого батьківства має бути системною, діалогічною, особистісно орієнтованою та практико-спрямованою. Її зміст доцільно реалізовувати через проблемні дискусії, тренінги, кейс-метод, рольові та ділові ігри, проєктну діяльність, рефлексивні вправи, моделювання сімейних ситуацій та цифрові форми партнерської комунікації.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні та експериментальній перевірці педагогічної моделі формування готовності студентської молоді до усвідомленого батьківства на засадах педагогічного партнерства, визначенні її структурних компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості, а також у створенні відповідного навчально-методичного забезпечення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біда О. А., Орос І. І., Чичук А. П. Формування усвідомленого батьківства молоді. *Наукові* записки. Серія: Педагогічні науки. 2022. № 203. С. 8–11. DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-203-8-11.

2. Семеног О. М., Вовк М. П. Педагогічне партнерство як пріоритет сучасної педагогічної освіти: досвід взаємодії Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України і Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. *Вісник* Національної академії педагогічних наук України. 2021. Т. 3, № 2. С. 1–7. DOI: 10.37472/2707-305X-2021-3-2-11-1.

3. Тадеуш О. М. Освітнє партнерство у просторі вищої школи: вітчизняний та зарубіжний досвід. Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. 2020. № 33. С. 57–69. DOI: 10.28925/2311-2409.2020.33.7.

4. Сохань Н. Партнерська взаємодія учасників освітнього процесу в застосуванні сучасних цифрових технологій в умовах дистанційного навчання. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2023. № 2(31). С. 132–141. DOI: 10.32405/2413-4139-2023-2(31)-132-141.

5. Єпіхіна М. Сутність та структура готовності майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2022. № 38. DOI: 10.28925/2311-2409.2022.386.

6. Ковалишин О. Педагогічне партнерство школи та сім'ї: особливості залучення батьків до освітнього процесу. Нова педагогічна думка. 2025. № 122(2). С. 99–104. DOI: 10.37026/2520-6427-2025-122-2-99-104.

7. Baggett K. M., Carta J. J., Dozier A. M., Murphy M. D., Farley J. T., Yudell M. Parent–Child Interaction Therapy to develop a pre-parent education module. Children and Youth Services Review. 2011. Vol. 33, No. 7. P. 1254–1261. DOI: 10.1016/j.childyouth.2011.02.024.

8. Cook-Sather A., Bahti M., Ntem A. Pedagogical Partnerships: A How-To Guide for Faculty, Students, and Academic Developers in Higher Education. Elon University Center for Engaged Learning, 2019. DOI: 10.36284/celelon.oa1.

9. Matthews K. E., Dollinger M. Student voice in higher education: the importance of distinguishing student representation and student partnership. Higher Education. 2023. Vol. 85. P. 555–570. DOI: 10.1007/s10734-022-00851-7.

10. Dai K., Matthews K. E., Liang Y. 'I wish to participate but…': investigating students' perceptions of student-staff pedagogical partnerships at a Hong Kong University. Higher Education. 2024. Vol. 87. P. 779–793. DOI: 10.1007/s10734-023-01035-7.

11. Trinidad J. E. Understanding student-centred learning in higher education: students' and teachers' perceptions, challenges, and cognitive gaps. Journal of Further and Higher Education. 2020. Vol. 44, No. 8. P. 1013–1023. DOI: 10.1080/0309877X.2019.1636214.

12. Parzyszek M. Responsible Parenthood. Value or Educational Problem? Roczniki Pedagogiczne. 2023. Vol. 15, No. 4. DOI: 10.18290/rped23154.3.

13. Gilmer C., Buchan J. L., Letourneau N., Bennett C. T., Shanker S. G., Fenwick A., Smith-Chant B. Parent education interventions designed to support the transition to parenthood: A realist review. International Journal of Nursing Studies. 2016. Vol. 59. P. 118–133. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2016.03.015.

14. Zhang Y. Parental Education: A Missing Part in Education. In: Zhang Y., Cristol D. (Eds.). Handbook of Mobile Teaching and Learning. Singapore: Springer, 2019. DOI: 10.1007/978-981-13-2766-7_101.

15. Jung J. Changes in the perception of college students who have learned parental education. Journal of Korean Hyo Studies. 2021. No. 33. P. 43–64. DOI: 10.34228/khyosa.2021.33.43.

REFERENCES:

1. Bida, O. A., Oros, I. I., & Chychuk, A. P. (2022). Formuvannia usvidomlenoho batkivstva molodi [Formation of conscious parenthood among young people]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky, (203), 8–11. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-203-8-11

2. Semenoh, O. M., & Vovk, M. P. (2021). Pedahohichne partnerstvo yak priorytet suchasnoi pedahohichnoi osvity: Dosvid vzaiemodii Instytutu pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy i Sumskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni A. S. Makarenka [Pedagogical partnership as a priority of modern pedagogical education: Experience of cooperation between the Ivan Zyazun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine and Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko]. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 3(2), 1–7. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-11-1

3. Tadeush, O. M. (2020). Osvitnie partnerstvo u prostori vyshchoi shkoly: Vitchyznianyi ta zarubizhnyi dosvid [Educational partnership in higher education: National and international experience]. Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika, (33), 57–69. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.7

4. Sokhan, N. (2023). Partnerska vzaiemodiia uchasnykiv osvitnoho protsesu v zastosuvanni suchasnykh tsyfrovykh tekhnolohii v umovakh dystantsiinoho navchannia [Partnership interaction of educational process participants in the application of modern digital technologies in distance learning]. Pedahohichni innovatsii: Idei, realii, perspektyvy, (2[31]), 132–141. https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-2(31)-132-141

5. Yepikhina, M. (2022). Sutnist ta struktura hotovnosti maibutnoho vchytelia do partnerskoi vzaiemodii v pochatkovii shkoli [The essence and structure of future teachers' readiness for partnership interaction in primary school]. Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika, (38). https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.386

6. Kovalyshyn, O. (2025). Pedahohichne partnerstvo shkoly ta simi: Osoblyvosti zaluchennia batkiv do osvitnoho protsesu [Pedagogical partnership between school and family: Peculiarities of involving parents in the educational process]. Nova pedahohichna dumka, (122[2]), 99–104. https://doi.org/10.37026/2520-6427-2025-122-2-99-104

7. Baggett, K. M., Carta, J. J., Dozier, A. M., Murphy, M. D., Farley, J. T., & Yudell, M. (2011). Parent–Child Interaction Therapy to develop a pre-parent education module. Children and Youth Services Review, 33(7), 1254–1261. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.02.024

8. Cook-Sather, A., Bahti, M., & Ntem, A. (2019). Pedagogical partnerships: A how-to guide for faculty, students, and academic developers in higher education. Elon University Center for Engaged Learning. https://doi.org/10.36284/celelon.oa1

9. Matthews, K. E., & Dollinger, M. (2023). Student voice in higher education: The importance of distinguishing student representation and student partnership. Higher Education, 85, 555–570. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00851-7

10. Dai, K., Matthews, K. E., & Liang, Y. (2024). 'I wish to participate but…': Investigating students' perceptions of student-staff pedagogical partnerships at a Hong Kong University. Higher Education, 87, 779–793. https://doi.org/10.1007/s10734-023-01035-7

11. Trinidad, J. E. (2020). Understanding student-centred learning in higher education: Students' and teachers' perceptions, challenges, and cognitive gaps. Journal of Further and Higher Education, 44(8), 1013–1023. https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1636214

12. Parzyszek, M. (2023). Responsible parenthood: Value or educational problem? Roczniki Pedagogiczne, 15(4). https://doi.org/10.18290/rped23154.3

13. Gilmer, C., Buchan, J. L., Letourneau, N., Bennett, C. T., Shanker, S. G., Fenwick, A., & Smith-Chant, B. (2016). Parent education interventions designed to support the transition to parenthood: A realist review. International Journal of Nursing Studies, 59, 118–133. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2016.03.015

14. Zhang, Y. (2019). Parental education: A missing part in education. In Y. Zhang & D. Cristol (Eds.), Handbook of mobile teaching and learning. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2766-7_101

15. Jung, J. (2021). Changes in the perception of college students who have learned parental education. Journal of Korean Hyo Studies, (33), 43–64. https://doi.org/10.34228/khyosa.2021.33.43

Дата першого надходження статті до видання: 15.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.015.3:37.091.3-057.875
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.11

Вікторія САВІЦЬКА
кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник, старший викладач кафедри освітології і педагогіки, Західноукраїнський національний університет, бульв. Тараса Шевченка, 9, м. Тернопіль, Україна, 46000
***ORCID:** 0000-0002-9438-1734*

Бібліографічний опис статті: Савіцька, В. (2026). Понятійне поле та основні положення концепції формування «м'яких» навичок (soft skills) майбутніх фахівців соціономічного профілю в умовах цифровізації освіти. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 82–87, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.11

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ «М'ЯКИХ» НАВИЧОК (SOFT SKILLS) МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Здійснення професійної діяльності в динамічно мінливих умовах вимагає досить високого рівня розвитку «м'яких» навичок (soft skills) у представників абсолютно всіх професій, зокрема й соціономічного профілю. Жорсткі вимоги, які висуваються до майбутніх фахівців соціономічного профілю у XXI столітті, окрім професійної компетентності, ґрунтуються на формуванні soft skills, які охоплюють критичне мислення, креативність, життєстійкість, самоорганізацію, комунікативність, навички співпраці, командної взаємодії.

Теоретично обґрунтовано та методологічно сформульовано концепцію формування «м'яких» навичок майбутніх фахівців соціономічного профілю в умовах цифровізації освіти як цілісну систему. Структура авторської концепції як система наукових знань охоплює загальні положення, теоретико-методологічні засади, понятійне поле, змістовно-сенсову характеристику, педагогічні умови, верифікацію. Передумовами розробки понятійного поля авторської концепції стали нормативні та правові акти в галузі державної науково-педагогічної політики та специфіка сучасних соціономічних професій, зафіксована в стандартах вищої освіти України з соціономічних напрямів підготовки. Зміст концепції розкривається за допомогою теоретичного відображення досліджуваного педагогічного явища, що охоплює цільові орієнтири, основні напрями розвитку, закономірності та принципи, змістові компоненти, специфічні особливості, а також механізми реалізації в сучасній професійній освіті. Ядром теоретичної конструкції є комплекс взаємозумовлених закономірностей і принципів, що забезпечують формування «м'яких» навичок майбутніх фахівців соціономічного профілю в умовах цифровізації освіти. Практичною реалізацією концепції є структурно-логічна модель формування «м'яких» навичок майбутніх фахівців соціономічного профілю в умовах цифровізації освіти, а також комплекс педагогічних умов її реалізації.

***Ключові слова:** цифрова трансформація, цифровізація освіти, «м'які» навички, майбутні фахівці соціономічних професій, здобувачі освіти, концепція.*

Viktoria SAVITSKA
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow, Senior Lecturer at the Department of Educology and Pedagogy, West Ukrainian National University, Taras Shevchenko Blvd., 9, Ternopil, Ukraine, 46009
***ORCID:** 0000-0002-9438-1734*

To cite this article: Savitska, V. (2026). Poniatiine pole ta osnovni polozhennia kontseptsii formuvannia «miakykh» navychok (soft skills) maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoho profiliu v umovakh tsyfrovizatsii osvity [Conceptual foundations of soft skills formation of future specialists of socionomic profile in the conditions of education digitalization]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 82–87, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.11

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF SOFT SKILLS FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFILE IN THE CONDITIONS OF EDUCATION DIGITALIZATION

Professional activity in a rapidly changing environment requires a high level of soft skills across virtually all occupations, particularly in the social professions. In the twenty-first century, the growing demands placed on future social professionals extend beyond professional competence to include the development of soft skills such as critical thinking, creativity, resilience, self-organization, communication, collaboration, and teamwork.

The study theoretically substantiates and methodologically formulates a concept for the development of soft skills among future social professionals in the context of the digitalization of education as an integrated pedagogical system. The structure of the proposed concept comprises general provisions, theoretical and methodological foundations, a conceptual framework, semantic and content-related characteristics, pedagogical conditions, and verification procedures. The conceptual framework is grounded in the regulatory and legal provisions governing state educational and scientific policy, as well as in the specific requirements of contemporary social professions reflected in the Higher Education Standards of Ukraine for social science-related fields of study. The content of the concept is revealed through a theoretical interpretation of the studied pedagogical phenomenon, encompassing its objectives, major directions of development, underlying regularities and principles, structural components, distinctive characteristics, and implementation mechanisms within modern professional education. The core of the theoretical construct consists of an interconnected system of principles and regularities that ensure the effective development of soft skills among future social professionals under conditions of educational digitalization. The practical implementation of the concept is represented by a structural and logical model for soft skills development, supported by a comprehensive set of pedagogical conditions facilitating its implementation in higher education.

Key words: *digital transformation, digitalization of education, soft skills, future social professionals, higher education students, concept.*

Актуальність проблеми. У сучасних умовах відбувається швидка зміна світоглядних та освітніх парадигм, що детермінує тенденцію розвитку вищої освіти у напрямі формування гнучких навичок у нерозривному союзі з розвитком жорстких (професійних) навичок. Насамперед, в умовах швидкої зміни технологій та інноваційних проривів зростає потреба у фахівцях, що відрізняються гнучкістю та високою креативністю, здатних не лише до індивідуальної діяльності, а й до командної роботи в різних культурних умовах та з різними технологічними середовищами. Таким чином, змінюються вимоги до вищої освіти загалом та до підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій (ФСП) зокрема.

Сучасний ринок праці дуже динамічний, зараз важливішими стають не спеціальності, а навички та компетентності випускників (Кононенко, Гудімова, & Курова, 2023). Сучасні роботодавці зацікавлені у компетентних фахівцях, тому перед сучасними ЗВО актуалізується завдання професійної підготовки випускників згідно тих компетентностей, які не лише відповідатимуть ринку праці, а навіть випереджати вимоги ринку. Підсилюється актуальність і тим, що сучасна освіта зазнає низку змін, пов'язаних із зростаючою роллю цифровізації (Savitska, 2022) та орієнтацією на набуття випускниками навичок soft skills («м'яких» навичок), які розкриваються як соціально-комунікативні, когнітивні навички, атрибути особистості та складові емоційного інтелекту.

Незважаючи на те, що ці вимоги до підготовки майбутніх фахівців, зокрема й ФСП, висуваються з боку суспільства вже протягом кількох десятиліть у всьому світі, науковці підкреслюють, що вітчизняні дослідження в цій галузі є несистемними та «вузькими» щодо специфіки використання (Шкорубська, 2026; Almeida., & Morais, 2023). Так, на думку В. Піддячого, значна кількість робіт у цій сфері присвячено бізнес-освіті, хоча вміння soft skills визнаються як надпрофесійні особисті компетентності. Відтак, їхньому формуванню та розвитку варто приділяти увагу у всіх освітніх напрямках та профілях. Адже саме на їхній основі здійснюється «розуміння та уявлення корпоративних інтересів, постановка та вирішення професійних завдань» (Aziz, 2025, с. 870).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Певне підґрунтя для концептуального підходу до проблеми формування «м'яких» навичок майбутніх фахівців соціономічного профілю в умовах цифровізації створено дослідженнями зарубіжних і вітчизняних науковців. Так, В. Піддячий (2022) розглядає розвиток soft skills як чинник адаптації фахівців до динамічних змін сучасного ринку праці; Ю. Шкорубська (2026) обґрунтовує можливості формування гнучких навичок студентів засобами гуманітарної підготовки; Ф. Алмейда (F. Almeida) та Дж. Мораіс (J. Morais) (2023) доводять ефективність інтеграції soft skills у професійну підготовку студентів інженерних спеціальностей; С. Азіз (S. Aziz) (2025) на основі систематичного огляду узагальнює сучасні підходи, методи й педагогічні стратегії розвитку soft skills у ЗВО. Концептуальні підходи до модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах цифрової трансформації освіти розкрито у дослідженнях О. Кононенко, А. Гудімової та А. Курової (2023). Значну увагу концептуалізації професійної підготовки приді-

лено у працях С. Борисової (2024), П. Мулеси (2023), Т. Олефіренко (2025), К. Осадчої (2019), Н. Степанченко та А. Окопного (2023), у яких розроблено концепції підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей до професійної діяльності із застосуванням цифрових технологій, розвитку професійної кар'єри, тьюторської діяльності та використання сучасних освітніх засобів.

Водночас аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що більшість досліджень присвячена окремим аспектам професійної підготовки, цифровізації освітнього процесу або розвитку soft skills у представників окремих спеціальностей. Натомість недостатньо розробленими залишаються концептуальні засади цілісного формування «м'яких» навичок майбутніх ФСП в умовах цифровізації освіти.

Мета статті полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні концептуальних засад формування «м'яких» навичок майбутніх ФСП в умовах цифровізації освіти, окресленні її основних принципів, завдань, змісту, організаційних форм та очікуваних результатів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виконання фундаментального наукового дослідження в галузі педагогічних наук вимагає створення авторської концепції, яка є унікальною формою наукового осмислення досліджуваної проблеми, а також сприяє її поглибленому аналізу, формує сукупність поглядів, заснованих на оригінальних ідеях та методах (Олефіренко, 2025). Будучи інтелектуальним каркасом дослідження, авторська концепція є основою для побудови теоретичної моделі досліджуваного явища, що сприяє переходу від характеристики проблеми до проєктування науково обґрунтованих шляхів її вирішення.

Методологія побудови педагогічних концепцій є важливим аспектом сучасного освітнього процесу (Степанченко, & Окопний, 2023). Враховуючи його багатогранність та різноманітність підходів, різні дослідники пропонують власні моделі та схеми, які дають змогу не лише зрозуміти, як формуються педагогічні ідеї, а й спроєктувати їх на сучасні реалії.

Сучасні дослідження педагогічної концепції ілюструють характерні риси аналізованого феномена і є основою визначення ключових вимог до її розробки. До них доцільно віднести: наявність ключової наукової ідеї; структурованість викладу концептуальних аспектів; обґрунтованість та взаємозалежність концептуальних положень, що визначаються розвитком науки та суспільства; зв'язок теоретичних розробок із практичною діяльністю.

Так, Н. Мулеса пропонує структуру педагогічної концепції, що охоплює такі компоненти: «ціннісно-цільові орієнтири, теоретико-змістове наповнення, нормативну модель її реалізації» (Мулеса, 2023, с. 55). Ціннісно-цільові орієнтири, що є першим структурним компонентом концепції, акцентують на соціокультурному аспекті та охоплюють ключові ціннісні установки, які обґрунтовують основну ідею, мету та концептуальні межі дослідження. Теоретико-змістове наповнення у структурі концепції, втілює у собі логіко-гносеологічний аспект, що охоплює методологічні підходи, ключові закономірності, базові принципи і теоретичні моделі. Третім компонентом є нормативна модель, що становить практичну спрямованість концепції (Мулеса, 2033). Два перші компоненти педагогічної концепції виконують функції наукового та теоретичного характеру, є третій є конструктивно-технологічним аспектом. Таким чином, концепція виконує як науково-теоретичні та конструктивно-технологічні функції, а кожен із виокремлених компонентів виконує власну унікальну функцію та сприяє створенню цілісної та ефективної педагогічної концепції.

Структура педагогічної концепції, на думку С. Борисової, охоплює загальні положення, понятійно-категоріальний апарат, теоретико-методологічні засади, ядро, змістовно-сенсовий вияв, педагогічні умови ефективного функціонування та розвитку досліджуваного явища, а також межі застосування (Борисова, 2024, с. 136). Розглянемо зміст цих компонентів концепції як результату дослідження заявленої проблеми, з одного боку, та як методологічного засобу її вирішення – з іншого.

Концепція є сукупністю авторських поглядів, теоретико-методологічних основ формування «м'яких» навичок майбутніх ФСП в умовах цифровізації освіти, вироблена на основі проведених наукових пошуків. Авторська концепція відображає задум науково-педагогічного дослідження, згенерований після аналізу наукової літератури та педагогічної практики. Концепція стає своєрідним «посередником» між

попередньою розробкою у педагогічній науці суміжних проблем та комплексом заходів процесуального характеру, спрямованої на вирішення проблеми дослідження – формування «м'яких» навичок майбутніх ФСП в умовах цифровізації освіти.

Мета запропонованої концепції полягає в теоретико-методологічному та практичному обґрунтуванні цілісного авторського бачення процесу формування «м'яких» навичок майбутніх ФСП в умовах цифровізації освіти, згенерованого на ідеях формування сукупності соціально-комунікаційних, особистісних навичок та інноваційних способів вирішення професійних завдань, особистісному розвитку здобувачів освіти.

Передумовами розробки *понятійного поля* авторської концепції стали нормативні та правові акти в галузі державної науково-педагогічної політики та специфіка сучасних соціономічних професій, зафіксована в стандартах вищої освіти України з соціономічних напрямів підготовки.

Вивчення понятійного поля концепції базувалося на розгляді професійної освіти як багатовимірного простору, що охоплює численні аспекти та чинники ефективного функціонування (Осадча, 2019): ієрархічність цілей та завдань вищої освіти, зумовлених трансформаціями, які відбуваються в Україні та у всьому світі; інтегративно-диференційований характер її компонентів, що взаємодіють з політичними, економічними та соціальними системами; відкритість структури та змісту, пов'язана з освітніми інноваціями в аспекті цифровізації освіти та орієнтації на технологічну перспективу.

Ядром розробленої концепції є взаємозумовлена сукупність методологічних підходів (системного, аксіологічного, інформаційно-комунікативного, особистісно зорієнтованого, коучингового та командного), закономірностей (атрибутивності, ефективності, зумовленості) та принципів (загальнонаукових та специфічних) формування «м'яких» навичок майбутніх ФСП в умовах цифровізації освіти, що розкриває сутність досліджуваного процесу та детермінує всі структурні та методичні положення дослідження.

Змістовно-сенсовим наповненням концепції є структурно-логічна модель формування «м'яких» навичок майбутніх ФСП в умовах цифровізації освіти, етапи її реалізації, комплекс педагогічних умов та діагностичний інструментарій, що забезпечують цілеспрямоване та верифіковане формування структурних компонентів «м'яких» навичок майбутніх ФСП. Ця модель є багатокомпонентною конструкцію, що охоплює логічно-структуровані блоки з відповідними компонентами, кожен з яких є невід'ємною частиною складного механізму, що, водночас, виявляється у стійкому, послідовному, логічному взаємозв'язку, де пусковий механізм – це мета моделі, відповідні завдання, підходи, закономірності та принципи досліджуваного процесу. Це дає змогу чітко визначити його змістовну та методичну складові.

Таким чином, концепція формування «м'яких» навичок майбутніх ФСП в умовах цифровізації освіти є теоретично обґрунтованою, цілеспрямованою, динамічною системою поглядів на досліджуваний педагогічний феномен, що розкриває цілі, основні напрями, закономірності, принципи, зміст, особливості досліджуваного процесу, а також практику його реалізації в умовах сучасної професійної освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретично обґрунтована та методологічно сформульована концепція формування «м'яких» навичок майбутніх ФСП в умовах цифровізації освіти є цілісною системою, зміст якої розкривається за допомогою теоретичного відображення досліджуваного педагогічного явища, що охоплює цільові орієнтири, основні напрями розвитку, закономірності та принципи, змістові компоненти, специфічні особливості, а також механізми реалізації в сучасній професійній освіті. Ядром цієї теоретичної конструкції є комплекс взаємозумовлених закономірностей і принципів, що забезпечують формування «м'яких» навичок майбутніх ФСП в умовах цифровізації освіти. Практичною реалізацією концепції є структурно-логічна модель формування «м'яких» навичок майбутніх ФСП в умовах цифровізації освіти, а також комплекс педагогічних умов її реалізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисова С. Концепція підготовки майбутніх графічних дизайнерів до проєктування об'єктів дизайну засобами цифрових технологій. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2024. № 4. С. 135–144. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-4-135-144

2. Кононенко О., Гудімова А., Курова А. Сучасні тенденції та стратегії розвитку вищої освіти в Україні: аналіз реалізації. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 9 (27). С. 232–244. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-232-244

3. Мулеса П. Концепція підготовки майбутніх учителів математики та інформатики до використання засобів віртуальної наочності у професійній діяльності. *Фізико-математична освіта*. 2023. Вип. 38, № 1. С. 54-59. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-008.

4. Олефіренко Т. О. Концепція підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до розвитку професійної кар'єри. *Педагогічні науки*. 2025. Вип. 162. С. 192–198. https://doi.org/10.31392/NZ-udu-157.2024.20

5. Осадча К. П. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2019. Вип. 3 (116). С. 25–32. https://doi.org/10.30929/1995-0519.2019.3.25-32

6. Піддячий В. Розвиток гнучких навичок фахівців в умовах змін ринку праці. *Молодь і ринок*. 2022. № 7–8 (205–206). С. 77–83. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.266941

7. Степанченко Н., Окопний А. Концепція професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2023. Vol. 51. P. 359-363. URL : https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5465.

8. Шкорубська Ю. Є. Розвиток гнучких навичок (soft skills) у студентів технічних спеціальностей під час вивчення гуманітарних дисциплін. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. Вип. 30. https://doi.org/10.5281/zenodo.20385465

9. Almeida F., Morais J. Strategies for developing soft skills among higher engineering courses. *Journal of Education*. 2023. Vol. 203. No. 1. P. 103–112. https://doi.org/10.1177/00220574211016417

10. Aziz S. Soft skills development methods in higher education: A systematic literature review. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. 2025. Vol. 15. No. 4. P. 868–883. https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2025-0050

11. Savitska V. Continuity of vocational education as an innovative challeng in the conditions of European integration and digitalization. *Педагогічний альманах*. 2022. Вип. 52. С. 120–126. https://doi.org/10.37915/pa.vi52.399

REFERENCES:

1. Borysova S. (2024) Kontseptsiia pidhotovky maibutnikh hrafichnykh dyzaineriv do proiektuvannia obiektiv dyzainu zasobamy tsyfrovykh tekhnolohii [The concept of training future graphic designers for designing objects using digital technologies]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia «Pedahohichni nauky»*, 4, 135–144. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-4-135-144 (in Ukrainian).

2. Kononenko O., Hudimova A., Kurova A. (2023) Suchasni tendentsii ta stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini: analiz realizatsii [Modern trends and strategies for the development of higher education in Ukraine: analysis of implementation]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 9 (27), 232–244. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-232-244 (in Ukrainian).

3. Mulesa P. (2023) Kontseptsiia pidhotovky maibutnikh uchyteliv matematyky ta informatyky do vykorystannia zasobiv virtualnoi naochnosti u profesiinii diialnosti [The concept of training future teachers of mathematics and computer science to use virtual visualization tools in professional activity]. *Fizyko-matematychna osvita*, 38 (1), 54–59. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-008 (in Ukrainian).

4. Olefirenko T. O. (2025) Kontseptsiia pidhotovky maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii do rozvytku profesiinoi kariery [The concept of training future teachers of labour education and technologies for professional career development]. *Pedahohichni nauky*, 162, 192–198. https://doi.org/10.31392/NZ-udu-157.2024.20 (in Ukrainian).

5. Osadcha K. P. (2019) Kontseptualni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do tiutorskoi diialnosti [Conceptual principles of training future teachers for tutoring activities]. *Visnyk KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho*, 3 (116), 25–32. https://doi.org/10.30929/1995-0519.2019.3.25-32 (in Ukrainian).

6. Piddiachyi V. (2022) Rozvytok hnuchkykh navychok fakhivtsiv v umovakh zmin rynku pratsi [Development of soft skills of specialists under changing labour market conditions]. *Molod i rynok*, 7–8 (205–206), 77–83. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.266941 (in Ukrainian).

7. Stepanchenko N., Okopnyi A. (2023) Kontseptsiia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [The concept of professional training of future physical education teachers]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 51, 359–363. Retrived from: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5465.

8. Shkorubska Yu. Ye. (2026) Rozvytok hnuchkykh navychok (soft skills) u studentiv tekhnichnykh spetsialnostei pid chas vyvchennia humanitarnykh dystsyplin [Development of soft skills among engineering students in the process

of studying humanities]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, 30. https://doi.org/10.5281/zenodo.20385465 (in Ukrainian).

9. Almeida F., Morais J. (2023) Strategies for developing soft skills among higher engineering courses. *Journal of Education*, 203 (1), 103–112. https://doi.org/10.1177/00220574211016417.

10. Aziz S. (2025) Soft skills development methods in higher education: A systematic literature review. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 15 (4), 868–883. https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2025-0050.

11. Savitska V. (2022) Continuity of vocational education as an innovative challenge in the conditions of European integration and digitalization. *Pedahohichnyi almanakh*, Vol. 52, pp. 120–126. https://doi.org/10.37915/pa.vi52.399.

Дата першого надходження статті до видання: 12.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 005.8:355.233:378
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.12

Артур СТАНІШОВСЬКИЙ
доктор філософії, старший викладач, Центр розвитку навчання та викладання Українського католицького університету, вул. Іларіона Свєнціцького, 17, м. Львів, Україна, 79011
ORCID: 0000-0002-4414-0000

Бібліографічний опис статті: Станішовський, А. (2026). Багаторівнева система ризик-менеджменту короткострокового освітнього проєкту військово-прикладної підготовки. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 4, 88–96, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.12

БАГАТОРІВНЕВА СИСТЕМА РИЗИК-МЕНЕДЖМЕНТУ КОРОТКОСТРОКОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЄКТУ ВІЙСЬКОВО-ПРИКЛАДНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті теоретично обґрунтовано багаторівневу систему управління ризиками для короткострокових освітніх проєктів військово-прикладної підготовки. Модель розглядає дисципліни як комплекс взаємопов'язаних підпроєктів та циклів, що підвищує надійність навчання в умовах обмежених термінів, високої інтенсивності та критичної вартості помилок.

Методологія спирається на системний, процесний та ризик-орієнтований підходи, структурно-функциональне моделювання і проєктний менеджмент. Також використано аналіз наукових джерел, порівняльний аналіз та концепції Learning Analytics, Cognitive Load Management, Knowledge Management, Simulation-Based Learning і Learning Reliability.

Доведено, що ефективне управління такими проєктами потребує інтеграції механізмів контролю ризиків на всіх рівнях: від загального освітнього проєкту до окремих підпроєктів та циклів. Своєчасне виявлення загрози, аналіз помилок, регулювання когнітивного навантаження та цифровий моніторинг суттєво підвищують надійність сформованих компетентностей.

Розроблено концептуальну модель управління ризиками, яка передбачає поділ дисципліни на окремі підпроєкти та їх реалізацію через послідовні навчальні цикли. Система базується на використанні Learning Analytics, тригерного реагування на загрози та оцінюванні надійності фінального результату.

Наукова новизна полягає в обґрунтуванні багаторівневого ризик-менеджменту короткострокових освітніх проєктів. Підхід поєднує проєктне управління, цифровий моніторинг, контроль когнітивного навантаження та навчання на помилках для гарантування надійності результатів військової підготовки.

Практичне значення результатів полягає у впровадженні розробленої системи в курс «Основи національного спротиву» та інші короткострокові військові програми. Модель дозволяє оптимізувати управлінські рішення, ефективно моніторити ризики, коригувати навчання та підвищувати якість підготовки студентів.

Ключові слова: *короткостроковий освітній проєкт, багаторівневий ризик-менеджмент, військово-прикладна підготовка, проєктне управління, навчально-управлінські цикли, Learning Analytics, управління когнітивним навантаженням, симуляційне навчання, надійність результатів навчання, заклади вищої освіти.*

Artur STANISHOVSKYI
PhD, Senior Lecturer, Center for Learning and Teaching Development of Ukrainian Catholic University, Ilariona Svientsitskoho str., 17, Lviv, Ukraine, 79011
ORCID: *0000-0002-4414-0000*

To cite this article: Stanishovskyi, A. (2026). Bahatorivneva systema ryzyk-menedzhmentu korotkostrokovoho osvitnoho proiektu viiskovo-prykladnoi pidhotovky [Multi-level risk management system for a short-term educational project in military-applied training]. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 4, 88–96, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.12

MULTI-LEVEL RISK MANAGEMENT SYSTEM FOR A SHORT-TERM EDUCATIONAL PROJECT IN MILITARY-APPLIED TRAINING

The article theoretically substantiates a multi-level risk management system for short-term educational projects in military-applied training. The model views disciplines as a complex of interconnected subprojects and cycles, which increases training reliability under tight deadlines, high intensity, and a critical cost of errors.

The methodology relies on system, process, and risk-oriented approaches, structural-functional modeling, and project management. It also utilizes the analysis of scientific sources, comparative analysis, and the concepts of Learning Analytics, Cognitive Load Management, Knowledge Management, Simulation-Based Learning, and Learning Reliability.

It has been proven that the effective management of such projects requires the integration of risk control mechanisms at all levels: from the general educational project to individual subprojects and cycles. Timely threat identification, error analysis, cognitive load regulation, and digital monitoring significantly increase the reliability of the formed competencies.

A conceptual risk management model has been developed, which involves dividing the discipline into separate subprojects and implementing them through sequential learning cycles. The system is based on the use of Learning Analytics, trigger-based response to threats, and assessing the reliability of the final result.

The scientific novelty lies in the substantiation of multi-level risk management for short-term educational projects. The approach combines project management, digital monitoring, cognitive load control, and learning from errors to guarantee the reliability of military training outcomes.

The practical significance of the results lies in the implementation of the developed system into the "Fundamentals of National Resistance" course and other short-term military programs. The model allows for optimizing management decisions, effectively monitoring risks, adjusting training, and improving the quality of student preparation.

Key words: *short-term educational project, multi-level risk management, military-applied training, project management, teaching and management cycles, Learning Analytics, cognitive load management, simulation-based learning; learning reliability, higher education institutions.*

Актуальність проблеми. Цифровізація та компетентнісний підхід змушують стискати терміни навчання без втрати якості. У військовій сфері це критично, адже ціна помилки в умовах ризику та дефіциту часу дуже висока. Запровадження з 2026 року обов'язкового курсу «Основи національного спротиву» вимагає принципово нових моделей управління такими інтенсивними програмами.

Класична педагогіка з її лінійним плануванням і підсумковим контролем не вирішує завдань системного ризик-менеджменту. Вона не дозволяє оперативно виявляти загрози, регулювати когнітивне навантаження, аналізувати помилки та координувати суміжні підпроєкти. Щоб гарантувати надійність навичок, потрібна багаторівнева система управління ризиками. Вона має поєднувати наскрізний цифровий моніторинг, оцінку відхилень та гнучке реагування на кожному етапі навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження зосереджені на надійності навчання, управлінні ризиками, цифровізації, Learning Analytics та контролі когнітивного навантаження. Зокрема, K. Borchers (2026), J. Eggers (2025) та A. Barcaui (2025) у межах концепції Learning-Aware Reliability доводять, що важливо оцінювати не лише поточні результати, а й тривале збереження навичок та їх застосування на практиці.

Використання цифрових технологій для підтримки управлінських рішень досліджують G. Gao (2025), Ю. Матвєєва (2026), А. Хоменко (2025) та М. Ворник (2023). Вони обґрунтовують застосування Learning Analytics, Data-Driven Management та штучного інтелекту для прогнозування результатів, раннього виявлення ризиків, моніторингу навчання та забезпечення його якості.

Проблеми управління знаннями й когнітивними процесами розглядають O. Hutsaliuk (2024), E. Gkintoni (2025), N. Nordin (2026) та A. de Bruin (2025). Вони доводять ефективність Knowledge Management, адаптивного навчання, Cognitive Load Theory та Self-Regulated Learning для оптимізації навчання, контролю навантаження і підтримки управлінських рішень.

Практикоорієнтований підхід висвітлено у працях M. Kristiawan (2025), K. Sellberg (2026), Narciss S. та Alemdag E. (2024). Автори обґрунтовують ефективність Work-Based Learning, Simulation-Based Learning і навчання на помилках як засобів формування компетентностей, розвитку рефлексії та вдосконалення практичної підготовки.

Ризик-орієнтований підхід до управління якістю вищої освіти представлено в дослідженнях O. Bazaluk та співавторів. Вони обґрунтовують інтеграцію принципів ризик-менеджменту в систему управління згідно зі стандартами ISO 9001 та ISO 21001 (Bazaluk, 2024).

Сучасні праці розглядають лише окремі елементи моніторингу, когнітивного навантаження чи симуляційного навчання. Поза увагою залишається інтеграція цих інструментів у цілісну систему ризик-менеджменту для військової підготовки. Зокрема, бракує моделей розподілу ризиків між рівнями інтенсивного проєкту, його модулями й циклами, а також алгоритмів тригерного реагування для гарантування надійності результату.

Метою статті є обґрунтування багаторівневої системи ризик-менеджменту короткостро-

кового освітнього проєкту військово-прикладної підготовки.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сучасні підходи до ризик-менеджменту короткострокових освітніх проєктів;

2. Розробити структуру багаторівневої системи ризик-менеджменту короткострокового освітнього проєкту військово-прикладної підготовки.

Матеріали та методи. Джерельну базу дослідження становлять наукові праці з проєктного та ризик-менеджменту, Learning Analytics, управління когнітивним навантаженням, симуляційного навчання, управління якістю освіти та військово-прикладної підготовки. Методологічною основою дослідження є системний, ризик-орієнтований і проєктний підходи.

У роботі використано аналіз і синтез наукових джерел, системний, структурно-функціональний і порівняльний аналіз, педагогічне моделювання та теоретичне узагальнення. Дослідження має теоретико-методологічний характер і спрямоване на обґрунтування багаторівневої системи ризик-менеджменту короткострокового освітнього проєкту військово-прикладної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Короткостроковий освітній проєкт військово-прикладної підготовки як об'єкт ризик-менеджменту

На відміну від лінійних дисциплін з підсумковим контролем, військова підготовка є обмеженим у часі проєктом із чіткими ресурсами, критеріями та специфічними ризиками. Її мета – навчити безпомилково й безпечно діяти в умовах дефіциту часу та невизначеності.

Стислі строки унеможливлюють відкладений контроль наприкінці курсу, оскільки вчасного не виправлені помилки швидко закріплюються. Тому ключовим об’єктом управління стає надійність результату – його стабільність та перенесення в реальні умови. Концепція Learning-Aware Reliability підтверджує неефективність статичних показників, адже компетентність студентів динамічно змінюється у процесі навчання (Borchers, 2026).

Головний ризик інтенсивних програм – швидка втрата навичок після випуску. Дослідження доводять, що високі поточні бали стрімко падають без систематичного повторення та зворотного зв’язку (Eggers, 2025). Крім того, цифрові підказки часто створюють ілюзію «позиченої компетентності» (borrowed competence): студент успішно виконує завдання з допомогою, але не здатний повторити дію самостійно в реальних умовах (Barcaui, 2025).

Стислі строки проєкту дозволяють виявляти загрози на ранніх етапах за допомогою аналізу «цифрових слідів» (кількості спроб, темпу, поведінки) вже з перших годин занять (Gao, 2025). Це перетворює викладача на менеджера проєкту, який розподіляє ресурси й ухвалює коригувальні рішення. Предиктивна аналітика (Data-Driven Management і Learning Analytics) дає для цього доказову базу, забезпечуючи швидке втручання замість запізнілого реагування (Матвєєва, 2026; Хоменко, 2025; Ворник, 2023). Для оптимізації процесу необхідне накопичення знань (управління знаннями) про типові помилки студентів та ефективні сценарії їх подолання (Hutsaliuk, 2024).

Окрему групу становлять когнітивні ризики. Надмірне навантаження блокує сприйняття інформації, а недостатнє – заважає глибокому засвоєнню. Завдання адаптивного дизайну (структурування матеріалу, scaffolding) – не максимальне спрощення курсу, а свідоме регулювання когнітивних зусиль (Gkintoni, 2025; Nordin, 2026; de Bruin, 2025).

Практична інтеграція навичок реалізується через поєднання теорії з професійною діяльністю (Work-Based Learning) на когнітивному, процедурному та інтеграційному етапах (Kristiawan, 2025). Центральне місце посідає симуляційне навчання (Simulation-Based Learning), яке створює контрольоване середовище для фіксації порушень алгоритмів (Sellberg, 2026). Помилки під час симуляцій мають диференційований характер (Narciss, 2024): допустимі навчальні помилки слугують ресурсом для рефлексії та дебрифінгу, тоді як критичні (порушення безпеки) вимагають негайної зупинки вправи й зміни освітньої траєкторії.

Методологічною основою системи є ризик-орієнтований підхід (ISO 9001/21001), що передбачає безперервний цикл виявлення, ранжування та контролю загроз. У короткостроковому проєкті цей цикл адаптують до трьох взаємопов’язаних рівнів: усієї дисципліни, окремих підпроєктів та операційних навчальних циклів. Це дозволяє оперативно нейтралі-

зувати організаційні, когнітивні та процедурні ризики, гарантуючи стабільність фінальних компетентностей.

Концептуальні засади багаторівневої системи ризик-менеджменту

Запропонована концепція розглядає інтенсивну військову дисципліну як цілісний короткостроковий проєкт. На відміну від класичного підходу з відкладеним контролем, ця система впроваджує безперервний моніторинг і коригування відхилень на всіх етапах навчання.

Структура проєкту передбачає три рівні управління ризиками:

1. Рівень проєкту (дисципліни): дефіцит часу, неузгодженість модулів, ненадійність результату.

2. Рівень підпроєктів (модулів): незасвоєння алгоритмів, порушення безпеки, відсутність перенесення навичок.

3. Рівень циклів (занять): когнітивне перевантаження, процедурні помилки, нестабільність умінь.

Ризики в системі мають динамічний кумулятивний характер. Помилка, яку не усунули на початковому когнітивному етапі, перетворюється на стійке процедурне порушення. Це руйнує фінальну компетентність під час підсумкового сценарію.

Головним об'єктом управління є надійність навчання – його стабільність та відтворення без допомоги ззовні. Концепція Learning-Aware Reliability вимагає фіксувати динаміку приросту компетентності (Borchers, 2026), адже поточні оцінки швидко падають без практики (Eggers, 2025). До того ж надмірні підказки створюють ефект «позиченої компетентності» (borrowed competence): студент успішний на тренуванні, але не здатний діяти самостійно в реальних умовах (Barcaui, 2025).

Управління має проактивний характер. Аналіз «цифрових слідів» студентів (Learning Analytics і Data-Driven Management) дозволяє прогнозувати неуспішність уже на перших годинах занять (Gao, 2025; Хоменко, 2025). Штучний інтелект виконує тут допоміжну функцію сценарного моделювання, тоді як остаточне рішення щодо зміни траєкторії ухвалює викладач як керівник проєкту (Матвєєва, 2026).

Циклічність менеджменту передбачає послідовне проходження когнітивного, процедурного, інтеграційного та контрольного етапів. Перехід між ними відбувається за умови досягнення цільових показників, а не за календарем. Ключовим параметром є когнітивне навантаження: адаптивний дизайн (scaffolding, дозування матеріалу) підтримує оптимальні зусилля для глибокого засвоєння знань (Gkintoni, 2025; Nordin, 2026; de Bruin, 2025).

Практична інтеграція навичок відбувається в межах симуляційного навчання за схемою «брифінг – сценарій – дебрифінг» (Sellberg, 2026). Робота з відхиленнями є диференційованою (Narciss, 2024): звичайні помилки стають основою для рефлексії, тоді як критичні (порушення безпеки) запускають тригер негайного реагування – зупинку вправи, перенавчання та повторний допуск.

Система чітко закріплює відповідальність: координатор курсу відповідає за загальний результат, викладачі модулів – за ризики підпроєктів, інструктори – за оперативне коригування на заняттях. Цей алгоритм адаптує принципи управління якістю (ISO 9001/21001) до дидактичного процесу (Bazaluk, 2024). Фіксація результатів у реєстрі ризиків формує інституційну пам’ять (управління знаннями) для оптимізації наступних курсів (Hutsaliuk, 2024).

Рівні управління ризиками короткострокового освітнього проєкту

Ефективність ризик-менеджменту у військовій підготовці залежить від розуміння ієрархії загроз. Система розподіляє ризики за трьома рівнями, що забезпечує їх локалізацію та запобігає кумулятивному ефекту.

Стратегічний рівень (проєкт загалом) охоплює ризики зриву строків, дефіциту ресурсів, дезорганізації взаємодії викладачів та недосягнення фінального результату курсу. Координація та визначення KPI покладені на керівника проєкту.

Тактичний рівень (підпроєкти) відображає специфіку конкретних модулів на кшталт вогневої підготовки чи такмеду. Ризиками тут є порушення правил безпеки зі зброєю, пропуски етапів важливих процедур або неспроможність діяти у змінених умовах.

Операційний рівень (навчальні цикли) фіксує дидактичні загрози безпосередньо на заняттях: когнітивне перевантаження, алгоритмічні помилки, швидку втрату навичок. Своєчасне реагування на цьому етапі блокує перенесення помилок на вищі рівні.

Кожен ризик має чітко закріпленого власника (risk owner): координатор відповідає за загальну стратегію, викладач модуля – за результати підпроєкту, а інструктор – за оперативне усунення поточних відхилень. Персоніфікація відповідальності виключає управлінський вакуум.

Зв'язки між рівнями мають динамічний характер. Наприклад, пропущений інструктором дефект накладання турнікета під час заняття перетворюється на стійку помилку в симуляційному модулі. Зрештою це руйнує боєздатність студента у фінальному сценарії всієї дисципліни.

Для систематизації архітектури ризик-менеджменту сформовано матрицю управлінських рішень (табл. 1).

Функціонування моделі спирається на інструменти Learning Analytics та предиктивні алгоритми штучного інтелекту. Цифрові сліди активності дозволяють викладачеві діяти проактивно – коригувати траєкторію студента ще до появи стійкої неуспішності (Gao, 2025; Матвєєва, 2026; Хоменко, 2025). Особливе місце посідає менеджмент когнітивних загроз: адаптивний дизайн занять регулює розумові зусилля, запобігаючи як перевантаженню робочої пам'яті, так і недостатній інтенсивності роботи (Gkintoni, 2025; Nordin, 2026; de Bruin, 2025).

У підсумку багаторівневий підхід трансформує військову підготовку з пасивного фіксатора оцінок у гнучку проактивну систему, яка гарантує надійність фінального результату (Borchers, 2026; Eggers, 2025; Barcaui, 2025; Gao, 2025).

Механізм моніторингу, оцінювання та тригерного управлінського реагування

Операційним ядром системи є механізм безперервного моніторингу, оцінювання та тригерного реагування на всіх рівнях курсу. На відміну від підсумкового контролю, цей інструмент виявляє відхилення в процесі навчання – до моменту закріплення помилок. Інформаційний базис формують педагогічне спостереження, аналіз симуляцій та «цифрові сліди» (Learning Analytics). Первинні цифрові метрики (динаміка спроб, темп, патерни дій) дозволяють здійснювати предиктивну діагностику неуспішності студентів, а викладач верифікує ці дані для ухвалення рішень.

Виявлені відхилення диференціюють за чотирма рівнями критичності:

– Низький: поодинокі некритичні помилки, що усуваються в межах поточного заняття.

– Помірний: повторювані дефекти виконання, які потребують додаткового роз'яснення.

– Високий: деструкція алгоритму, нестабільність навички або неспроможність діяти у змінених умовах.

– Критичний: пропуск життєво важливих етапів або грубе порушення правил безпеки.

У військовій підготовці якість помилки важливіша за кількість. За підходом Narciss S. та Alemdag E. (2024), звичайні помилки є ресурсом для рефлексії, проте критичні інциденти вимагають негайної зупинки вправи. Автоматизацію процесу забезпечують тригери – порогові значення показників, перевищення яких запускає стандартизоване рішення (табл. 2).

Реагування враховує специфіку когнітивного стану студентів. Ризик перевантаження робочої пам'яті долають мінімізацією завдань

Таблиця 1

Матриця багаторівневого управління ризиками інтенсивного курсу

Рівень	Основні ризики	Показники моніторингу	Суб'єкт управління	Управлінське реагування
Освітній проєкт	недосягнення результатів, порушення строків, дефіцит ресурсів	виконання KPI проєкту, інтегрований результат	Керівник проєкту – викладач	перегляд плану, ресурсів, структури проєкту
Компонентний підпроєкт	недостатнє формування компетентностей, порушення міждисциплінарної інтеграції	сформованість компетентностей, виконання практичних завдань	керівник підпроєкту	коригування змісту, додаткові заняття
Навчально-управлінський цикл	алгоритмічні помилки, когнітивне перевантаження, нестабільність навичок	кількість помилок, час виконання, рівень самостійності, когнітивне навантаження	викладач	повторення циклу, зміна сценарію, індивідуальна підтримка

Джерело: розроблено автором.

і структуруванням контенту (Gkintoni, 2023; Nordin, 2026). Недостатнє ж зусилля нівелюють ускладненням сценаріїв та відмовою від цифрових підказок (Barcaui, 2025; de Bruin, 2025).

Операційний цикл ризику включає ідентифікацію, оцінювання, призначення власника (risk owner), вибір стратегії, коригування та контроль. При масовому характері однотипних ризиків на рівні підпроєкту трансформують сам навчальний дизайн (інструкції, час).

На стратегічному рівні координатор оцінює ефект міждисциплінарної інтеграції: студент може мати ізольований успіх у вогневій чи медичній підготовці, але помилятися при їх поєднанні у комплексному сценарії. Крім того, враховуючи дані Eggers та Barcaui щодо нестабільності відстрочених результатів (Eggers, 2025; Barcaui, 2025), обов'язковим є контроль ретенції через раптові повторні перевірки.

Динаміка ризиків фіксується у реєстрі проєкту, що перетворює дані на інституційну пам’ять (Hutsaliuk, 2024) за методологією ISO 9001/21001. Це зміщує парадигму навчання від пасивної констатації оцінок до проактивного управління надійністю та безпекою результатів.

Концептуальна модель багаторівневої системи ризик-менеджменту

Концептуальна модель структурує та синхронізує управлінські процеси для забезпечення надійності результатів військової підготовки. Вона об'єднує три рівні управління (проєкт загалом, модульні підпроєкти та навчальні цикли) в єдину систему, операційною основою якої є безперервний моніторинг та тригерне реагування.

Вхідними параметрами моделі є нормативні результати, початковий рівень студентів, ресурси та стартовий реєстр ризиків. На етапі планування керівник проєкту декомпозує загальну мету на KPI конкретних модулів, фіксує дидактичні цикли, контрольні точки й порогові значення тригерів.

Операційне ядро моделі базується на замкненому контурі: планування, реалізація, моніторинг, виявлення відхилень, оцінка ризиків та тригерне реагування, де рух студентів залежить від досягнення компетентностей (Gao, 2025; Матвєєва, 2026; Хоменко, 2025). Інформаційною основою є Learning Analytics штучного інтелекту та викладацька експертиза, при цьому остаточне рішення щодо траєкторії навчання приймає людина (Матвєєва, 2026).

Блок управління когнітивним навантаженням працює у двох режимах:

1. За надмірного навантаження (росту помилок, зриву темпу) вмикається scaffolding, декомпозиція вправ та зниження складності (Gkintoni, 2025; Nordin, 2026).

2. За недостатнього зусилля завдання ускладнюється, мінімізується цифрова підтримка й вимагається самостійне обґрунтування рішень (Barcaui, 2025; de Bruin, 2025).

Диференціація помилок передбачає використання некритичних збоїв як матеріалу для рефлексії, тоді як критичні безпекові інциденти повністю блокують прогрес до проходження повторного тренінгу й допуску. Вертикальні та горизонтальні канали зв'язку транслюють дані про ризики між інструкторами та керівниками підпроєктів, нейтралізуючи їх кумулятивний ефект.

Таблиця 2

Матриця тригерного реагування в інтенсивному освітньому проєкті

Показник	Порогове значення	Тригер	Управлінська дія
Правильність виконання алгоритму	< 80% правильних дій	Незасвоєння алгоритму	Повторне пояснення та повторне виконання вправи
Критична помилка	≥ 1	Порушення вимог безпеки	Припинення виконання, повторний інструктаж
Час виконання	> нормативу на 20%	Недостатня автоматизація	Додаткове алгоритмічне тренування
Повторення однакової помилки	≥ 3 рази	Стійке неправильне виконання	Повернення до попереднього навчального циклу
Когнітивне навантаження	Ознаки перевантаження	Когнітивний ризик	Зміна складності, scaffolding
Самостійність виконання	Виконання лише з підказками	Недостатня сформованість навички	Додаткове індивідуальне відпрацювання
Перевірка через певний час	Погіршення результату	Втрата компетентності	Підтримувальний цикл навчання

Джерело: розроблено автором.



Рис. 1. Концептуальна модель багаторівневої системи управління ризиками короткострокового освітнього проєкту військової підготовки

Джерело: розроблено автором.

Виходом моделі є надійний інтегрований результат, що відповідає критеріям стабільності, автономності та відтворюваності в стресових умовах. Зважаючи на специфіку Learning-Aware Reliability та загрозу деградації навичок (Borchers, 2026; Eggers, 2025; Barcaui, 2025), обов'язковим елементом є відкладений контроль ретенції без попередження.

Завершує модель блок формування інституційної пам'яті (управління знаннями). Фіксація реалізованих загроз і коригувальних заходів у реєстрі ризиків дозволяє оптимізувати дизайн наступних інтенсивних курсів, адаптуючи принципи ISO 9001/21001 безпосередньо до військової дидактики.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Обґрунтовано методологію багаторівневого ризик-менеджменту інтенсивних курсів. Вона трансформує дисципліну в цілісний освітній проєкт, її модулі – у підпроєкти, а заняття – в операційні дидактичні цикли. Системний ефект досягається синергією стандартів ISO 9001/21001, інструментів Learning Analytics, предиктивного контролю когнітивного стану та диференціації помилок у симуляційному середовищі.

Доведено доцільність ієрархічного розподілу ризиків між стратегічним, тактичним та операційним рівнями із закріпленням персональної відповідальності (risk owners). Запровадження автоматизованих тригерів і порогових KPI мінімізує суб'єктивізм оцінювання й блокує накопичення відхилень на ранніх етапах навчання.

Сконструйована модель інтегрує наскрізний цифровий моніторинг «слідів» активності студентів та контроль відстроченої ретенції навичок. Головна відмінність фреймворку від класичних схем – фокусування на автономності, стабільності та довготривалому збереженні результатів навчання (Learning-Aware Reliability).

Розроблена концепція слугує методологічним підґрунтям для гнучкого проєктування інтенсивних програм та модернізації курсу «Основи національного спротиву» у закладах вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень охоплюють математизацію моделей оцінювання загроз, розроблення метрик відстроченої стійкості навичок та експериментальну апробацію моделі під час викладання національного спротиву. Також планується архітектурне проєктування цифрових систем підтримки рішень на базі предиктивних алгоритмів штучного інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Borchers C., Thomas D. R., Lin J., Koedinger K. R. Learning-Aware Reliability Estimation for Tutor Skill Assessment Using Large Language Models. Journal of Learning Analytics. 2026. Early Access Articles, 1–20. DOI: https://doi.org/10.18608/jla.2026.9133

2. Eggers J. H., Oostdam R., Voogt J., Bonne J. H. Z. Retention effects of instruction in self-regulation strategies in blended learning environments. Studies in Educational Evaluation. Vol. 87. Article 101527. 2025. DOI: https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101527

3. Barcaui A. ChatGPT as a Cognitive Crutch: Evidence from a Randomized Controlled Trial on Knowledge Retention. Social Sciences & Humanities Open. Vol. 12. Article 102287. 2025. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102287

4. Gao G., Leon A., Jetten A., Turner J., Almoubayyed H., Fancsali S., Brunskill E. Predicting Long-Term Student Outcomes from Short-Term EdTech Log Data. Proceedings of the 15th International Learning Analytics and Knowledge Conference (LAK 2025). 2025. DOI: https://doi.org/10.1145/3706468.3706552

5. Матвєєва Ю. А., Опанасюк Ю. А., Курганський Д. М. AI-орієнтований підхід до управління проєктами. Український економічний часопис. 2026. DOI: https://doi.org/10.32782/2786-8273/2026-12-14

6. Хоменко А. В. Інтеграція цифрових інновацій у педагогічну практику викладача вищої школи: компетентнісний підхід. Вища школа. 2025. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-31-397

7. Ворник М. М., Мельник І. Є., Скоробагатська О. І. Аналіз проблеми управління якістю освіти в умовах диверсифікації освітнього простору в Україні. Академічні візії. Випуск 17. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.7704928

8. Hutsaliuk, O. M., Kolodynskyi, S. B., & Us, H. O. Knowledge management, competitiveness and economic development in the innovation & project activities of educational institutions. Ukrainian Journal of Applied Economics and Technology, 2024. 9(4), 30–35. DOI: https://doi.org/10.36887/2415-8453-2024-4-4

9. Gkintoni, E., Antonopoulou, H., Sortwell, A., & Halkiopoulos, C. Challenging Cognitive Load Theory: The Role of Educational Neuroscience and Artificial Intelligence in Redefining Learning Efficacy. Brain Sciences, 2025. 15(2), 203. DOI: https://doi.org/10.3390/brainsci15020203

10. Nordin, N. A., Abd Halim, N. D., & Dahri, N. A. An empirically validated pedagogical framework to reduce cognitive load in online learning environments. Iran Journal of Computer Science. 2026, 9, 24. DOI: https://doi.org/10.1007/s42044-025-00382-1

11. de Bruin, A. B. H., Janssen, E. M., Waldeyer, J., & Stebner, F. Cognitive Load and Challenges in Self-Regulation: An Introduction and Reflection on the Topical Collection. Educational Psychology Review. 2025. 37, 65. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-025-10042-2

12. Kristiawan, M., Hendra, O., Macariola, J. S., Prayitno, H. J., & Amalia, D. From classroom to career: adaptive transformation of higher education through work-based learning. Discover Education. 2025. 4, 542. DOI: https://doi.org/10.1007/s44217-025-00978-6

13. Sellberg, C., & Lindwall, O. Simulation-based training in professional education: Learning, instruction and professional knowledge. Instructional Science. 2026. 54, 9. DOI: https://doi.org/10.1007/s11251-025-09763-2

14. Narciss, S., & Alemdag, E. Learning from errors and failure in educational contexts: New ideas and future directions for research and practice. British Journal of Educational Psychology. 2024. DOI: https://doi.org/10.1111/bjep.12716

15. Bazaluk, O., Pavlychenko, A., Yavorska, O., Nesterova, O., Tsopa, V., Cheberiachko, S., Deryugin, O., & Lozynskyi, V. Improving the risk management process in quality management systems of higher education. Scientific Reports. 2024. 14, 3977. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-024-53455-9

REFERENCES:

1. Borchers, C., Thomas, D. R., Lin, J., & Koedinger, K. R. (2026). Learning-Aware Reliability Estimation for Tutor Skill Assessment Using Large Language Models. Journal of Learning Analytics, 1–20. https://doi.org/10.18608/jla.2026.9133

2. Eggers, J. H., Oostdam, R., Voogt, J., & Bonne, J. H. Z. (2025). Retention effects of instruction in self-regulation strategies in blended learning environments. Studies in Educational Evaluation, 87, Article 101527. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101527

3. Barcaui, A. (2025). ChatGPT as a cognitive crutch: Evidence from a randomized controlled trial on knowledge retention. Social Sciences & Humanities Open, 12, Article 102287. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102287

4. Gao, G., Leon, A., Jetten, A., Turner, J., Almoubayyed, H., Fancsali, S., & Brunskill, E. (2025). Predicting long-term student outcomes from short-term EdTech log data. In Proceedings of the 15th International Learning Analytics and Knowledge Conference (LAK '25) (pp. 631–641). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3706468.3706552

5. Matvieieva, Yu. A., Opanasiuk, Yu. A., & Kurhanskyi, D. M. (2026). AI-oriented approach to project management. Ukrainskyi Ekonomichnyi Chasopys, (12), 87–94. https://doi.org/10.32782/2786-8273/2026-12-14

6. Khomenko, A. V. (2025). Intehratsiia tsyfrovykh innovatsii u pedahohichnu praktyku vykladacha vyshchoi shkoly: kompetentnisnyi pidkhid [Integration of digital innovations into the pedagogical practice of a higher education teacher: A competency-based approach]. Vyshcha Shkola, 4(223), 31–397. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-31-397

7. Vornyk, M. M., Melnyk, I. Ye., & Skorobahatska, O. I. (2023). Analysis of the problem of educational quality management in the conditions of diversification of the educational space in Ukraine. Akademichni Vizii, (17). https://doi.org/10.5281/zenodo.7704928

8. Hutsaliuk, O., Kolodynskyi, S., & Us, G. (2024). Knowledge management, competitiveness and economic development in the innovation & project activities of educational institutions. Ukrainian Journal of Applied Economics and Technology, 9(4), 30–35. https://doi.org/10.36887/2415-8453-2024-4-4

9. Gkintoni, E., Antonopoulou, H., Sortwell, A., & Halkiopoulos, C. (2025). Challenging Cognitive Load Theory: The role of educational neuroscience and artificial intelligence in redefining learning efficacy. Brain Sciences, 15(2), Article 203. https://doi.org/10.3390/brainsci15020203

10. Nordin, N. A., Abd Halim, N. D., & Dahri, N. A. (2026). An empirically validated pedagogical framework to reduce cognitive load in online learning environments. Iran Journal of Computer Science, 9, Article 24. https://doi.org/10.1007/s42044-025-00382-1

11. de Bruin, A. B. H., Janssen, E. M., Waldeyer, J., & Stebner, F. (2025). Cognitive Load and Challenges in Self-Regulation: An Introduction and Reflection on the Topical Collection. Educational Psychology Review, 37, Article 65. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10042-2

12. Kristiawan, M., Hendra, O., Macariola, J. S., Prayitno, H. J., & Amalia, D. (2025). From classroom to career: Adaptive transformation of higher education through work-based learning. Discover Education, 4, Article 542. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00978-6

13. Sellberg, C., & Lindwall, O. (2026). Simulation-based training in professional education: learning, participation, and instructional design. Instructional Science, 54, Article 9. https://doi.org/10.1007/s11251-025-09763-2

14. Narciss, S., & Alemdag, E. (2024). Learning from errors and failure in educational contexts: New ideas and future directions for research and practice. British Journal of Educational Psychology. Advance online publication. DOI: https://doi.org/10.1111/bjep.12716

15. Bazaluk, O., Pavlychenko, A., Yavorska, O., Nesterova, O., Tsopa, V., Cheberiachko, S., Deryugin, O., & Lozynskyi, V. Improving the risk management process in quality management systems of higher education. Scientific Reports. 2024. 14, 3977. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-024-53455-9

Дата першого надходження статті до видання: 15.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК [378.091.212:8]:327.39(4)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.13

Олена ФЕДЮНІНА
аспірантка, асистентка кафедри української філології та зарубіжної літератури, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Запорізького козацтва, 6, м. Запоріжжя, Україна, 69097
ORCID: *0009-0000-7975-0733*

Бібліографічний опис статті: Федюніна, О. (2026). Аналіз практичного досвіду реалізації базових цінностей Європейського союзу в українському освітньому філологічному середовищі. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 97–103, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.13

АНАЛІЗ ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ РЕАЛІЗАЦІЇ БАЗОВИХ ЦІННОСТЕЙ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ В УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ФІЛОЛОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті здійснено аналіз практичного досвіду реалізації базових цінностей Європейського Союзу в українському освітньому філологічному середовищі в умовах євроінтеграційних трансформацій та модернізації системи вищої освіти. Обґрунтовано актуальність інтеграції європейських цінностей у професійну підготовку майбутніх філологів як важливої складової формування їхньої громадянської, професійної та міжкультурної компетентностей. Зосереджено увагу на практиках українських закладів вищої освіти, спрямованих на впровадження принципів людської гідності, свободи, демократії, рівності, верховенства права, поваги до прав людини, культурного різноманіття, академічної доброчесності, інклюзивності та міжкультурного діалогу в освітній процес.

Проаналізовано сучасні підходи до інтеграції базових цінностей Європейського Союзу у зміст філологічної освіти через оновлення освітніх програм, використання компетентнісно орієнтованих методів навчання, реалізацію міжнародних освітніх проєктів, академічну мобільність, волонтерську діяльність, розвиток медіаграмотності та критичного мислення. Визначено основні здобутки й окреслено проблеми, що виникають у процесі імплементації європейських цінностей, серед яких недостатня системність їх інтеграції до змісту професійної підготовки, потреба в удосконаленні методичного забезпечення та підвищенні готовності науково-педагогічних працівників до реалізації ціннісно орієнтованого навчання.

Наголошено, що ефективне впровадження базових цінностей Європейського Союзу у філологічну освіту сприяє формуванню конкурентоспроможного фахівця, здатного до професійної діяльності в європейському освітньому просторі, відповідального громадянського вибору, міжкультурної взаємодії та дотримання демократичних принципів. Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм, розроблення методичних рекомендацій і подальших наукових досліджень, присвячених розвитку аксіологічного компонента професійної підготовки майбутніх філологів в Україні.

Ключові слова: *базові цінності Європейського Союзу, європейські цінності, філологічна освіта, український освітній простір, професійна підготовка майбутніх філологів, аксіологічний підхід, європейська інтеграція, компетентнісний підхід, академічна доброчесність, міжкультурна комунікація, демократичні цінності, заклади вищої освіти.*

Olena FEDIUNINA
Postgraduate Student, Assistant at the Department of Ukrainian Philology and Foreign Literature, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizkoho Kozatstva str., 6, Zaporizhzhia, Ukraine, 69097
ORCID: *0009-0000-7975-0733*

To cite this article: Fediunina, O. (2026). Analiz praktychnoho dosvidu realizatsii bazovykh tsinnostei Yevropeiskoho soiuzu v ukrainskomu osvitnomu filolohichnomu seredovyshchi [Analysis of the practical experience of implementing the fundamental values of the European union in the Ukrainian educational philological environment]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 97–103, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.13

ANALYSIS OF THE PRACTICAL EXPERIENCE OF IMPLEMENTING THE FUNDAMENTAL VALUES OF THE EUROPEAN UNION IN THE UKRAINIAN EDUCATIONAL PHILOLOGICAL ENVIRONMENT

The article analyzes the practical experience of implementing the basic values of the European Union in the Ukrainian educational philological environment in the conditions of European integration transformations and modernization of the higher education system. The relevance of integrating European values into the professional training of future philologists as an important component of the formation of their civic, professional and intercultural competencies is substantiated. Attention is focused on the practices of Ukrainian higher education institutions aimed at implementing the principles of human dignity, freedom, democracy, equality, the rule of law, respect for human rights, cultural diversity, academic integrity, inclusiveness and intercultural dialogue in the educational process.

Modern approaches to integrating the basic values of the European Union into the content of philological education through the renewal of educational programs, the use of competency-based teaching methods, the implementation of international educational projects, academic mobility, volunteering, the development of media literacy and critical thinking are analyzed. The main achievements are identified and the problems that arise in the process of implementing European values are outlined, including the lack of systematic integration of European values into the content of professional training, the need to improve methodological support and increase the readiness of scientific and pedagogical workers to implement value-oriented training.

It is emphasized that the effective implementation of the basic values of the European Union in philological education contributes to the formation of a competitive specialist capable of professional activity in the European educational space, responsible civic choice, intercultural interaction and adherence to democratic principles. The results obtained can be used to improve educational programs, develop methodological recommendations and further scientific research devoted to the development of the axiological component of professional training of future philologists in Ukraine.

Key words: *basic values of the European Union, European values; philological education, Ukrainian educational space, professional training of future philologists, axiological approach, European integration, competency-based approach, academic integrity, intercultural communication, democratic values, higher education institutions.*

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку української освіти характеризується активними євроінтеграційними процесами, що зумовлюють необхідність переосмислення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до базових цінностей Європейського Союзу. В умовах реформування системи вищої освіти, реалізації державної політики європейської інтеграції та набуття Україною статусу держави-кандидата на вступ до Європейського Союзу особливої актуальності набуває питання формування ціннісних орієнтирів майбутніх філологів, які визначають їхню професійну діяльність, громадянську позицію, академічну культуру та готовність до міжкультурної взаємодії.

Базові цінності Європейського Союзу, закріплені у статті 2 Договору про Європейський Союз, зокрема повага до людської гідності, свобода, демократія, рівність, верховенство права, повага до прав людини, включаючи права осіб, які належать до меншин, дедалі активніше інтегруються в український освітній простір. Для філологічної освіти цей процес має особливе значення, оскільки саме майбутні вчителі української мови та літератури, викладачі-філологи й інші гуманітарії є носіями мовної, культурної та громадянської ідентичності, забезпечують передачу демократичних цінностей наступним поколінням, формують культуру діалогу, критичне мислення, толерантність і повагу до культурного різноманіття.

Попри суттєві позитивні зміни, практичний досвід реалізації базових цінностей Європейського Союзу в українському освітньому філологічному середовищі залишається недостатньо систематизованим. У діяльності закладів вищої освіти накопичено значний досвід інтеграції європейських цінностей через модернізацію освітніх програм, упровадження компетентнісного підходу, розвиток академічної мобільності, міжнародного партнерства, академічної доброчесності, інклюзивної освіти, волонтерських ініціатив та міжкультурної комунікації. Водночас потребують наукового осмислення ефективність зазначених практик, механізми їх реалізації, а також можливості їх подальшого поширення в системі професійної підготовки майбутніх філологів.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного аналізу практичного досвіду впровадження базових цінностей Європейського Союзу в українському освітньому філологічному середовищі, визначення найбільш ефективних практик їх реалізації та окреслення перспектив удосконалення ціннісно

орієнтованої професійної підготовки майбутніх філологів відповідно до сучасних європейських стандартів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у дослідження європейських цінностей у системі української освіти зроблено в колективній монографії «Європейські цінності в українській освіті: виклики та перспективи» (за редакцією О. Тупахіної, К. Сіріньок-Долгарьової, Р. Махачашвілі, 2021). Автори досліджують механізми інтеграції європейських цінностей у зміст освіти, аналізують вплив євроінтеграційних процесів на реформування української освітньої системи, розкривають особливості розвитку міжкультурної комунікації, академічної культури, громадянської відповідальності та демократичних компетентностей майбутніх фахівців. Особливу увагу приділено формуванню ціннісних орієнтирів студентської молоді як важливого чинника становлення сучасного європейського освітнього простору.

Проблему формування ціннісних орієнтацій здобувачів гуманітарної освіти досліджували Р. Вінничук, Л. Кравченко, В. Оніпко, Т. Плачинда та А. Бухун (2020). Учені обґрунтовують значення аксіологічного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців, доводять, що формування професійної компетентності має поєднуватися із розвитком гуманістичних, демократичних і громадянських цінностей, які визначають професійну поведінку сучасного педагога.

Значну увагу питанням академічної доброчесності приділили В. Лунячек, А. Бровдій, О. Кулаковський та Т. Варенко (2020). Дослідники проаналізували сучасний стан забезпечення академічної доброчесності в українських закладах вищої освіти, визначили чинники поширення академічних порушень, окреслили шляхи розвитку культури академічної чесності через удосконалення нормативного забезпечення, академічного письма та внутрішніх систем забезпечення якості освіти.

Проблеми розвитку академічної культури також висвітлено у працях І. Драч та О. Слободянюк (2020), які розглядають академічну доброчесність як основу забезпечення якості вищої освіти. Автори доводять, що формування культури доброчесності повинно здійснюватися комплексно та охоплювати як студентське середовище, так і діяльність науково-педагогічних працівників.

Питання інформаційної культури та академічної доброчесності досліджували Н. Завадська та М. Ігнатюк (2020). Науковці обґрунтували роль університетських бібліотек у формуванні інформаційної грамотності студентів, розвитку навичок роботи з науковими джерелами, культури цитування та запобіганні академічному плагіату.

Теоретико-методологічні засади формування демократичних компетентностей у сучасній освіті знайшли відображення у документах та дослідженнях Ради Європи, зокрема у Reference Framework of Competences for Democratic Culture (2020) та Guidance document for Higher Education (2021). У цих документах демократична культура розглядається як інтегративна система цінностей, ставлень, умінь, знань і критичного мислення, необхідних для активної участі людини в демократичному суспільстві. Особливу увагу приділено ролі закладів вищої освіти у формуванні культури демократії через організацію освітнього процесу, академічне середовище та інституційну політику.

У сучасних зарубіжних дослідженнях дедалі більшого значення набуває проблема фундаментальних цінностей Європейського простору вищої освіти. Науковці наголошують, що академічна свобода, інституційна автономія, академічна доброчесність, участь студентів в управлінні університетами та суспільна відповідальність закладів вищої освіти є необхідними умовами розвитку демократичного освітнього середовища, особливо в умовах сучасних суспільних викликів.

Отже, аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про значний інтерес учених до проблематики європейських цінностей, демократизації освіти, академічної доброчесності та міжкультурної взаємодії. Водночас більшість праць присвячена окремим аспектам зазначеної проблематики. Недостатньо дослідженим залишається комплексний аналіз практичного досвіду реалізації базових цінностей Європейського Союзу саме в українському освітньому філологічному середовищі, зокрема механізмів їх інтеграції у професійну підготовку майбутніх філологів, оцінювання ефективності відповідних освітніх практик та узагальнення успішного досвіду закладів вищої освіти. Саме

це визначає наукову доцільність і актуальність представленого дослідження.

Метою статті є комплексний аналіз практичного досвіду реалізації базових цінностей Європейського Союзу в українському освітньому філологічному середовищі, виявлення ефективних механізмів їх інтеграції у процес професійної підготовки майбутніх філологів, узагальнення сучасних освітніх практик закладів вищої освіти та визначення перспектив удосконалення ціннісно орієнтованої філологічної освіти відповідно до європейських стандартів.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження:**

проаналізувати сучасні наукові підходи до розуміння базових цінностей Європейського Союзу в контексті розвитку вищої освіти;

охарактеризувати практичний досвід українських закладів вищої освіти щодо інтеграції базових цінностей Європейського Союзу у професійну підготовку майбутніх філологів;

визначити найбільш ефективні освітні практики формування європейських цінностей у філологічному середовищі;

окреслити проблеми та виклики, що виникають у процесі реалізації базових цінностей Європейського Союзу в українській філологічній освіті;

обґрунтувати перспективні напрями вдосконалення ціннісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх філологів з урахуванням європейського досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Європейська інтеграція України є не лише політичним чи економічним процесом, а й глибокою ціннісною трансформацією, що охоплює всі сфери суспільного життя, зокрема освіту. Відповідно до статті 2 Договору про Європейський Союз, фундаментальними цінностями ЄС є повага до людської гідності, свобода, демократія, рівність, верховенство права та повага до прав людини, включаючи права осіб, які належать до меншин (Council of Europe, 2020; Council of Europe, 2021). Саме ці цінності формують аксіологічне підґрунтя сучасного Європейського простору вищої освіти та визначають стратегічні напрями модернізації освітніх систем держав-партнерів, зокрема України.

Для української філологічної освіти інтеграція базових цінностей Європейського Союзу має особливе значення, адже майбутній філолог є не лише носієм мовної компетентності, а й транслятором культурної пам'яті, демократичної культури, національної ідентичності та міжкультурного діалогу. Професійна діяльність учителя української мови й літератури безпосередньо пов'язана з формуванням світогляду молодого покоління, розвитком громадянської відповідальності, критичного мислення, толерантності, культури спілкування та поваги до різноманіття (Тупахіна, 2021, с. 197–201).

Практика українських закладів вищої освіти свідчить, що реалізація європейських цінностей сьогодні здійснюється комплексно й охоплює всі компоненти освітнього процесу. Насамперед відбувається оновлення освітньо-професійних програм відповідно до компетентнісного підходу, який передбачає поєднання професійних знань із формуванням громадянських, соціальних, етичних та міжкультурних компетентностей (Кравченко, 2020, с. 17; Council of Europe, 2020). Значна увага приділяється інтеграції результатів навчання, спрямованих на розвиток відповідальності, академічної доброчесності, поваги до прав людини, демократичного способу мислення та готовності до професійної взаємодії в багатокультурному середовищі.

Одним із найбільш дієвих механізмів реалізації базових цінностей Європейського Союзу є впровадження студентоцентрованого навчання. Такий підхід передбачає зміну ролі викладача від носія інформації до наставника й фасилітатора освітнього процесу. Студенти стають активними учасниками навчання, залучаються до обговорення актуальних суспільних проблем, виконують дослідницькі проєкти, працюють у командах, беруть участь у дискусіях, дебатах, круглих столах, що сприяє розвитку навичок аргументованого висловлення власної позиції, поваги до альтернативних поглядів і відповідального прийняття рішень (Council of Europe, 2020; Council of Europe, 2021).

Особливого значення у філологічній освіті набуває міжкультурний компонент професійної підготовки. Аналіз сучасних освітніх практик демонструє активне використання міжнародних освітніх проєктів, програм академічної мобільності, спільних наукових досліджень, міжнародних конференцій, літніх і зимових шкіл, що забезпечують безпосереднє ознайомлення здобувачів освіти з європейськими академічними традиціями. Досвід реалізації програм Jean

Monnet, Erasmus+ та інших міжнародних ініціатив підтверджує їхню ефективність у формуванні проєвропейських ціннісних орієнтацій студентської молоді, розвитку міжкультурної компетентності та розуміння принципів функціонування Європейського простору вищої освіти.

Важливою складовою реалізації європейських цінностей виступає формування академічної доброчесності. Сучасна університетська освіта дедалі більше орієнтується на створення академічного середовища, у якому дотримання принципів чесності, довіри, справедливості, відповідальності, поваги та прозорості стає нормою професійної поведінки. У філологічній освіті це реалізується через розвиток навичок академічного письма, формування культури цитування, недопущення плагіату, використання сучасних систем перевірки академічних текстів, виконання самостійних дослідницьких завдань та дотримання етичних стандартів наукової діяльності (Драч, Слободянюк, 2020, с. 1443).

Не менш важливим напрямом є інтеграція принципів інклюзивності та рівності можливостей. У сучасному освітньому просторі України дедалі більше закладів вищої освіти впроваджують універсальний дизайн навчання, адаптовані освітні матеріали, цифрові технології, індивідуальні освітні траєкторії, психологічний супровід студентів та безбар'єрне освітнє середовище. Такі практики відповідають європейським підходам до забезпечення рівного доступу до якісної освіти незалежно від фізичних можливостей, соціального статусу чи культурного походження здобувачів освіти (Тупахіна, Сіріньок-Долгарьова, Махачашвілі, 2021, с. 196; Council of Europe, 2020).

Аналіз практичного досвіду українських університетів свідчить, що вагому роль у формуванні європейських цінностей відіграє позааудиторна діяльність. Волонтерські проєкти, благодійні ініціативи, студентське самоврядування, мовні клуби, літературні студії, міжкультурні форуми, громадянські акції та соціальні проєкти створюють умови для розвитку відповідальності, лідерства, взаємоповаги, солідарності й активної громадянської позиції. Особливої актуальності такі форми роботи набули в умовах повномасштабної війни, коли університети стали осередками громадянської підтримки, соціальної взаємодії та психологічної стійкості.

Окремої уваги потребує цифрова трансформація освітнього процесу. Використання платформ дистанційного навчання, електронних бібліотек, цифрових ресурсів Європейського Союзу, інтерактивних сервісів і технологій змішаного навчання створює додаткові можливості для формування інформаційної культури, медіаграмотності та критичного мислення. Для майбутніх філологів це має особливе значення, оскільки професійна діяльність дедалі більше пов'язана з аналізом інформації, роботою з цифровими текстами, протидією дезінформації та розвитком відповідального інформаційного споживання (Завадська, Ігнатюк, 2020; Лунячек, Бровдій, Кулаковський, Варенко, 2020).

Разом із позитивними результатами аналіз практичного досвіду дає змогу виокремити низку проблем, що стримують повноцінну інтеграцію базових цінностей Європейського Союзу у філологічну освіту. Серед них – нерівномірність упровадження ціннісного компонента в освітніх програмах різних закладів вищої освіти, недостатнє методичне забезпечення викладачів, відсутність чітких критеріїв оцінювання сформованості ціннісних компетентностей, недостатня кількість міждисциплінарних курсів та практикоорієнтованих освітніх проєктів. Крім того, викликами залишаються наслідки війни, вимушене переміщення закладів освіти, психологічне навантаження на учасників освітнього процесу та обмеженість фінансових ресурсів для реалізації міжнародних освітніх програм. Подібні висновки підтверджують і результати сучасних емпіричних досліджень, у яких наголошується, що інтеграція європейських цінностей є ефективною, але потребує подальшої систематизації, ресурсної підтримки та підвищення мотивації учасників освітнього процесу.

Отже, аналіз практичного досвіду реалізації базових цінностей Європейського Союзу в українському освітньому філологічному середовищі дає підстави стверджувати, що вітчизняна система вищої освіти поступово переходить від декларативного розуміння європейських цінностей до їх практичного впровадження у зміст освіти, технології навчання, організацію академічного середовища та професійну підготовку майбутніх філологів. Подальше вдосконалення цього процесу має бути пов'язане з розробленням цілісної моделі формування європейських цінностей

у професійній підготовці філологів, розширенням міжнародної співпраці, розвитком академічної мобільності, удосконаленням методичного забезпечення та системним моніторингом результативності ціннісно орієнтованої освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз практичного досвіду реалізації базових цінностей Європейського Союзу в українському освітньому філологічному середовищі засвідчив, що інтеграція європейських цінностей є одним із ключових напрямів модернізації вітчизняної системи вищої освіти та важливою передумовою її гармонізації з Європейським простором вищої освіти (Тупахіна, Сіріньок-Долгарьова, Махачашвілі, 2021, с. 196; Council of Europe, 2020). Базові цінності Європейського Союзу – повага до людської гідності, свобода, демократія, рівність, верховенство права, повага до прав людини, академічна доброчесність, інклюзивність, культурне різноманіття та міжкультурний діалог – поступово стають невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх філологів.

Дослідження показало, що українські заклади вищої освіти активно впроваджують європейські цінності шляхом оновлення освітніх програм, реалізації компетентнісного та студентоцентрованого підходів, розвитку академічної мобільності, участі у міжнародних освітніх проєктах, поширення принципів академічної доброчесності, використання інноваційних технологій навчання, організації волонтерської діяльності та створення інклюзивного освітнього середовища (Драч, Слободянюк, 2020; Тупахіна, Сіріньок-Долгарьова, Махачашвілі, 2021). Такі практики сприяють формуванню в майбутніх філологів професійної відповідальності, громадянської активності, критичного мислення, міжкультурної компетентності, готовності до конструктивного діалогу та дотримання демократичних принципів у професійній діяльності.

Водночас встановлено, що процес реалізації базових цінностей Європейського Союзу в українському освітньому філологічному середовищі ще не набув достатньої системності. Серед основних проблем залишаються нерівномірність упровадження ціннісного компонента в освітні програми різних закладів вищої освіти, недостатній рівень методичного забезпечення, відсутність уніфікованих інструментів оцінювання сформованості ціннісних компетентностей, потреба у підвищенні готовності науково-педагогічних працівників до реалізації аксіологічного підходу, а також виклики, пов'язані з воєнним станом, цифровою трансформацією освіти та необхідністю забезпечення безперервності освітнього процесу (Винничук, Кравченко, Оніпко, Плачинда, Бухун, 2020; Лунячек, Бровдій, Кулаковський, Варенко, 2020).

Наукова цінність проведеного дослідження полягає в узагальненні сучасного практичного досвіду інтеграції базових цінностей Європейського Союзу у філологічну освіту України, систематизації ефективних механізмів їх реалізації та визначенні актуальних проблем і перспектив подальшого розвитку ціннісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх філологів.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаються у розробленні та експериментальній перевірці моделі формування базових цінностей Європейського Союзу в процесі професійної підготовки майбутніх філологів; створенні критеріїв, показників і рівнів оцінювання сформованості відповідних ціннісних компетентностей; дослідженні впливу міжнародних освітніх програм і проєктів на розвиток європейської ціннісної свідомості студентської молоді; вивченні можливостей цифрових освітніх технологій у формуванні демократичної культури, академічної доброчесності та міжкультурної компетентності; а також здійсненні порівняльного аналізу досвіду українських і європейських закладів вищої освіти щодо реалізації базових цінностей Європейського Союзу в системі філологічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Винничук Р., Кравченко Л., Оніпко В., Плачинда Т., Бухун А. Формування ціннісних орієнтацій магістрів гуманітарної галузі в процесі фахової підготовки. Українська професійна освіта. 2020. № 7. С. 14-27.

2. Драч І., Слободянюк О. Building a Culture of Academic Integrity in the Student Environment: Case of Vinnytsia National Technical University. Creative Education. 2020. Vol. 11. P. 1442-1461.

3. Завадська Н., Ігнатюк М. Формування інформаційної компетентності як запорука дотримання академічної доброчесності: роль бібліотеки закладу вищої освіти. Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук. 2020. № 5. С. 44-65.

4. Лунячек В., Бровдій А., Кулаковський О., Варенко Т. Academic Integrity in Higher Education of Ukraine: Current State and Call for Action. Education Research International. 2020. Vol. 2020. Article ID 8856251.

5. Тупахіна О. В., Сіріньок-Долгарьова К. Г., Махачашвілі Р. К. (ред.). Європейські цінності в українській освіті: виклики та перспективи. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2021. 228 с.

6. Council of Europe. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 236 p.

7. Council of Europe. Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Guidance for Higher Education. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2021. 84 p.

8. European Commission. European Education Area by 2025. Brussels : European Commission, 2020. URL: https://education.ec.europa.eu.

9. European University Association. Universities without Walls: A Vision for 2030. Brussels : EUA, 2021. 52 p. URL: https://eua.eu.

10. UNESCO. Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris : UNESCO, 2021. 185 p. URL: https://unesdoc.unesco.org.

11. Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life. Paris : OECD Publishing, 2021. 164 p. URL: https://www.oecd.org.

REFERENCES:

1. Vynnychuk, R., Kravchenko, L., Onipko, V., Plachynda, T., & Bukhun, A. (2020). Formuvannia tsinnisnykh oriientatsii mahistriv humanitarnoi haluzi v protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of value orientations of master's students in the humanities during professional training]. Ukrainska profesiina osvita (Ukrainian Professional Education), 7, 14-27.

2. Drach, I., & Slobodianiuk, O. (2020). Building a Culture of Academic Integrity in the Student Environment: Case of Vinnytsia National Technical University. Creative Education, 11, 1442-1461.

3. Zavadska, N., & Ihnatiuk, M. (2020). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti yak zaporuka dotrymannia akademichnoi dobrochesnosti: rol biblioteky zakladu vyshchoi osvity [Development of information competence as a prerequisite for academic integrity: The role of the university library]. Ukrainskyi zhurnal z bibliotekoznavstva ta informatsiinykh nauk (Ukrainian Journal on Library and Information Science), 5, 44-65.

4. Luniachek, V., Brovdii, A., Kulakovskyi, O., & Varenko, T. (2020). Academic Integrity in Higher Education of Ukraine: Current State and Call for Action. Education Research International, 2020, Article ID 8856251.

5. Tupakhina, O. V., Sirinok-Dolharova, K. H., & Makhachashvili, R. K. (Eds.). (2021). Yevropeiski tsinnosti v ukrainskii osviti: vyklyky ta perspektyvy [European Values in Ukrainian Education: Challenges and Prospects]. Lviv–Toruń: Liha-Pres.

6. Council of Europe. (2020). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

7. Council of Europe. (2021). Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Guidance for Higher Education. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

8. European Commission. European Education Area by 2025. Brussels : European Commission, 2020. URL: https://education.ec.europa.eu.

9. European University Association. Universities without Walls: A Vision for 2030. Brussels : EUA, 2021. 52 p. URL: https://eua.eu.

10. UNESCO. Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris : UNESCO, 2021. 185 p. URL: https://unesdoc.unesco.org.

11. Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life. Paris : OECD Publishing, 2021. 164 p. URL: https://www.oecd.org.

Дата першого надходження статті до видання: 14.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

РОЗДІЛ 2
ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК 373.2/.3:004:51
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.14

Ірина ГРЕЧИШКІНА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», вул. Віктора Новікова, 2, м. Лубни, Полтавська область, Україна, 37500
***ORCID:** 0000-0002-3669-0731*

Ірина ПОНОМАРЬОВА
асистент кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», вул. Віктора Новікова, 2, м. Лубни, Полтавська область, Україна, 37500
***ORCID:** 0009-0009-8813-0486*

Бібліографічний опис статті: Гречишкіна, І., Пономарьова, І. (2026). Інформаційно-цифрові технології у математичній освіті дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 4, 104–111, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.14

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У МАТЕМАТИЧНІЙ ОСВІТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті здійснено аналіз використання інформаційно-цифрових технологій у математичній освіті дітей дошкільного, початкового та середнього шкільного віку. Визначено сутність поняття «інформаційно-цифрові технології» у сучасних педагогічних дослідженнях та проаналізовано підходи науковців до трактування цього поняття. З'ясовано, що інформаційно-цифрові технології є важливим складником сучасного освітнього середовища та забезпечують підвищення ефективності навчання, розвиток пізнавальної активності, логічного мислення та математичної компетентності дітей.

У процесі дослідження охарактеризовано особливості використання цифрових технологій у математичній освіті дітей дошкільного віку. Встановлено, що найбільш ефективними цифровими засобами у закладах дошкільної освіти є інтерактивні математичні ігри, мультимедійні презентації, цифрові казки з математичним змістом, навчальні мобільні застосунки та smart-дошки. Обґрунтовано, що використання таких ресурсів сприяє формуванню елементарних математичних уявлень, розвитку уваги, пам'яті, просторового та логічного мислення дітей.

Проаналізовано особливості використання інформаційно-цифрових технологій у математичній освіті учнів початкової та середньої школи. Визначено можливості використання GeoGebra, Kahoot!, Classtime, LearningApps, Desmos, Quizizz, Moodle, Google Classroom та інших цифрових платформ у процесі навчання математики. Встановлено, що у початковій школі цифрові технології виконують переважно мотиваційну, наочну та тренувальну функції, тоді як у середній школі вони стають засобом математичного моделювання, організації дослідницької діяльності, формувального оцінювання та самостійної роботи учнів.

Зроблено висновок, що ефективність використання інформаційно-цифрових технологій залежить від педагогічно доцільного добору цифрових ресурсів, рівня цифрової компетентності вчителя та поєднання цифрових і традиційних методів навчання математики.

***Ключові слова:** інформаційно-цифрові технології, цифрові сервіси, дошкільна освіта, початкова школа, середня школа, математична компетентність, цифровізація освіти.*

Iryna HRECHYSHKINA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Child Development, State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University", Viktor Novikova str., 2, Lubny, Poltava region, Ukraine, 37500
ORCID: *0000-0002-3669-0731*

Iryna PONOMAROVA
Assistant at the Department of Early Childhood and Preschool Child Development, State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University", Viktor Novikova str., 2, Lubny, Poltava region, Ukraine, 37500
ORCID: *0009-0009-8813-0486*

To cite this article: Hrechyshkina, I., Ponomarova, I. (2026). Informatsiino-tsyfrovi tekhnolohii u matematychnii osviti ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku [Information and digital technologies in mathematics education of preschool and primary school children]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 104–111, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.14

INFORMATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN MATHEMATICS EDUCATION OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The article analyzes the use of information and digital technologies in mathematics education for preschool, primary, and secondary school children. The essence of the concept of "information and digital technologies" in contemporary pedagogical research is defined, and scholarly approaches to the interpretation of this concept are analyzed. It has been established that information and digital technologies are an important component of the modern educational environment and contribute to increasing learning effectiveness, developing cognitive activity, logical thinking, and children's mathematical competence.

The study characterizes the features of using digital technologies in mathematics education for preschool children. It has been determined that the most effective digital tools in preschool education institutions include interactive mathematical games, multimedia presentations, digital fairy tales with mathematical content, educational mobile applications, and smart boards. It is substantiated that the use of such resources contributes to the formation of elementary mathematical concepts, as well as the development of attention, memory, spatial, and logical thinking in children.

The peculiarities of using information and digital technologies in mathematics education for primary and secondary school students are analyzed. The possibilities of using GeoGebra, Kahoot!, Classtime, LearningApps, Desmos, Quizizz, Moodle, Google Classroom, and other digital platforms in the process of teaching mathematics are identified. It has been established that in primary school digital technologies mainly perform motivational, visual, and training functions, whereas in secondary school they become a means of mathematical modeling, organizing research activities, formative assessment, and students' independent work.

It is concluded that the effectiveness of using information and digital technologies depends on the pedagogically appropriate selection of digital resources, the level of teachers' digital competence, and the combination of digital and traditional methods of teaching mathematics.

Key words: *information and digital technologies, digital services, preschool education, primary school, secondary school, mathematical competence, digitalization of education.*

Актуальність проблеми. Сучасний освітній простір функціонує в умовах активної цифровізації, що супроводжується широким упровадженням електронних ресурсів, мультимедійних засобів та онлайн-сервісів у освітній процес. Такі зміни суттєво впливають на зміст, форми та методи навчання, зокрема й математичної освіти дітей дошкільного та шкільного віку. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема ефективного використання цифрових освітніх технологій у процесі формування математичних уявлень, знань і вмінь дітей.

Математична освіта є важливим складником інтелектуального розвитку особистості, оскільки забезпечує формування логічного мислення, здатності аналізувати інформацію, встановлювати закономірності та знаходити шляхи розв'язання проблемних ситуацій. Водночас сучасні діти з раннього віку перебувають у цифровому середовищі, що змінює особливості їхнього сприйняття інформації, характер пізнавальної діяльності та навчальну мотивацію. Саме тому традиційні методи навчання не завжди забезпечують достатній рівень зацікавленості та активності особистості.

Використання цифрових ресурсів у математичній освіті дозволяє зробити освітній процес більш наочним, інтерактивним і практико зорієнтованим. Інтерактивні вправи, мультимедійні презентації, математичні симулятори та онлайн-платформи створюють умови для активної взаємодії дітей із навчальним матеріалом, сприяють розвитку самостійності та підвищують ефективність засвоєння математичних понять. Поєднання традиційних педагогічних методів із сучасними цифровими засобами забезпечує найбільш ефективну організацію математичної освіти в умовах цифрового суспільства.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного осмислення та практичного аналізу можливостей використання інформаційно-цифрових технологій у математичній освіті дітей дошкільного та шкільного віку, а також визначення ефективних шляхів їх інтеграції в сучасний освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання інформаційно-цифрових технологій у сучасній освіті є одним із пріоритетних напрямів педагогічних досліджень. У сучасних наукових працях значна увага приділяється питанням цифровізації освітнього середовища, розвитку дистанційного та змішаного навчання, формування цифрової компетентності здобувачів освіти та використання цифрових ресурсів у математичній освіті дітей різних вікових категорій.

Сучасні дослідники акцентують увагу на можливостях використання цифрових технологій для підвищення ефективності освітнього процесу, розвитку пізнавальної активності дітей та формування математичної компетентності. Зокрема, у працях І. Воротникової, Н. Морзе та Л. Гриневич розглядаються питання цифрової трансформації освіти та створення цифрового освітнього середовища (Воротникова, 2023). Л. Козак досліджує особливості використання цифрових інструментів у ЗДО та їх вплив на розвиток дітей (Козак, 2025).

Проблему формування математичної компетентності в умовах цифровізації освіти висвітлено у працях Г. Коберник (Коберник, 2025). І. Орловський та О. Тимошенко аналізують можливості використання цифрових технологій у процесі контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів (Орловський, 2025). Особливості впровадження інноваційних цифрових технологій в освітній процес досліджує О. Яцух (Яцух, 2025).

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із використанням цифрових технологій у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Зокрема, О. Гевко досліджує розвиток логічного й творчого мислення дітей засобами цифрових технологій (Гевко, 2025). Т. Колечинцева розглядає цифровізацію освіти в контексті концепції «Освіта 4.0» та акцентує увагу на розвитку цифрової грамотності й навичок роботи з інформацією (Колечинцева, 2025)

Водночас аналіз сучасних наукових джерел свідчить, що проблема використання інформаційно-цифрових технологій у математичній освіті дітей дошкільного та шкільного віку потребує подальшого дослідження, зокрема щодо педагогічно доцільного поєднання цифрових і традиційних методів навчання, а також визначення ефективних цифрових засобів для формування математичної компетентності дітей.

Отже, **метою статті** є теоретичний аналіз особливостей використання інформаційно-цифрових технологій у математичній освіті дітей дошкільного та шкільного віку, визначення їхнього впливу на формування математичної компетентності та обґрунтування доцільності інтеграції цифрових ресурсів у сучасний освітній процес.

Методика дослідження. Для досягнення мети дослідження було використано комплекс теоретичних методів. Зокрема, здійснено аналіз наукової, педагогічної та методичної літератури з проблеми використання інформаційно-цифрових технологій у математичній освіті дітей дошкільного та шкільного віку. Метод узагальнення та систематизації дав можливість визначити основні напрями використання цифрових засобів у навчанні математики.

Також було застосовано порівняльний аналіз сучасних цифрових ресурсів та освітніх платформ, які використовуються у процесі математичної підготовки дітей. Метод прогнозування дозволив окреслити перспективи розвитку цифрових технологій у математичній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних педагогічних дослідженнях поняття «інформаційно-цифрові технології» (ІЦТ) трактується по-різному. І. Воротникова, Н. Морзе та Л. Гриневич визначають ІЦТ як сукупність цифрових ресурсів і сервісів, що забезпечують створення цифрового освітнього середовища та

підтримують дистанційне й змішане навчання (Воротникова, 2023). Л. Козак розглядає ІЦТ як засіб розвитку пізнавальної активності дітей та індивідуалізації навчання через використання мультимедійних та інтерактивних ресурсів (Козак, 2025). Г. Коберник трактує ІЦТ як інструмент формування математичної компетентності, розвитку логічного мислення та дослідницьких умінь учнів (Коберник, 2025). І. Орловський та О. Тимошенко визначають ІЦТ як засіб організації інтерактивного навчання та цифрового контролю результатів навчальної діяльності (Орловський, 2025). О. Яцух розглядає ІЦТ як важливий чинник модернізації освіти та забезпечення безперервності освітнього процесу (Цифровізація дошкільної освіти, 2025).

Отже, інформаційно-цифрові технології доцільно визначати як комплекс цифрових ресурсів, інтерактивних сервісів та електронних засобів навчання, що забезпечують ефективність, наочність та інтерактивність освітнього процесу.

У ЗДО інформаційно-цифрові технології доцільно розглядати не як заміну традиційних форм роботи з дітьми, а як допоміжний дидактичний інструмент, що посилює наочність, емоційну привабливість і практичну спрямованість математичної діяльності. Особливість дошкільного віку полягає в тому, що дитина засвоює математичні уявлення переважно через гру, дію з предметами, спостереження, порівняння та емоційно забарвлену взаємодію з дорослим. Саме тому цифрові засоби мають використовуватися дозовано, педагогічно вмотивовано й у поєднанні з предметно-практичною діяльністю, рухливими іграми, конструюванням, малюванням та живим спілкуванням.

Одним із найбільш ефективних засобів формування елементарних математичних уявлень у дошкільників є інтерактивні математичні ігри. Їхня цінність полягає в тому, що математичне завдання подається не як абстрактна вправа, а як ігрова ситуація, у якій дитина має допомогти персонажу, знайти правильну відповідь, розкласти предмети, порахувати об’єкти або встановити закономірність. Такі ігри сприяють формуванню уявлень про число, кількість, величину, форму, просторові відношення, послідовність і класифікацію. Крім того, інтерактивна гра забезпечує швидкий зворотний зв’язок: дитина одразу бачить результат своєї дії, що допомагає їй усвідомлювати помилки й коригувати власні дії. Використання інтерактивних математичних ігор є особливо доцільним на етапах закріплення та повторення матеріалу, коли необхідно підтримати інтерес дитини й уникнути одноманітності завдань (Козак, 2025; Павелко, 2026).

Важливе місце у математичному розвитку дітей дошкільного віку посідають мультимедійні презентації. Вони дозволяють педагогові візуалізувати математичні поняття, які для дошкільника можуть бути складними для сприйняття лише на словесному рівні. Наприклад, поняття «більше-менше», «вище-нижче», «ширше-вужче», «ліворуч-праворуч», «між», «перед», «після» значно легше засвоюються за допомогою яскравих зображень, анімацій, коротких відеофрагментів і поступової зміни об’єктів на екрані. Мультимедійна презентація дає змогу поєднувати слово педагога, зоровий образ, рух і звук, що підвищує рівень концентрації уваги дітей та сприяє кращому запам’ятовуванню матеріалу (Цифровізація дошкільної освіти, 2025; Гевко, 2025).

Окремої уваги заслуговують цифрові казки з математичним змістом, оскільки вони відповідають віковим особливостям дошкільників і дають змогу інтегрувати математичний зміст у сюжетно-ігрову діяльність. У таких казках математичні завдання органічно вплітаються в розвиток подій: дитина рахує предмети разом із героєм, допомагає знайти коротший шлях, порівнює кількість об’єктів, добирає фігуру за формою або відновлює послідовність подій. Доцільним є використання цифрових казок на початку заняття для мотивації або в середині заняття як спосіб переходу від пояснення до практичного виконання завдань (Павелко, 2026; Яцух, 2026).

У практиці дошкільної освіти дедалі ширше застосовуються навчальні мобільні застосунки, спрямовані на розвиток математичних навичок. Вони можуть містити вправи на лічбу, співвідношення числа й кількості, розпізнавання геометричних фігур, групування предметів за певною ознакою, установлення закономірностей, орієнтування у просторі. Їхньою перевагою є можливість індивідуалізувати навчання: дитина може виконувати завдання у власному темпі, повторювати складні вправи, отримувати підказки та миттєвий результат. Проте використання мобільних застосунків у дошкільній освіті потребує

особливої педагогічної уваги. Такі засоби не мають перетворюватися на самостійну неконтрольовану діяльність дитини з гаджетом. Найбільш ефективним є їх використання під керівництвом педагога або батьків, коли дорослий допомагає осмислити завдання, ставить уточнювальні запитання та переносить цифровий досвід у реальні дії з предметами (Козак, 2025; Цифровізація дошкільної освіти, 2025).

Значний дидактичний потенціал мають інтерактивні дошки та smart-дошки, які дозволяють організувати колективну математичну діяльність дітей. На відміну від індивідуальної роботи з планшетом або телефоном, інтерактивна дошка створює умови для спільного виконання завдань, обговорення, взаємодії та співпраці. За її допомогою педагог може демонструвати геометричні фігури, переміщувати об'єкти, складати числові ряди, будувати прості схеми, організовувати вправи на класифікацію, порівняння й групування. Діти можуть виходити до дошки, виконувати дію самостійно, пояснювати свій вибір, порівнювати результати з відповідями однолітків. Така діяльність сприяє розвитку не лише математичних уявлень, а й мовлення, комунікативних умінь, упевненості в собі та здатності працювати в групі (Гевко, 2025).

Отже, у математичній освіті дітей дошкільного віку ІЦТ виконують мотиваційну, наочну, розвивальну, тренувальну та контрольно-корегувальну функції. Вони сприяють формуванню елементарних математичних уявлень, розвитку логічного мислення, уваги, пам'яті, просторової орієнтації та пізнавальної активності. Водночас їх використання має бути збалансованим і поєднуватися з традиційними формами роботи, безпосередньою практичною діяльністю дітей та живою педагогічною взаємодією.

У математичній освіті учнів початкової ланки ІЦТ використовуються з метою розвитку математичної компетентності, логічного та критичного мислення, формування навичок самостійної роботи й підвищення мотивації до навчання. Водночас особливості використання цифрових ресурсів у початковій школі мають певні відмінності, що пов'язано з віковими особливостями учнів, рівнем сформованості їхніх навчальних умінь та складністю математичного матеріалу. У початковій школі цифрові технології використовуються переважно для формування базових математичних уявлень, розвитку пізнавального інтересу та підтримки мотивації до навчання. Для молодших школярів характерним є домінування наочно-образного мислення, тому цифрові ресурси мають бути максимально візуалізованими, інтерактивними та ігровими.

Одним із найбільш ефективних цифрових засобів у математичній освіті є GeoGebra. У початковій школі ця програма використовується переважно для ознайомлення учнів із геометричними фігурами, побудови простих моделей, розвитку просторового мислення та формування уявлень про симетрію, відрізки й кути (Коберник, 2025). Учні можуть самостійно змінювати параметри моделей, аналізувати результати та встановлювати математичні закономірності, що сприяє розвитку дослідницьких умінь.

Для організації інтерактивного навчання та перевірки знань активно використовується сервіс Kahoot!. У початковій школі платформа застосовується переважно у формі математичних вікторин, інтерактивних ігор та коротких тестів, що сприяє підтримці пізнавального інтересу й формуванню позитивної мотивації до навчання (Torres, 2021). Уважаємо, що використання сервісу дозволяє створити емоційно

Таблиця 1

Інформаційно-цифрові технології у математичній освіті дітей дошкільного віку

Вид	Мета	Сформовані ЗУН
Інтерактивні математичні ігри	Закріплення уявлень про число, кількість, форму, величину, просторові відношення	Навички лічби, логічне мислення, увагу, пізнавальний інтерес
Мультимедійні презентації	Візуалізація математичних понять і пояснення нового матеріалу	Асоціативне мислення, пам'ять, здатність порівнювати й узагальнювати
Цифрові казки з математичним змістом	Створення мотиваційної ситуації та засвоєння математичних понять через сюжет	Уяву, мовлення, причинно-наслідкове мислення, математичні уявлення
Навчальні мобільні застосунки	Індивідуальне тренування й закріплення математичних навичок	Самостійність, уважність, уміння співвідносити число й кількість
Інтерактивні дошки / smart-дошки	Організація колективної інтерактивної математичної діяльності	Комунікативні вміння, співпрацю, просторове мислення, пізнавальну активність

комфортну атмосферу на уроці та активізувати навчально-пізнавальну діяльність школярів.

Ефективним цифровим інструментом для організації контролю навчальних досягнень є Classtime. У початковій школі сервіс доцільно використовувати для виконання нескладних інтерактивних вправ і перевірки засвоєння базових математичних понять (Орловський, 2025).

Також у початковій школі широко використовуються LearningApps, Matific та Wordwall. Платформа LearningApps дозволяє створювати інтерактивні математичні вправи, логічні завдання та дидактичні ігри, що сприяє розвитку пізнавальної активності молодших школярів. Matific містить інтерактивні математичні вправи та візуалізовані завдання відповідно до вікових особливостей дітей, а її використання сприяє розвитку навичок лічби, логічного мислення та математичної грамотності. Wordwall застосовується для створення математичних вікторин, вправ на встановлення відповідностей, логічних ігор та тренажерів для закріплення навчального матеріалу (Torres, 2021).

Для організації дистанційного та змішаного навчання у початковій школі використовуються Moodle та Google Classroom. Ці платформи забезпечують доступ до навчальних матеріалів, інтерактивних вправ і домашніх завдань (Воротникова, 2023).

У сучасній математичній освіті також ефективно використовуються Nearpod, Canva, Microsoft Whiteboard, Jamboard та Padlet. Платформа Nearpod дозволяє створювати інтерактивні уроки з математичним контентом, поєднувати презентації, відео, тести та практичні завдання. Canva використовується для створення математичних схем, інфографіки та візуалізації навчального матеріалу. Microsoft Whiteboard, Jamboard і Padlet забезпечують можливість спільного розв'язування математичних задач, створення схем, таблиць та організації групової роботи учнів. Використання таких ресурсів сприяє розвитку комунікативних навичок, співпраці та критичного мислення школярів.

Таким чином, у початковій школі ІЦТ виконують переважно мотиваційну, наочну та тренувальну функції, тоді як у середній школі вони реалізують також дослідницьку, аналітичну та контрольно-оцінювальну функції. Використання цифрових ресурсів у математичній освіті сприяє формуванню математичної компетентності, розвитку логічного мислення, самостійності та навичок роботи з інформацією.

Таблиця 2

Цифрові сервіси у математичній освіті молодших школярів

Цифровий сервіс	Дидактична мета	ЗУН
GeoGebra	Візуалізація математичних понять і розвиток дослідницької діяльності	Просторове та логічне мислення, дослідницькі вміння
Kahoot!	Активізація навчально-пізнавальної діяльності	Навчальну мотивацію, увагу, швидкість мислення
Classtime	Організація цифрового контролю навчальних досягнень	Самоконтроль, відповідальність, самооцінювання
LearningApps	Інтерактивне закріплення навчального матеріалу	Пізнавальну активність, логічне мислення
Matific	Формування базових математичних навичок у ігровій формі	Математичну грамотність, навички лічби
Wordwall	Урізноманітнення форм роботи на уроці	Увагу, пам'ять, пізнавальний інтерес
Quizizz	Інтерактивна перевірка знань	Навчальну мотивацію, швидкість реакції
Desmos	Візуалізація алгебраїчного матеріалу	Аналітичне мислення, навички моделювання
Moodle	Підтримка освітнього процесу в онлайн-середовищі	Самостійність, цифрову грамотність
Google Classroom	Координація навчальної діяльності	Навички самоорганізації
Nearpod	Поєднання теоретичного матеріалу й практичних завдань	Пізнавальну активність, інтерактивну взаємодію
Canva	Візуалізація математичного матеріалу	Творче та візуальне мислення
Jamboard / Microsoft Whiteboard	Організація колективної діяльності	Комунікативні навички, співпрацю
Padlet	Організація інтерактивної взаємодії	Критичне мислення, навички співпраці
Wolfram Alpha	Самостійна перевірка та аналіз результатів	Дослідницькі вміння, аналітичне мислення

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз сучасних ІЦТ у математичній освіті дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засвідчив їх значний дидактичний потенціал. Встановлено, що використання інтерактивних математичних ігор, мультимедійних презентацій, цифрових казок, GeoGebra, Kahoot!, Classtime, LearningApps та ін. цифрових сервісів сприяє розвитку логічного мислення, математичної компетентності, пізнавальної активності та мотивації учнів до навчання.

З'ясовано, що у дошкільній та початковій освіті цифрові технології виконують переважно мотиваційну, ігрову та наочну функції, тоді як у середній школі вони стають інструментом математичного моделювання, дослідницької діяльності та самостійного аналізу інформації. Водночас ефективність використання ІЦТ залежить від педагогічно доцільного добору цифрових ресурсів, рівня цифрової компетентності вчителя та поєднання цифрових і традиційних методів навчання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних рекомендацій щодо використання цифрових сервісів у математичній освіті та створенням інтерактивного навчального контенту для дітей різних вікових категорій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Воротникова І. П., Морзе Н. В., Гриневич Л. М. Цифрова трансформація природничо-математичної освіти України в умовах сучасних викликів. CEUR Workshop Proceedings. 2023. URL: https://ceur-ws.org/Vol-3553/paper13.pdf

2. Козак Л. В. Використання цифрових інструментів в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2025. № 18. URL: https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/1280

3. Коберник Г. Інноваційні підходи до формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Педагогіка та психологія сучасного суспільства. 2025. Т. 11. № 1. URL: https://pp-msu.com.ua/en/journals/tom-11-1-2025/innovatsiyni-pidkhodi-do-formuvannya-matematichnoyi-kompetentnosti-maybutnikh-uchiteliv-pochatkovoyi-shkoli

4. Орловський І. В., Тимошенко О. А. Розвиток методики тестування в математичній освіті в умовах цифровізації. 2025. URL: https://arxiv.org/abs/2512.18418

5. Цифровізація дошкільної освіти: міжнародний та український досвід. Інформаційні технології і засоби навчання. 2025. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/6312

6. Павелко В., Предик А., Радченя І. Використання цифрових технологій у початковій освіті: можливості та виклики. 2026. URL: https://www.researchgate.net/publication/397369377_The_Use_of_Digital_Technologies_in_Primary_Education_through_the_Prism_of_Potential_and_Challenges

7. Гевко О. Розвиток творчого та логічного мислення дітей дошкільного віку засобами цифрових технологій. Scientific Generation. 2025. URL: https://desymp.promonograph.org/index.php/sge/article/view/sge45-04-010

8. Яцух О. Освітні інновації та цифрові технології як засіб удосконалення освітнього середовища України в умовах воєнного стану. European Humanities Studies. 2025. № 1. URL: https://ehs.eeipsy.org/index.php/ehs/article/download/507/477

9. Колечинцева Т. Освіта 4.0: розвиток освітньої системи України в умовах цифровізації. Eduweb. 2025. URL: https://www.revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/download/697/1221

10. Torres P. E. et al. A systematic review of physical-digital play technology and developmentally relevant child behaviour. 2021. URL: https://arxiv.org/abs/2105.10731

REFERENCES:

1. Vorotnykova I. P., Morze N. V., Hrynevych L. M. (2023) Tsyfrova transformatsiia pryrodnycho-matematychnoi osvity Ukrainy v umovakh suchasnykh vyklykiv [Digital transformation of science and mathematics education in Ukraine under modern challenges]. CEUR Workshop Proceedings. URL: https://ceur-ws.org/Vol-3553/paper13.pdf (in Ukrainian)

2. Kozak L. V. (2025) Vykorystannia tsyfrovykh instrumentiv v osvitnomu protsesi zakladiv doshkilnoi osvity [Use of digital tools in the educational process of preschool education institutions]. Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu, no. 18. URL: https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/1280 (in Ukrainian)

3. Kobernyk H. (2025) Innovatsiini pidkhody do formuvannia matematychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Innovative approaches to the formation of mathematical competence of future primary school teachers]. Pedahohika ta psykholohiia suchasnoho suspilstva, vol. 11, no. 1. URL: https://pp-msu.com.ua/en/journals/tom-11-1-2025/innovatsiyni-pidkhodi-do-formuvannya-matematichnoyi-kompetentnosti-maybutnikh-uchiteliv-pochatkovoyi-shkoli (in Ukrainian)

4. Orlovskyi I. V., Tymoshenko O. A. (2025) Rozvytok metodyky testuvannia v matematychnii osviti v umovakh tsyfrovizatsii [Development of testing methodology in mathematical education under digitalization]. URL: https://arxiv.org/abs/2512.18418 (in Ukrainian)

5. Tsyfrovizatsiia doshkilnoi osvity: mizhnarodnyi ta ukrainskyi dosvid (2025) [Digitalization of preschool education: international and Ukrainian experience]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/6312 (in Ukrainian)

6. Pavelko V., Predyk A., Radchenia I. (2026) Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u pochatkovii osviti: mozhlyvosti ta vyklyky [The use of digital technologies in primary education: opportunities and challenges]. URL: https://www.researchgate.net/publication/397369377_The_Use_of_Digital_Technologies_in_Primary_Education_through_the_Prism_of_Potential_and_Challenges (in Ukrainian)

7. Hevko O. (2025) Rozvytok tvorchoho ta lohichnoho myslennia ditei doshkilnoho viku zasobamy tsyfrovykh tekhnolohii [Development of creative and logical thinking of preschool children by means of digital technologies]. Scientific Generation. URL: https://desymp.promonograph.org/index.php/sge/article/view/sge45-04-010 (in Ukrainian)

8. Yatsukh O. (2025) Osvitni innovatsii ta tsyfrovi tekhnolohii yak zasib udoskonalennia osvitnoho seredovyshcha Ukrainy v umovakh voiennoho stanu [Educational innovations and digital technologies as a means of improving the educational environment of Ukraine under martial law]. European Humanities Studies, no. 1. URL: https://ehs.eeipsy.org/index.php/ehs/article/download/507/477 (in Ukrainian)

9. Kolechyntseva T. (2025) Osvita 4.0: rozvytok osvitnoi systemy Ukrainy v umovakh tsyfrovizatsii [Education 4.0: development of the educational system of Ukraine in the conditions of digitalization]. Eduweb. URL: https://www.revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/download/697/1221 (in Ukrainian)

10. Torres P. E. et al. (2021) A systematic review of physical-digital play technology and developmentally relevant child behaviour. URL: https://arxiv.org/abs/2105.10731 (in English)

Дата першого надходження статті до видання: 21.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.2.016:51]:004
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.15

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). Вплив інформатизації суспільства на математичну освіту дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 4, 112–116, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.15

ВПЛИВ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА НА МАТЕМАТИЧНУ ОСВІТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено дослідженню впливу процесів інформатизації та цифрової трансформації на математичну освіту дітей дошкільного віку. Автор зазначає, що в умовах сучасного цифрового середовища математична освіта набуває нового значення, оскільки сприяє формуванню логічного мислення, умінь аналізувати, порівнювати та розв'язувати проблемні завдання. Обґрунтовано, що використання інтерактивних ресурсів, електронних дидактичних матеріалів і цифрових ігор здатне підвищити ефективність засвоєння математичних понять за умови їх педагогічно доцільного застосування.

У роботі проаналізовано низку актуальних проблем, що виникають під час впровадження інформаційних технологій у дошкіллі. Зокрема, виокремлено недостатню розробленість методичного забезпечення, проблему педагогічної доцільності використання цифрових засобів, а також недостатній рівень цифрової компетентності самих педагогів. Окрему увагу приділено питанню «цифрової наївності», що проявляється у недостатній здатності здобувачів освіти критично оцінювати інформаційні потоки.

Автор наголошує на необхідності дотримання балансу між інноваційними технологіями та традиційними ігровими методами для збереження ігрової природи навчання. Висновки дослідження вказують на те, що формування методичної компетентності майбутніх вихователів є ключовою умовою для впровадження таких засобів. Запропоновано шляхи подолання викликів через створення спеціалізованих цифрових ресурсів, нормування екранного часу, системний професійний розвиток вихователів та використання адаптивних цифрових платформ для індивідуалізації навчання кожної дитини.

Ключові слова: *математична освіта, дошкільний вік, інформатизація суспільства, логіко-математична компетентність, цифрові технології.*

Oleksandra YEMCHYK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, 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). Vplyv informatyzatsii suspilstva na matematychnu osvitu ditei doshkilnoho viku [The influence of informatization of society on the mathematical education of preschool children]. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 4, 112–116, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.15

THE INFLUENCE OF INFORMATIZATION OF SOCIETY ON THE MATHEMATICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

The article is devoted to the study of the impact of informatization and digital transformation processes on the mathematical education of preschool children. The author notes that in the conditions of the modern digital environment, mathematical education acquires new significance, as it contributes to the development of logical thinking, analytical skills, comparison abilities, and problem-solving competencies. It is substantiated that the use of interactive resources, electronic didactic materials, and digital games can enhance the effectiveness of acquiring mathematical concepts, provided that they are applied in a pedagogically appropriate manner.

The paper analyzes a number of current issues arising in the implementation of information technologies in preschool education. In particular, insufficient development of methodological support, the problem of pedagogical appropriateness

of using digital tools, and the low level of teachers' digital competence are highlighted. Special attention is paid to the phenomenon of "digital naivety," which manifests itself in the learners' limited ability to critically evaluate information flows.

The author emphasizes the need to maintain a balance between innovative technologies and traditional play-based methods in order to preserve the game-based nature of learning. The research findings indicate that the formation of methodological competence of future educators is a key prerequisite for the effective implementation of such tools. Ways to overcome these challenges are proposed, including the creation of specialized digital resources, regulation of screen time, systematic professional development of educators, and the use of adaptive digital platforms to individualize each child's learning process.

Key words: *mathematical education, preschool age, informatization of society, logical-mathematical competence, digital technologies.*

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімкими процесами інформатизації, цифрової трансформації та активним упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери людської діяльності. Ці зміни суттєво впливають на систему освіти, зокрема на зміст, форми й методи навчання дітей дошкільного віку. Математична освіта в умовах цифрового середовища набуває нового значення, оскільки сприяє формуванню логічного мислення, умінь аналізувати, порівнювати, встановлювати закономірності та розв'язувати проблемні завдання. Використання сучасних цифрових засобів відкриває нові можливості для розвитку математичних уявлень дошкільників, підвищення їхньої пізнавальної активності та індивідуалізації освітнього процесу.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю адаптації математичної освіти дітей дошкільного віку до умов інформаційного суспільства, у якому цифрові технології стають невід'ємною складовою повсякденного життя. Сучасні діти змалку взаємодіють із цифровими пристроями, що потребує оновлення підходів до формування елементарної математичної компетентності. Використання інтерактивних освітніх ресурсів, електронних дидактичних матеріалів і цифрових ігор здатне підвищити ефективність засвоєння математичних понять за умови їх педагогічно доцільного застосування. Водночас існує потреба у науковому обґрунтуванні можливостей, переваг і ризиків інформатизації освітнього процесу, що визначає практичну та теоретичну значущість дослідження цієї проблеми.

Метою статті є теоретичне обґрунтування впливу процесів інформатизації суспільства на математичну освіту дітей дошкільного віку та визначення педагогічно доцільних шляхів використання цифрових технологій для формування їхньої логіко-математичної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проаналізувавши підходи учених, варто зауважити, що попри те, що сучасні діти дошкільного віку з ранніх років активно взаємодіють із цифровими технологіями та різноманітними інформаційними ресурсами, їх використання в освітньому процесі потребує науково обґрунтованого й педагогічно доцільного підходу. В умовах інформатизації суспільства особливого значення набуває створення такого цифрового освітнього середовища, яке сприятиме формуванню елементарних математичних уявлень, розвитку логічного мислення, пізнавальної активності та дослідницьких умінь дошкільників. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у математичній освіті має не лише підвищувати ефективність засвоєння математичних знань, а й забезпечувати всебічний інтелектуальний розвиток дитини та її успішну підготовку до подальшого навчання в умовах цифрового суспільства (Moroz, p. 80).

Сучасне суспільство розвивається в умовах стрімкого поширення інформаційно-комунікаційних технологій, які безперервно вдосконалюються та охоплюють усі сфери життєдіяльності людини. Процеси цифровізації, розвитку мережевих технологій і впровадження інтелектуальних інформаційних систем докорінно трансформують освітній простір, створюючи нові можливості для навчання й розвитку дітей. Інформатизація стала невід'ємною складовою функціонування сучасної держави, економіки, науки, культури та освіти, визначаючи нові вимоги до організації освітнього процесу (Moroz, p. 81–82). За таких умов математична освіта дітей дошкільного віку також зазнає суттєвих змін, що зумовлює необхідність пошуку ефективних підходів до використання цифрових технологій для формування елементарної математичної компетентності та розвитку пізнавальної активності дошкільників.

Відповідно до положень Концепції Національної програми інформатизації, одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є її інформатизація, що передбачає підвищення якості освітнього процесу, удосконалення його змісту, форм і методів, а також широке впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Реалізація цих завдань сприяє розвитку інтелектуального потенціалу особистості, створює умови для використання інноваційних цифрових засобів навчання та забезпечує відповідність національної системи освіти сучасним світовим тенденціям (Zakon Ukrainy).

Важливим є зауваження Ю. Козловського та О.-М. Сірант щодо співвіднесення когнітивних якостей особистості та інформаційної компетентності. Учені небезпідставно вважають, що інформатизація освіти суттєво трансформує традиційні підходи до інтеграції знань, забезпечуючи більшу гнучкість, динамічність та індивідуалізацію освітнього процесу. Використання сучасних цифрових технологій створює умови для більш ефективного, оперативного та глибокого поєднання різних галузей знань, що сприяє формуванню цілісної компетентності особистості. У результаті цього підвищується готовність та здатність людини адаптуватися до умов глобалізованого інформаційного суспільства та успішно функціонувати в межах сучасної цифрової економіки (Kozlovskyi, Sirant, p. 773).

Д. Кільдеров та Ю. Приходько зазначають, що однією з ключових проблем інформатизації освітнього процесу є розроблення сучасних комп'ютерно орієнтованих методичних систем навчання різних дисциплін, а також створення педагогічно обґрунтованих методик, що передбачають доцільне використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні. Важливим при цьому є врахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, рівня їхнього інтелектуального й загального розвитку, а також особистісних потреб, інтересів і запитів (Kilderov, Prykhodko, p. 56–57).

О. Ткаченко А. та О. Яремчук формулюють у своїй роботі новий тип явища, який можна визначити як цифрову наївність, що проявляється у недостатній здатності здобувачів освіти критично оцінювати та аналізувати великі й швидкоплинні інформаційні потоки, а також у відсутності належного рівня функціональної цифрової грамотності (Tkachenko, Yaremchuk, p. 154).

Такий підхід підтримується також більш давніми дослідженнями, наприклад Н. Черепаня, Н. Русин наголошують на важливості формування елементарної комп'ютерної грамотності у дітей дошкільного віку, адже нові методики, в основі яких покладено гру, викликають у дітей високу емоційну та інтелектуальну активність, особливо у контексті підтримки пізнавального інтересу до математики (Cherepania, p. 252).

У контексті цієї проблеми актуальним є підхід Л. Колток і Р. Даниляк: «окрім позитивних моментів інформатизації навчання, прогнозуються і деякі небезпечні тенденції, а саме: інформаційні технології можуть зруйнувати приватне життя людей та організацій, багатьом людям важко адаптуватися до середовища нового суспільства, освоїти значний пласт інформації, адаптуватися до її швидких змін тощо. Існує небезпека розриву між «інформаційною елітою» (людьми, що займаються розробкою інформаційних технологій) і споживачами» (Koltok, Danyliak, p. 88).

О. Гевко та О. Ліба у своєму дослідженні зосередились на питанні широкого впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій у процес формування логіко-математичної компетентності дітей, що дозволяє суттєво модернізувати систему освіти, розширюючи її дидактичні можливості порівняно з традиційними методами навчання. Використання цифрових засобів створює умови для переходу від переважно абстрактного викладу математичного матеріалу до інтерактивного, візуалізованого та діяльнісно орієнтованого навчання. Такий підхід відповідає особливостям мислення сучасних дітей і сприяє формуванню їхньої стійкої логіко-математичної обізнаності (Hevko, Liba, p. 142).

Проаналізувавши підходи учених та наукові праці в галузі інформатизації освіти, можна узагальнити низку актуальних проблем, що потребують ґрунтовного наукового осмислення та педагогічного вирішення у контексті математичної освіти дітей дошкільного віку. По-перше, спостерігається недостатня розробленість методичного забезпечення використання інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні елементарних математичних уявлень дошкільників. Існуючі цифрові ресурси не завжди враховують вікові особливості дітей та специфіку розвитку їхнього логіко-математичного мислення.

По-друге, актуальною є проблема педагогічної доцільності застосування цифрових засобів у дошкільній освіті, оскільки надмірне або неконтрольоване використання технологій може призводити до зниження самостійної пізнавальної активності дитини та обмеження практичного досвіду взаємодії з реальними предметами.

По-третє, існує недостатній рівень цифрової компетентності педагогів закладів дошкільної освіти, що ускладнює ефективну інтеграцію інформаційних технологій у математичну освітню діяльність та знижує якість їх педагогічного застосування.

По-четверте, проблемним є забезпечення балансу між традиційними методами навчання та інноваційними цифровими інструментами. Невиважене домінування технологій може призводити до формалізації навчального процесу та втрати його ігрової, практично орієнтованої природи, що є ключовою для дошкільного віку.

По-п'яте, важливою залишається проблема індивідуалізації навчання в умовах інформатизації, оскільки не всі цифрові засоби достатньо адаптовані до різних рівнів розвитку, інтересів та освітніх потреб дітей.

Подолання окреслених проблем інформатизації математичної освіти дітей дошкільного віку потребує комплексного та науково обґрунтованого підходу.

Щодо недостатньої розробленості методичного забезпечення, доцільним є створення та впровадження спеціалізованих цифрових освітніх ресурсів, адаптованих до вікових особливостей дошкільників, а також розроблення методичних рекомендацій для педагогів із чітким визначенням педагогічно доцільних форм використання ІКТ у математичній діяльності.

У контексті проблеми педагогічної доцільності використання цифрових засобів важливим є нормування екранного часу та поєднання цифрових технологій із практично-ігровими методами навчання. Це дозволяє зберегти баланс між віртуальним і реальним досвідом дитини та забезпечити гармонійний розвиток її пізнавальної активності.

Щодо недостатнього рівня цифрової компетентності педагогів, ефективним шляхом є системна організація професійного розвитку вихователів, зокрема через курси підвищення кваліфікації, тренінги та практико-орієнтовані семінари, спрямовані на формування навичок використання цифрових технологій у математичній освіті.

Для вирішення проблеми дисбалансу між традиційними та інноваційними методами навчання необхідним є інтегративний підхід, що передбачає поєднання ігрових, наочних і цифрових засобів навчання з урахуванням принципу поступовості та природовідповідності розвитку дитини.

Щодо індивідуалізації навчання, перспективним є використання адаптивних цифрових платформ і диференційованих завдань, які дозволяють враховувати індивідуальний темп засвоєння матеріалу, рівень розвитку математичних уявлень та пізнавальні інтереси кожної дитини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи проведене дослідження, можна констатувати, що стрімка інформатизація суспільства вимагає ґрунтовної модернізації математичної освіти дошкільників шляхом науково обґрунтованої інтеграції цифрових технологій. Формування методичної компетентності майбутніх вихователів є ключовою умовою для ефективного впровадження інноваційних засобів, таких як VR/AR, гейміфікація та інтерактивні ресурси. Проте успішна цифровізація можлива лише за умови подолання методичного дефіциту та системного підвищення рівня цифрової грамотності педагогів. Принципово важливим залишається дотримання балансу між інноваційними ІКТ та традиційними ігровими методами для збереження природовідповідності та ігрової природи навчання. Перспективи подальших розвідок полягають у розробленні адаптивних цифрових платформ, що забезпечуватимуть індивідуалізацію логіко-математичного розвитку кожної дитини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гевко О., Ліба О. Використання інформаційних комп'ютерних технологій як засобу формування логіко-математичної компетентності дошкільників та школярів. *Молодь і ринок*. 2025. № 10. С. 140–145. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.344568

2. Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» 4 лютого 1998 року № 75/98-ВР. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80#Text

3. Кільдеров Д. Е., Приходько Ю. І. Інформатизація освітнього процесу в закладах вищої освіти як технологія. *Проблеми інноваційно-інвестиційного розвитку*. 2025. № 32. С. 51–62. DOI: https://doi.org/10.33813/2224-1213.32.2025.6

4. Козловський Ю. М., Сірант О.-М. Р.Теоретичні засади інтеграції знань в умовах інформатизації професійної освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія "Педагогіка", Серія "Психологія", Серія "Медицина").* 2025. № 5. С. 771–783. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-771-783

5. Колток Л., Даниляк Р. Інформатизація освітнього процесу у світлі педагогічних дискусій. Acta Paedagogika Volynieses. 2022. Вип. 1(2). С. 87–91. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.2.14

6. Мороз Н. В. Інформатизація освіти як тенденція розвитку сучасного світу: теоретичний аспект. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 65(2). С. 79–82. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.2.16

7. Самчук З. Мережеве суспільство та інформатизація освіти: ризики популізму й потенціал деліберації. *Вісник Львівського університету. Філософсько-політологічні студії*. 2025. Вип. 62. С. 210–216. DOI: https://doi.org/10.30970/PPS.2025.62.25

8. Ткаченко О. А., Яремчук О. Цифровізація та інформатизація як виклик освітньо-педагогічній реальності. *Людинознавчі студії. Серія : Філософія*. 2024. Вип. 49. С. 145–158. DOI: https://doi.org/10.24919/2522-4700.49.10

9. Труш Д., Вільхова О.Сучасні підходи до розвитку сенсорно-пізнавальної та логіко-математичної компетентностей дітей дошкільного віку. *Імідж сучасного педагога*. 2026. № 1. С. 114–117.

10. Черепаня Н. І., Русин Н. М.Педагогічні умови розвитку математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку за допомогою інформаційних технологій. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 81(1). С. 249–252.

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. Zakon Ukrainy «Pro Kontseptsiiu Natsionalnoi prohramy informatyzatsii» (1998) № 75/98-VR [Law of Ukraine "On the Concept of the National Informatization Program"]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80#Text. [in Ukrainian]

3. Kilderov D. E., Prykhodko Yu. I. (2025) Informatyzatsiia osvitnoho protsesu v zakladakh vyshchoi osvity yak tekhnolohiia [Informatization of the educational process in higher education institutions as a technology]. Problemy innovatsiino-investytsiinoho rozvytku. № 32. P. 51–62. [in Ukrainian]

4. Kozlovskyi Yu. M., Sirant O.-M. R. (2025) Teoretychni zasady intehratsii znan v umovakh informatyzatsii profesiinoi osvity [Theoretical foundations of knowledge integration in the context of informatization of professional education]. Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia "Pedahohika", "Psykholohiia", "Medytsyna"). № 5. P. 771–783. [in Ukrainian]

5. Koltok L., Danyliak R. (2022) Informatyzatsiia osvitnoho protsesu u svitli pedahohichnykh dyskusii [Informatization of the educational process in the light of pedagogical discussions]. Acta Paedagogika Volynieses. Issue 1(2). P. 87–91. [in Ukrainian]

6. Moroz N. V. (2023) Informatyzatsiia osvity yak tendentsiia rozvytku suchasnoho svitu: teoretychnyi aspekt [Informatization of education as a development trend of the modern world: theoretical aspect]. Innovatsiina pedahohika. Issue 65(2). P. 79–82. [in Ukrainian]

7. Samchuk Z. (2025) Merezheve suspilstvo ta informatyzatsiia osvity: ryzyky populizmu y potentsial deliberatsii [Network society and informatization of education: risks of populism and potential of deliberation]. Visnyk Lvivskoho universytetu. Filosofsko-politolohichni studii. Issue 62. P. 210–216. [in Ukrainian]

8. Tkachenko O. A., Yaremchuk O. (2024) Tsyfrovizatsiia ta informatyzatsiia yak vyklyk osvitno-pedahohichnii realnosti [Digitalization and informatization as a challenge to educational and pedagogical reality]. Liudynoznavchi studii. Seriia: Filosofiia. Issue 49. P. 145–158. [in Ukrainian]

9. Trush D., Vilkhova O. (2026) Suchasni pidkhody do rozvytku sensorno-piznavalnoi ta lohiko-matematychnoi kompetentnostei ditei doshkilnoho viku [Modern approaches to the development of sensory-cognitive and logical-mathematical competencies of preschool children]. Imidzh suchasnoho pedahoha. № 1. P. 114–117. [in Ukrainian]

10. Cherepania N. I., Rusyn N. M. (2018) Pedahohichni umovy rozvytku matematychnykh uiavlen u ditei starshoho doshkilnoho viku za dopomohoiu informatsiinykh tekhnolohii [Pedagogical conditions for the development of mathematical concepts in older preschool children using information technologies]. Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky. Issue 81(1). P. 249–252. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.2
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.16

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, 43025
ORCID: *0000-0001-6020-4492*

Бібліографічний опис статті: Мельник, І. (2026). Науково-дослідна робота здобувачів дошкільної освіти – невід'ємна складова фахової підготовки. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 117–123, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.16

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЗДОБУВАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ – НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядаються питання науково-дослідної роботи здобувачів освіти, компоненти та функції науково-дослідної роботи. Виділяються види та форми науково-дослідної роботи у навчальний та позанавчальний час.

Особливу практичну значущість набувають уміння фахівця адекватно сприймати складні ситуації життя, правильно їх оцінювати, швидко адаптуватися до нових пізнавальних ситуацій, цілеспрямовано переробляти наявну інформацію, шукати та доповнювати її, знати закономірності її оптимального використання, прогнозувати результати діяльності, використовуючи свій інтелектуальний і творчий потенціал. На кожному рівні навчання необхідно розвивати у здобувачів освіти творче мислення, дослідницькі вміння, без яких важко як продовжувати освіту, так і реалізовуватися на ринку праці. У зв'язку із цим науково-дослідна діяльність набуває все більшого значення та перетворюється в один з основних компонентів професійної підготовки майбутнього фахівця. Науково-дослідницька діяльність вдосконалює не лише професійний рівень, а й формує специфічні навички та звички, відповідний склад мислення та спілкування. У зв'язку з новими вимогами до якості підготовки спеціалістів дошкільної освіти, відповідаючи потребам прискореного науково-технічного і соціально-економічного розвитку країни, науково-дослідницька діяльність здобувачів освіти розглядається як важливий фактор удосконалення всієї системи підготовки спеціалістів дошкільної освіти. Науково-дослідницька діяльність дозволяє поглибити професійне спрямування освіти, виховувати спеціалістів з високим творчим потенціалом і впливає на формування соціально-професійної зрілості майбутніх фахівців дошкільної освіти.

З метою успішного керівництва науково-дослідною роботою здобувачів дошкільної освіти, динамікою її складових елементів, викладачеві необхідно чітко уявляти її головні завдання: об'єкт та предмет дослідження, план та методи дослідження. Стратегічним завданням у цьому напрямку є передбачення таких умов та засобів, форм і змісту діяльності, які є найбільш сприятливими й оптимальними для розвитку і удосконалення науково-дослідної роботи здобувачів дошкільної освіти у ЗВО.

Ключові слова: *науково-дослідна робота, компоненти науково-дослідної роботи, функції науково-дослідної роботи, види та форми науково-дослідної роботи здобувачів освіти, підготовка спеціалістів дошкільної освіти.*

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, 43025
ORCID: *0000-0001-6020-4492*

To cite this article: Melnyk, I. (2026). Naukovo-doslidna robota zdobuvachiv doshkilnoi osvity – nevidiemna skladova fakhovoi pidhotovky [Research work of applicants for preschool education is an integral part of professional training]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 117–123, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.16

RESEARCH WORK OF APPLICANTS FOR PRESCHOOL EDUCATION IS AN INTEGRAL PART OF PROFESSIONAL TRAINING

The article considers the issues of research work of students, components and functions of research work. Types and forms of research work in educational and extracurricular time are distinguished.

The following abilities of a specialist are of particular practical importance: to adequately perceive difficult situations of life, correctly assess them, quickly adapt to new cognitive situations, purposefully process the available information,

search for and supplement it missing, know the patterns of its optimal use, predict the results of activity, using their intellectual and creative potential. At each level of education, it is necessary to develop creative thinking and research skills in students, without which it is difficult to continue education and realize themselves in the labor market. In this regard, research activities are becoming more and more important and are turning into one of the main components of the professional training of the future specialist. Research activities improve not only the professional level, but also form specific skills and habits, the appropriate way of thinking and communication. In connection with the new requirements for the quality of training of preschool education specialists, meeting the needs of accelerated scientific, technical and socio-economic development of the country, research activities of students are considered as an important factor in improving the entire system of training preschool education specialists. Research activities allow you to deepen the professional direction of education, educate specialists with high creativity potential and influence the formation of socio-professional maturity of future specialists in preschool education.

In order to successfully manage the research work of preschool students, the dynamics of its constituent elements, the teacher needs to clearly understand its main tasks: the object and subject of research, the plan and methods of research, etc. The strategic task in this direction is to provide for the following conditions and means: forms and content of activities that are the most favorable and optimal for the development and improvement of research work of applicants for preschool education in higher education institutions.

Key words: *research work, components of research work, functions of research work, types and forms of research work of students, training of specialists in preschool education.*

Актуальність проблеми. Актуальні зрушення в інноваційному розвитку суспільства, поглиблення інтеграційно-глобалізаційних процесів, оптимізація соціально-культурного середовища перевели освіту та культуру в якісно новий стан.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується змінами, які торкаються всіх сфер життєдіяльності людини. Швидкий темп соціально-економічних перетворень у країні, зміна ціннісних орієнтацій у суспільстві, обсяг інформації, що збільшується, тенденція до розширення управлінських функцій у професійній діяльності обумовили зміну вимог, пропонованих суспільством до системи вищої педагогічної освіти в питаннях підготовки майбутніх фахівців.

Вітчизняна система вищої освіти за останні роки зазнала значних змін, які докорінно змінили формат організації освітнього процесу та науково-дослідної діяльності. Вимушений перехід на дистанційне навчання спричинив суттєві зміни у сприйнятті освітнього процесу як науково-педагогічними працівниками, так і здобувачами вищої освіти. Тривалий період дистанційного навчання сформував нові поведінкові патерни – від зниження мотивації до суттєвих проблем із самоорганізацією. Ситуація критично ускладнилася з початком повномасштабної війни. Постійні повітряні тривоги, відключення електроенергії, психологічний стрес та загроза життю створили безпрецедентні умови для навчання та проведення наукових досліджень. У таких обставинах якість освіти об’єктивно знизилась, а науково-дослідна діяльність часто відходила на другий план. Багато здобувачів змінили місце проживання, частина виїхала за кордон, що ще більше ускладнило організацію системної наукової роботи.

Водночас зростання наукового прогресу та розвиток інформаційного суспільства визначають необхідність формування у здобувачів дошкільної освіти низки компетенцій, розуміння логіки наукового дослідження, розвитку дослідницьких умінь та навичок.

Особливу практичну значущість здобувають уміння фахівця адекватно сприймати складні ситуації життя, правильно їх оцінювати, швидко адаптуватися до нових пізнавальних ситуацій, цілеспрямовано переробляти наявну інформацію, шукати та доповнювати її, знати закономірності її оптимального використання, прогнозувати результати діяльності, використовуючи свій інтелектуальний і творчий потенціал. У зв'язку із цим науково-дослідна діяльність набуває все більшого значення та перетворюється в один з основних складових професійної підготовки майбутнього фахівця.

У цьому контексті виникає необхідність переосмислення підходів до організації науково-дослідної діяльності здобувачів вищої освіти з урахуванням нових реалій та технологічних можливостей. Основне питання полягає в тому, як ефективно залучити здобувачів до наукової роботи, використовуючи сучасні технології як інструмент для посилення дослідницького потенціалу. Актуальність дослідження також підтверджується тим, що в умовах післявоєнної відбудови Україна особливо потребуватиме

висококваліфікованих фахівців, здатних до системного аналізу, критичного мислення та прийняття обґрунтованих рішень. Саме науково-дослідна діяльність під час навчання формує ці компетентності, перетворюючи отримані знання у стійкі вміння та навички

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукового фонду засвідчує наявність публікацій з обраного нами аспекту. Проблеми науково-дослідної роботи, дослідницької культури, формування дослідницьких вмінь здобувачів освіти різного профілю знаходимо у роботах Р. Вернидуба, М. Князян, О. Мардуненко, Є. Левіна, А. Дяденчука, О. Косарук, О. Микитюк, Є. Спіцина, М. Роганової, Є. Рапацевич, К. Степанюк, І. Сінкевич, Х. Шапаренко.

Традиційно поняття «науково-дослідна робота здобувачів освіти» ототожнюється з формами залучення здобувачів освіти до наукової роботи кафедр, а також кафедральних та університетських лабораторій, виконання наукових дослідницьких робіт, реальних курсових та кваліфікаційних робіт, участі у конференціях, семінарах, конкурсах, виставках. Аналіз робіт показує, що провідними принципами організації НДР як системи є забезпечення органічної єдності наукового та освітнього процесів і на цій основі підвищення якості підготовки фахівців.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Особливу увагу привертають дослідження К. Гораша, Л. Суліми, О. Папач, Г. Різак, які вивчають потенціал сучасних освітніх технологій, зокрема інтеграцію гейміфікації у науково-дослідну діяльність. Вони доводять, що освітні платформи з використанням цих підходів сприяють покращенню засвоєння складних понять та розвитку логічного мислення.

Цінним для розуміння проблеми є аналіз зарубіжного досвіду, проведений М. Князян. Дослідниця виокремлює ефективні форми науково-дослідної діяльності у системі вищої освіти США й Канади: складання портфоліо, написання етнічної автобіографії, есе, доповідей, створення проєктів, організація аутентичних бесід і публічних презентацій, використання «кейсів», робота з «підготовленими питаннями». (Князян, 2006, p. 97). У країнах Західної Європи акцент робиться на системному зв'язку теорії та практики, застосуванні інтерактивних, дискусійних, креативних форм, що сприяють формуванню критичних суджень і власної позиції здобувачів освіти. Аналіз наукових досліджень і публікацій, засвідчує, що організація науково-дослідної діяльності здобувачів вищої освіти є комплексною проблемою, яка охоплює питання методології, технологій, форм і методів дослідницької роботи. Водночас, незважаючи на значну кількість наукових розвідок, питання використання науково-дослідної діяльності як професійно орієнтованої технології підготовки здобувачів закладу вищої освіти до майбутньої професійної діяльності залишається актуальним і потребує подальшого дослідження з урахуванням новітніх освітніх технологій та викликів сучасності.

Відзначаємо широке коло досліджень проблеми дослідницької діяльності здобувачів освіти. Однак проблема потребує подальшого вирішення в контексті професійної підготовки фахівців дошкільної освіти.

Мета статті – узагальнити наукові підходи стосовно обґрунтування змісту поняття «науково-дослідна робота», акцентувати увагу на її специфіці як важливої складової професійної підготовки фахівців дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вважаємо, що глибинне вивчення суті обраного аспекту як важливої складової професійної підготовки фахівця дошкільної освіти можливе за умови аналізу ключових понять, функціонального навантаження науково-дослідної роботи, принципів її організації.

Нам імпонує позиція Р. Вернидуба, який відносить дослідницькі уміння та способи науково-дослідної діяльності до складових змісту педагогічної освіти (Вернидуб, 2012, p. 50).

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «дослідження» визначено так: 1) дія за значенням досліджувати; 2) наукова праця, у якій досліджується будь яке питання» (Великий тлумачний словник української мови, 2005, p. 321).

Розмаїття наукових представлень поняття «дослідницької діяльності» дозволило здійснити аналіз розуміння його змісту в авторських інтерпретаціях. Зокрема, М. Князян розглядає самостійно-дослідницьку діяльність особистості як пізнавальну діяльність творчого характеру, яка сприяє розвитку методологічної культури особистості, її інтересів, системного критичного мислення, рефлексії, готовності до

ефективної реалізації дослідження на засадах поліпарадигмальності (Князян, 2006, p. 12). При цьому автор зауважує на тісному поєднанні двох видів діяльності: самостійної та дослідницької, у межах чого відбувається інкорпорування елементів дослідницької діяльності (опрацювання певної літератури, комплектування бібліографії, утворення «банку творчих ідей») до структури самостійної роботи здобувачів освіти.

На основі аналізу праць науковців доходимо висновку, що науково-дослідна діяльність здобувачів вищої освіти є невід'ємною складовою освітнього процесу та одним із ключових механізмів формування професійних компетентностей майбутніх фахівців дошкільної освіти. За визначенням Є. Спіцина, науково-дослідна робота – це системне дослідження з метою пізнання закономірностей і прагматичних аспектів освітнього процесу (Спіцина, 2003, p. 67). О. Микитюк розглядає її як засіб формування творчої особистості майбутнього фахівця та розвитку його інтелектуального потенціалу (Микитюк, 2003, p. 98).

Зауважимо, що у визначенні поняття «науково-дослідна робота» є певні труднощі, зокрема пов'язані з поділом її на проведену в позанавчальний час та освітньому процесі.

Акцентуємо, що своєрідність науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти за спеціальністю А2 Дошкільна освіта полягає в тому, що майбутні фахівці працюватимуть з дітьми дошкільного віку.

Сутнісний зміст науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти найбільш виразно конкретизується у функціональному вираженні.

Ми поділяємо думку науковців стосовно ємкості та багатогранності поняття «науково-дослідна робота».

При окресленні функцій науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти ми грунтувалися на цілком умотивованій позиції щодо сприйняття університетської освіти як базової та своєрідності фахівця дошкільної освіти.

Доведено, що правильно організована та спланована науково-дослідна робота здобувачів освіти у процесі навчання у ЗВО виконує низку функцій:

– освітню: оволодіння теоретичними (наукові факти) та практичними (наукові методи дослідження; методики проведення експериментів; способи застосування наукових знань) знаннями;

– організаційно-орієнтаційну: формування вміння орієнтуватися у джерелах, літературі; розвиток умінь організовувати та планувати свою діяльність; вибір методів обробки інформації;

– аналітико-коригуючу: пов'язану з рефлексією здобувача освіти, його самоаналізом, самовдосконаленням планування та організації своєї діяльності; корекцією та самокорекцією навчально-пізнавальної діяльності;

– мотиваційну: розвиток та посилення інтересу до науки в процесі здійснення науково-дослідної діяльності, пізнавальних потреб, переконання в теоретичній та практичній значущості наукового знання, що розробляється; розвиток бажання глибше познайомитися з проблематикою наукового знання, що вивчається, різноманітністю точок зору, стимулювання самоосвіти, саморозвитку;

– розвивальну: розвиток критичного, творчого мислення, уміння діяти у стандартних та нестандартних ситуаціях, уміння обґрунтовувати, відстоювати свою точку зору;

– виховну: становлення моральної та правової самосвідомості; виховання здібності до адаптації у змінному соціальному середовищі; формування адекватної самооцінки, відповідальності, цілеспрямованості, вольового саморегулювання, сміливості у подоланні труднощів та інших здібностей та рис характеру.

Виховна функція включає виховання професійного покликання, професійної етики.

Аналіз теоретичних напрацювань та практики дає змогу виділити ключові напрями НДР здобувачів вищої освіти, а саме:

– навчальна науково-дослідна робота – комплексна система інтенсифікації освітнього процесу за допомогою впровадження в усі види навчальної роботи здобувачів освіти упродовж усього періоду навчання елементів наукової роботи;

– науково-дослідна робота здобувачів освіти, що виконується понад навчальний план, представлена комплексною системою участі здобувачів освіти у формах науково-дослідної діяльності понад навчальний час і спрямованою на поглиблення творчих, професійних якостей особистості майбутнього фахівця;

– практична науково-дослідна робота здобувачів освіти – комплексна система участі

здобувачів освіти у науково– дослідній роботі, спрямована на вирішення конкретних суспільних і виробничих завдань з використанням наукових досягнень в умовах професійної діяльності.

До компонентів НДР варто віднести такі:

1) процес формування якостей, умінь науково-дослідної діяльності у здобувачів освіти від курсу до курсу з урахуванням особливостей ЗВО, факультету та спеціалізації;

2) систему методів, форм та засобів формування даних якостей, умінь;

3) систему та структуру суб'єктивно-об'єктивних зв'язків у процесі формування компетентностей, умінь науково-дослідної роботи;

4) ефективність процесу, системи та підсистеми НДР, ефективність впливу суб'єкта на об'єкт процесу формування якостей, умінь НДР, ефективність методів, форм та засобів на процес формування суб'єкта творчості.

Поняття «науково-дослідна робота здобувачів освіти» включає такі елементи:

– навчання здобувачів освіти основам дослідницької праці, прищеплення їм певних компетентностей;

– виконання наукових досліджень під керівництвом викладачів.

У системі вищої освіти можна виділити кілька напрямків щодо застосування та впровадження видів та форм науково-дослідної діяльності здобувачів освіти:

– збагачення традиційних академічних форм організації навчального процесу виконанням завдань дослідницького типу;

– розвиток позанавчальних форм залучення здобувачів освіти до наукової діяльності;

– впровадження менш поширених специфічних для вищої освіти колективних форм науково-практичної діяльності здобувачів освіти.

У рамках освітнього часу при збагаченні традиційних форм його організації розвиток дослідницьких умінь та здібностей здобувачів освіти можливий у разі використання засобів навчання: проблемного, дослідницького, проектного, евристичного, головне завдання яких – постановка пізнавальних протиріч у процесі вивчення того чи іншого освітнього компонента. У зв'язку з цим форми та методи залучення здобувачів освіти до наукової творчості можна поділити на науково-дослідну роботу, включену в освітній процес та проведену у навчальний час відповідно до навчальних планів та робочих програм (силабусів) (спеціальні лекційні курси з основ наукових досліджень, різного виду навчальні заняття з елементами наукових досліджень, навчально-дослідницька робота здобувачів освіти), а також на науково-дослідну роботу, яку виконують студенти у позанавчальний час.

До НДР, що проводиться у навчальний час, можна віднести курсові роботи, які виконуються протягом усього терміну навчання у ЗВО, а також випускні кваліфікаційні роботи. Виконання магістерської роботи має на меті подальший розвиток творчої та пізнавальної спроможності здобувача освіти, і як заключний етап навчання здобувача освіти у ЗВО спрямоване на закріплення та розширення теоретичних знань та поглиблене вивчення обраної теми. На старших курсах багато здобувачів освіти вже працюють за спеціальністю, і, обираючи тему для магістерської роботи, це найчастіше враховується. В даному випадку, крім аналізу літератури, до магістерської роботи може бути включений власний практичний досвід з цього питання, що тільки збільшує наукову цінність роботи. До НДР, передбаченої чинним навчальним планом, можна віднести і написання рефератів за тематикою практичних занять.

Основними формами НДР, що виконуються у позанавчальний час є: предметні семінари; проблемні семінари; участь у наукових та науково-практичних конференціях; участь у внутрішньоуніверситетських, регіональних конкурсах наукових робіт, олімпіадах.

Традиційним стало проведення наукових студентських науково-практичних конференцій, які включають не тільки теоретичні наукові доповіді, скільки обговорення шляхів вирішення практичних завдань. Дані методи та форми навчання сприяють розвитку продуктивного мислення здобувачів освіти, їх самостійності у навчанні, стимулюють появу нових ідей.

Практика засвідчує, що методика науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти має грунтуватися на таких принципах: інтегрованості, гнучкості, проблемності, технологічності, командності.

Ми підтримуємо думку О.Косарук стосовно орієнтування на рівні організації науково-дослідної діяльності (базовий, проєктний, професійний) (Косарук, 2024, pp. 56–57).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз наукових пошуків та практики переконує, що НДР здобувачів вищої освіти є невід'ємною складовою освітнього процесу при підготовці фахівців дошкільної освіти. Важливими є дві ключові функції НДР: освітня та дослідницька.

Результати організації науково-дослідної роботи здобувачів освіти у закладі вищої освіти (ЗВО) є розширення їх світогляду, виховання потягу до самоосвіти, розвитку мислення, уміння спостерігати, аналізувати, творчо інтерпретувати результати інших досліджень. Зауважуючи на тому, що сучасний фахівець має бути готовим не лише впроваджувати конкурентоспроможні технології та матеріали у професійну діяльність, але й модернізувати застарілі з них, адаптувати до сучасних реалій, наукові компетенції випускника університету стають важливим ресурсом для його фахової реалізації.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективою подальшого вивчення може бути аспект формування дослідницьких умінь під час різних видів педагогічних практик.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.

2. Вернидуб Р. Науково-дослідницька діяльність у структурі забезпечення професійної підготовки вчителя. Вища освітаУкраїни. Київ, 2012. №1. С. 49-55.

3. Гончаров С.М. Студентські наукові дослідження в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: [навчально-методичний посібник] / Гончаров С.М. Рівне : НУВГП, 2006. 127 с.

4. Закон України про наукову і науково-технічну діяльність. Вилучено з: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19.

5. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх вчителів іноземних мов: теорія і практика: [Монографія]. Ізмаїл: Сміл, 2006. 242 с.

6. Косарук О. Організація науково-дослідної діяльності здобувачів вищої освіти в контексті освітніх технологій. //*Педагогіка безпеки*. Вінницький національний технічний університет, Вінниця, Т. 10. №1, 2024. С. 56-63. DOI: https://doi.org/10.31649/2524-1079-2025-10-1-056-063

7. Микитюк О.М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах освіти України в XIX ст.: Автореф. дис.доктора пед. наук / Інститут педагогіки АПН України, Київ, 2004. 42 с.

8. Ніколаєнко С.М. *Наукові* дослідження в університетах – визначальний чинник зростання якості освіти / Ніколаєнко С. М. Київ : Прок-бізнес, 2007. 176 с.

9. Семеног О.М. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів. Глухів: РВВ ГДПУ, 2002. 96 с.

10. Сінкевич І.В., Мардупенко О.О., Тульська А.Г., Левін Є.Д. Роль науково-дослідної роботи студентів в навчальному процесі//*Інтегровані технології та енергозбереження*. Харків: Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», 2022. Вип 4. С. 73-80.

11. Спіцин Є.С. Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти. Київ, 2003. 124 с.

REFERENCES:

1. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2005) [Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language]: 250000 / uklad. ta holov. red. V.T.Busel. Kyiv; Irpin: Perun, No. VIII. 1728 p. [in Ukrainian]

2. Vernydub R. (2012). Naukovo-doslidnytska diialnist u strukturi zabezpechennia profesiinoi pidhotovky vchytelia [Research Activities in the Structure of Ensuring Professional Training of Teachers] Vyshcha osvitf Ukrainy. Kyiv. no 1. pp. 49-55. [in Ukrainian]

3. Honcharov S.M. (2006) Studentski naukovi doslidzhennia v kredytno-modulnii systemi orhanizatsii navchalnoho protsesu: [navchalno-metodychnyi posibnyk] [Student Scientific Research in the Credit-Modular System of Organization of the Educational Process: [Educational and Methodological Manual] / Honcharov S.M. Rivne: NUVHP. 127p. [in Ukrainian]

4. Zakon Ukrainy pro naukovu i naukovo-tekhnichnu diialnist (2026)[Law of Ukraine on Scientific and Scientific-Technical Activities] Vylucheno z: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19. [in Ukrainian]

5. Kniazian M.O. (2006) Samostiino-doslidnytska diialnist maibutnikh vchyteliv inozemnykh mov: teoriia i praktyka: [Monohrafiia] [Self-Research Activity of Future Teachers of Foreign Languages: Theory and Practice: [Monograph]] Izmail: Smil, 242 p. [in Ukrainian]

6. Kosaruk O. (2024) Orhanizatsiia naukovo-doslidnoi diialnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity v konteksti osvitnikh tekhnolohii. [Organization of research activities of higher education applicants in the context of educational technologies] //

Pedahohika bezpeky. Vinnytskyi natsionalnyi tekhnichnyi universytet, Vinnytsia, vol. 10. no 1. pp. 56-63. DOI: https://doi.org/10.31649/2524-1079-2025-10-1-056-063. [in Ukrainian]

7. Mykytiuk O.M. (2004) Teoriia i praktyka orhanizatsii naukovo-doslidnoi roboty u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity Ukrainy v XIX st. [Theory and Practice of Organization of Research Work in Higher Educational Institutions of Ukraine in the XIX Century]: Avtoref. dys.doktora ped. nauk / Instytut pedahohiky APN Ukrainy, Kyiv. 42 p. [in Ukrainian]

8. Nikolaienko S.M. (2007) Naukovi doslidzhennia v universytetakh – vyznachalnyi chynnyk zrostannia yakosti osvity [Scientific research in universities is a determining factor in the growth of the quality of education] / Nikolaienko S. M. Kyiv: Prok-biznes. 176 p. [in Ukrainian]

9. Semenoh O.M. (2002) Orhanizatsiia naukovo-doslidnoi roboty studentiv filolohichnykh fakultetiv pedahohichnykh universytetiv [Organization of research work of students of philological faculties of pedagogical universities]. Hlukhiv: RVV HDPU, 96 p. [in Ukrainian]

10. Sinkevych I.V., Mardupenko O.O., Tulska A.H., Levin Ye.D. (2022) Rol naukovo-doslidnoi roboty studentiv v navchalnomu protsesi [The role of students' research work in the educational process]//*Intehrovani tekhnolohii ta enerhozberezhennia*. Kharkiv: Natsionalnyi tekhnichnyi universytet «Kharkivskyi politekhnichnyi instytut», Vol. 4. pp. 73-80. [in Ukrainian]

11. Spitsyn Ye.S. (2003) Metodyka orhanizatsii naukovo-doslidnoi roboty studentiv u vyshchomu zakladi osvity [Methods of organizing research work of students in a higher educational institution] Kyiv. 124 p. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 19.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378.147:004.77]: :004.5:373.2
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.17

Лілія ОНОФРІЙЧУК
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти, психології і фахових методик, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, вул. Проскурівського Підпілля, 139, м. Хмельницький, Україна, 29013
ORCID: *0000-0002-8932-6618*

Наталія МИСЬКОВА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти, психології і фахових методик, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, вул. Проскурівського Підпілля, 139, м. Хмельницький, Україна, 29013
ORCID: *0000-0001-7832-4409*

Бібліографічний опис статті: Онофрійчук, Л., Миськова, Н. (2026). Використання мобільних застосунків для підтримки ментального здоров'я майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 124–130, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.17

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ ДЛЯ ПІДТРИМКИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження зумовлена зростанням психоемоційного навантаження на студентів педагогічних спеціальностей, високими вимогами до професійної готовності вихователя та необхідністю формування навичок психологічної саморегуляції ще на етапі фахової підготовки. Метою статті є теоретичний аналіз проблеми використання мобільних застосунків для підтримки ментального здоров'я майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. Методологія дослідження ґрунтується на системному аналізі, який дозволяє розглядати ментальне здоров'я майбутніх вихователів як цілісну, динамічну систему, що перебуває під постійним впливом внутрішніх (психоемоційний стан, рівень стресостійкості, рефлексивність) та зовнішніх (умови професійної підготовки, навантаження під час теоретичного навчання та педагогічної практики, інформаційне середовище, війна) чинників. Наукова новизна полягає у відборі та класифікації безкоштовних мобільних застосунків, які є найбільш ефективними для профілактики емоційного виснаження, зниження рівня ситуативної тривожності та розвитку резильєнтності у майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. Здійснено аналіз поняття ментального здоров'я в контексті професійного становлення майбутніх вихователів, охарактеризовано основні чинники ризику емоційного виснаження, тривожності та стресу у студентському середовищі. Визначено можливості мобільних застосунків як сучасного цифрового інструменту психопрофілактики та психологічної підтримки, зокрема у сферах емоційної саморегуляції, розвитку усвідомленості, управління стресом і формування навичок турботи про власне психічне благополуччя. Відзначено переваги використання мобільних застосунків у підготовці майбутніх вихователів, серед яких доступність, індивідуалізація, інтерактивність та можливість самостійного використання. Наголошено на доцільності інтеграції мобільних застосунків у систему професійної підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти як допоміжного ресурсу підтримки ментального здоров'я та профілактики професійного вигорання. Зроблено висновки, що використання мобільних застосунків може стати ефективним доповненням традиційних форм психологічного супроводу майбутніх вихователів, оскільки вони забезпечують швидкість та доступність надання психологічної допомоги в умовах сучасного закладу освіти, створюють гнучке середовище для розвитку психологічної стійкості.

Ключові слова: *ментальне здоров'я, майбутні вихователі, мобільні застосунки, психологічна підтримка, професійна підготовка, методична робота, стрес, саморегуляція.*

Liliya ONOFRIYCHUK
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool Pedagogy, Psychology and Professional Methods, Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy, Proskurivskoho Podpillya str., 139, Khmelnytskyi, Ukraine, 29013
ORCID: *0000-0002-8932-6618*

Nataliia MYSKOVA
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool Pedagogy, Psychology and Professional Methods, Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy, Proskurivskoho Podpillya str., 139, Khmelnytskyi, Ukraine, 29013
ORCID: *0000-0002-8932-6618*

To cite this article: Onofriychuk, L., Myskova, N. (2026). Vykorystannia mobilnykh zastosunkiv dlia pidtrymky mentalnoho zdorovia maibutnikh vykhovateliv zakladu doshkilnoi osvity [Use of mobile applications to support the mental health of future educators of preschool educational institutions]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 124–130, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.17

USE OF MOBILE APPLICATIONS TO SUPPORT THE MENTAL HEALTH OF FUTURE TEACHERS OF PRECESSARY EDUCATION INSTITUTION

The relevance of the study is due to the increase in psycho-emotional load on students of pedagogical specialties, high requirements for the professional readiness of the educator and the need to form psychological self-regulation skills at the stage of professional training. The purpose of the article is a theoretical analysis of the problem of using mobile applications to support the mental health of future educators of preschool education institutions. The research methodology is based on a systemic analysis, which allows us to consider the mental health of future educators as a holistic, dynamic system that is under the constant influence of internal (psycho-emotional state, level of stress resistance, reflexivity) and external (conditions of professional training, load during theoretical training and pedagogical practice, information environment, war) factors. The scientific novelty lies in the selection and classification of free mobile applications that are most effective for preventing emotional exhaustion, reducing the level of situational anxiety and developing resilience in future educators of preschool education institutions. The concept of mental health was analyzed in the context of the professional development of future educators, the main risk factors for emotional exhaustion, anxiety and stress in the student environment were characterized. The possibilities of mobile applications as a modern digital tool for psychoprophylaxis and psychological support were determined, in particular in the areas of emotional self-regulation, awareness development, stress management and the formation of skills for caring for one's own mental well-being. The advantages of using mobile applications in the training of future educators were noted, including accessibility, individualization, interactivity and the possibility of independent use. The feasibility of integrating mobile applications into the professional training system of applicants for higher pedagogical education as an auxiliary resource for supporting mental health and preventing professional burnout is emphasized. It is concluded that the use of mobile applications can be an effective addition to traditional forms of psychological support for future educators, since they ensure the speed and accessibility of psychological assistance in the conditions of a modern educational institution, create a flexible environment for the development of psychological resilience.

Key words: *mental health, future educators, mobile applications, psychological support, professional training, methodological work, stress, self-regulation.*

Актуальність проблеми. Професія вихователя закладу дошкільної освіти є однією з найбільш відповідальних і водночас емоційно виснажливих. Постійна взаємодія з дітьми, батьками та колегами, відповідальність за життя і розвиток дитини, а також сучасні соціальні виклики зумовлюють підвищені ризики емоційного виснаження та професійного вигорання ще на етапі фахової підготовки. У сучасному світі, де мобільні технології стали невід'ємною частиною нашого життя, застосунки для підтримки ментального здоров'я можуть стати ефективним інструментом для профілактики цих проблем ще на етапі підготовки фахівців дошкільної освіти. Окремі мобільні застосунки пропонують доступні та зручні інструменти для розвитку навичок саморегуляції, управління стресом та розвитку емоційної стійкості, які є важливими для майбутньої успішної кар'єри вихователя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ментального здоров'я педагогів розглядалися у працях В. Бойка, Н. Водоп'янової, К. Маслач, В. Філіпова та ін., які досліджували

феномен емоційного вигорання та турботи про себе. Питання психологічного благополуччя студентів педагогічних спеціальностей висвітлено у працях Л. Карамушки, С. Максименка, О. Кокуна та інших. Сучасні дослідження зарубіжних науковців (J. Torous, S. Firth, M. Donker) присвячені використанню мобільних додатків для підтримки ментального здоров'я, розвитку усвідомленості та саморегуляції. Водночас питання їх застосування у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти потребує подальшого наукового осмислення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування доцільності використання мобільних застосунків для підтримки ментального здоров'я майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ментальне здоров'я розглядається як невід'ємна складова повноцінного життя сучасного педагога. Це поняття достатньо об'ємне та поєднує у своєму складі різноманітні аспекти. За загальним визнанням спеціалістів, педагогічна діяльність – це один із видів професійної діяльності, який найбільше деформує особистість людини. Комплекс економічних проблем, що сьогодні склалися (невисока заробітна плата, недостатня технічна забезпеченість тощо), а також соціально-економічних, пов'язаних з падінням престижу педагогічної професії, робить працю вихователя психоемоційно напруженою (Konyakhina, Gavryk, Gritsenko, 2016).

Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, ментальне здоров'я – це стан щастя та добробуту, в якому людина реалізує свої творчі здібності, може протистояти життєвим стресам, продуктивно працювати та робити внесок у суспільне життя (Karamushka, 2022, pp. 8).

О. Рогова визначає ментальне здоров'я як комплекс характеристик і функцій, відповідних віковій нормі повноцінного психологічного функціонування людини, що включають фізіологічне, особистісне і соціальне благополуччя (внутрішні переживання, зовнішня поведінка), забезпечує ефективне виконання людиною завдань у різних сферах життєдіяльності (Rogova, 2020).

Ментальне здоров'я педагога є необхідною умовою його професійної компетентності, оскільки саме емоційний стан і внутрішній ресурс вихователя визначають якість взаємодії з дитиною та освітнім середовищем. У процесі фахової підготовки, підкреслює Л. Карамушка, важливо формувати у майбутніх педагогів навички психоемоційної самопідтримки, стресостійкості та відповідального ставлення до власного психологічного благополуччя (Karamushka, 2022).

Українські дослідники (І. Бех, Н. Пов'якель, Т. Яблонська та ін.) зазначають, що період навчання у закладі вищої освіти є сенситивним для виникнення психоемоційних порушень, зумовлених поєднанням навчального навантаження, професійних очікувань, адаптації до нових соціальних ролей та невизначеності майбутнього працевлаштування. До основних чинників ризику емоційного виснаження майбутніх вихователів відносять надмірну кількість навчальних завдань, дефіцит часу для відновлення, високу відповідальність за результати навчання та практичну підготовку, а також емоційно насичену взаємодію з дітьми під час педагогічної практики.

Тривожність у студентському середовищі, за даними українських психологів, часто пов'язана з низькою впевненістю у власній професійній спроможності, страхом помилки, оцінюванням з боку викладачів і керівників практики, а також з недостатньо сформованими навичками саморегуляції. Стресогенними чинниками виступають нестабільні соціально-економічні умови, поєднання навчання з роботою, інформаційне перевантаження та обмежені можливості отримання своєчасної психологічної підтримки.

Для майбутніх вихователів ментальне здоров'я є професійно значущою характеристикою, оскільки безпосередньо впливає на якість педагогічної взаємодії з дітьми, зазначає О. Галян (Galyan, 2019, pp. 17). Стан ментального здоров'я, на думку В. Філіпова, залежить від багатьох чинників: соціальних, екологічних та навіть економічних та виявляється у тому, на якому рівні розвитку у особистості знаходяться психічні функції, наскільки миттєво чи ні людина реагує на певні зміни (думками, емоційно, діями), які психологічні особливості у психіці вона має та як будує взаємовідносини з оточуючими (Filipov, 2024, pp. 85).

Збереження й підтримка ментального здоров'я майбутніх вихователів має стати одним із пріоритетних завдань системи вищої

педагогічної освіти, що зумовлює пошук і впровадження сучасних, доступних та ефективних засобів психопрофілактики, зокрема цифрових і мобільних технологій.

Мобільні застосунки для підтримки ментального здоров'я можна умовно об'єднати у кілька груп: додатки для релаксації та дихальних практик; програми розвитку усвідомленості (mindfulness); додатки для моніторингу емоційного стану; цифрові інструменти когнітивно-поведінкової самодопомоги. Їх використання сприяє формуванню навичок саморегуляції, усвідомлення власного емоційного стану, зниженню рівня тривожності та психоемоційного напруження. Для студентів педагогічних спеціальностей мобільні застосунки є зручним та доступним ресурсом, який не потребує спеціальних умов й може використовуватися у повсякденному житті. Розглянемо деякі мобільні застосунки, які, на нашу думку, допоможуть покращити емоційний стан, навчитися справлятися зі стресом і тривогою, покращать якість сну та підтримають внутрішню рівновагу.

Серед застосунків, які пропонують медитації та дихальні вправи українською мовою, мають курси для початківців, практики для глибокого сну та зниження тривоги ми рекомендуємо Svitlo та Spokiy.

«Spokiy» (Спокій) – це україномовний безкоштовний застосунок для медитації та психологічної гігієни, який допомагає покращити психоемоційний стан, відновити рівновагу, підвищити концентрацію, знизити тривожність та покращити сон. Він розроблений фахівцями-психологами на основі сучасних психологічних практик та пропонує широкий спектр інструментів для покращення психологічного здоров'я (ранкові, денні та вечірні медитації, дихальні вправи, психологічні практики та техніки, вправи для керування стресом та тривогою, покращення сну, підвищення концентрації та уваги).

Український мобільний застосунок Svitlo (Світло), розроблений для підтримки ментального здоров'я, терапії через медитацію. Він є ідеальним інструментом для тих, хто шукає якісний контент і прагне дбати про свій емоційний стан. Застосунок містить підбір медитацій, спрямованих на вирішення конкретних проблем (зниження стресу, боротьбу з тривогою, покращення сну, підвищення концентрації уваги та практики вдячності), пропонує прості, але ефективні техніки дихання, які допомагають швидко заспокоїтися, знизити рівень стресу та відновити внутрішній баланс.

Аудіопрактики доступні для прослуховування офлайн форматі, що дозволяє користуватися додатком у будь-якому місці, навіть без доступу до Інтернету. Інтерфейс програми інтуїтивно зрозумілий і легкий у використанні, що робить його доступним навіть для тих, хто раніше не користувався подібними застосунками.

Один із найпопулярніших і найбільш високо оцінених у світі мобільних застосунків для медитації Insight Timer. Його головна відмінність від інших платформ – це величезна бібліотека безкоштовного контенту, який надається тисячами педагогів по всьому світу. Застосунок містить десятки тисяч безкоштовних медитацій на будь-яку тему: сон, стрес, тривога, уважність, вдячність, співчуття тощо. Контент доступний різними мовами, і можна легко фільтрувати його за мовою, тривалістю, темою чи стилем. Бібліотека містить тисячі розслаблюючих треків, звуків природи, білого шуму та музики для фонового супроводу.

Для досвідчених практиків, які віддають перевагу самостійним медитаціям, застосунок пропонує простий, але функціональний таймер, коли можна налаштувати час, додати звукові сигнали на початку та в кінці сесії, а також вибрати фоновий звук. Він має активну спільноту, де можна обговорювати теми медитації та спілкуватися з однодумцями. Він відстежує прогрес у медитації користувача, показуючи, скільки часу ви провели в практиці, скільки сесій завершили та скільки людей медитують з вами.

Інноваційний додаток-щоденник Daylio, який допомагає відстежувати свій настрій та звички без зайвих зусиль. Замість того, щоб писати довгі тексти, можна просто вибрати смайлики, що відповідають настрою, та іконки, що позначають заняття протягом дня. Daylio – це чудовий інструмент для саморефлексії, який не лише фіксує події, а й дає змогу краще зрозуміти себе, свої емоції та зв'язок між діями і почуттями. Він дозволяє легко відстежувати свій емоційний стан, вибираючи смайлики та додаючи дії, які ви виконували протягом дня. Застосунок збирає статистику та показує дина-

міку вашого настрою, допомагаючи виявити тригери, що впливають на емоційний стан. Daylio створює детальні графіки та статистику настрою за тижні, місяці та роки. В застосунку можна побачити, як змінюється ментальне здоров'я з часом, і які дні були найпродуктивнішими чи найважчими, можна контролювати частоту занять спортом, читання чи медитації, що допомагає підтримувати регулярність і створювати корисні звички. Інтерфейс додатка дуже простий і зручний, а всі дані зберігаються лише на твоєму пристрої, що забезпечує повну конфіденційність.

BetterSleep – це популярний мобільний застосунок, розроблений для допомоги в боротьбі з безсонням, стресом і тривогою, допомагає користувачам швидше засинати, спати глибше та прокидатися бадьорими. У додатку є величезна колекція високоякісних звуків, які можна міксувати між собою. Наприклад, можна створити власний унікальний звуковий пейзаж, поєднавши звуки дощу, потріскування каміна та мелодію фортепіано. Доступні категорії: звуки природи (шум дощу, спів птахів, шум океану, вітер у лісі), звуки міста (тихий рух, кафе, звуки вокзалу), ASMR-звуки (шепіт, дотик до тканини, звуки щітки), білий, рожевий та коричневий шуми, що допомагають маскувати сторонні звуки, розслаблюючі мелодії (музика для медитації, звуки музичних інструментів).

Для тих, хто віддає перевагу розповідям, BetterSleep пропонує «історії сну», спеціально написані наративи, які допомагають відволіктися від повсякденних думок і зануритися в сон, озвучені приємними, заспокійливими голосами. Застосунок містить керовані медитації, спрямовані на релаксацію та підготовку до сну, а також дихальні вправи, які допомагають знизити серцебиття і заспокоїти нервову систему. Це корисно для тих, хто відчуває стрес перед сном. На основі уподобань і звичок застосунок може пропонувати нові звуки, медитації чи історії, що допомагає знайти ідеальний спосіб розслаблення саме для вас. Можна налаштувати таймер, щоб звуки чи історії вимикалися автоматично після того, як ви заснете.

Sleepo – це безкоштовний мобільний застосунок, створений для тих, хто шукає простий та ефективний спосіб розслабитися, заснути або просто зняти стрес за допомогою звуків. Його головна перевага – велика колекція якісних звуків природи та можливість створювати власні унікальні комбінації.

Застосунок пропонує понад 30 різних звуків, розділених на зручні категорії. Це дозволяє легко знайти саме те, що вам потрібно для релаксації (звуки дощу: легкий дощ, злива, дощ на даху, грім; звуки природи: водоспад, шум океану, звуки лісу, багаття; звуки тварин: спів птахів, цвіркуни; розслаблюючі мелодії: музика для медитації, фортепіано, флейта; білий шум: білий шум, рожевий шум, шум вентилятора тощо). Для економії заряду батареї та зручності, в додатку є таймер, який автоматично вимикає звуки після заданого вами проміжку часу. Це дозволяє вам засинати під звуки, не турбуючись про те, що вони гратимуть усю ніч. Всі звуки доступні офлайн, тому ви можете використовувати додаток у будь-якому місці, навіть там, де немає доступу до Інтернету. Інтерфейс програми інтуїтивно зрозумілий, що дозволяє швидко почати користуватися нею без зайвих налаштувань.

Безкоштовний мобільний застосунок Booster Buddy, розроблений для підтримки ментального здоров'я підлітків та молоді. Він використовує ігровий підхід, де користувачі можуть обрати собі анімованого «приятеля», який допомагає виконувати щоденні завдання, спрямовані на формування позитивних звичок та покращення самопочуття. Він пропонує перевірку настрою, ведення щоденника, складання кризового плану, відстеження призначень та ліків, а також нагадування про самодогляд та надання стратегій подолання.

Застосунок для комплексної турботи про ментальне здоров'я Mental Health пропонує медитації, дихальні вправи та техніки самодопомоги, може складати персональний план практик для покращення сну, концентрації уваги та зменшення стресу. Застосунок пропонує простий і практичний підхід до управління стресом, тривогою та загального покращення самопочуття. Він вміщує щоденні завдання, що займають лише кілька хвилин (короткі медитації, дихальні вправи або мотивуючі настанови), містить спеціальні дихальні техніки, спрямовані на конкретні емоції (наприклад, щоб позбутися гніву, тривоги чи смутку), що допомагає швидко заспокоїти нервову систему в стресовій ситуації. Має велику бібліотеку керованих медитацій на різні теми: покращення

сну, підвищення самооцінки, боротьба зі стресом, підвищення концентрації. Щоб допомогти заснути, додаток пропонує історії, розказані заспокійливими голосами, а також розслаблюючі звуки, такі як білий шум, звуки природи тощо. Він може складати персоналізований план на основі ваших цілей і настрою, пропонуючи практики на ранок, день і вечір.

Загальна концепція додатку UpLife позиціонується з глибоким опрацюванням ментальних проблем, а не просто на швидкому розслабленні. Замість окремих медитацій, UpLife пропонує структуровані курси, які допомагають крок за кроком опрацьовувати певні проблеми, наприклад, тривогу, депресію, низьку самооцінку або проблеми у відносинах. Після кожного модуля користувачу пропонуються питання-підказки для записів, що допомагають краще зрозуміти свої думки та почуття, виявити негативні патерни мислення. UpLife пояснює складні психологічні концепції простою та зрозумілою мовою, надаючи приклади та вправи. Хоча додаток більше зосереджений на текстах і вправах, він також містить аудіоматеріали, включаючи медитації та лекції. UpLife більше схожий на інтерактивний посібник із самодопомоги, ніж на застосунок для медитації. Він вимагає від користувача більш глибокого залучення та роботи над собою, але в обмін пропонує інструменти для серйозних, довгострокових змін. Це може бути чудовою альтернативою для тих, хто не має можливості відвідувати терапевта, але хоче працювати над собою.

Згідно Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?» ментальне здоров'я є основним правом людини та невід'ємною частиною її загального фізичного стану і кожен громадянин України повинен мати доступ до необхідної психологічної допомоги у важких ситуаціях, пов'язаних з військовими конфліктами, катастрофами, або іншими надзвичайними ситуаціями. На важливість цього аспекту вказує те, що питання, які стосуються ментального здоров'я особистості, з часом будуть імплементовані до загальних систем реагування на надзвичайні ситуації.

Інтеграція мобільних технологій у процес підготовки майбутніх вихователів – це перспективний напрямок для зміцнення їхнього ментального здоров'я та підвищення професійної стійкості. Використання застосунків може стати не лише інструментом самодопомоги, а й частиною ширшої культури турботи про власне психологічне благополуччя. Це дозволить студентам розпочати свою майбутню професійну діяльність з необхідним ресурсом, готовністю та емоційною зрілістю.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Цифрові технології можуть виступати ефективним доповненням традиційних форм психологічної підтримки, сприяючи профілактиці емоційного вигорання та формуванню емоційної стійкості майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричну перевірку ефективності використання конкретних мобільних застосунків у системі професійної підготовки вихователів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Галян О.І. Відповідальність та емоційне вигорання педагогів. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2019. Вип. 2. С. 16-23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipsd_2019_2_4. https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-2

2. Карамушка Л.М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : метод. рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2022. 52 с.

3. Костєва Т.Б. Вплив ментального здоров'я на життєдіяльність особистості. *Наукові праці ЧНУ ім. Петра Могили. Серія: Педагогіка*. 2018. Вип. 299. Т. 311. С. 38–40.

4. Емоційне вигорання педагогів. Методичні рекомендації / Укладачі: творча група практичних психологів: Коняхіна А.В., Гаврик І.Л, Гриценко Н.В., Гутенко Д.М., Коропченко Н.М., Обравит О.М., Полякова В.С., Сухомлин Л.Г., Усик Ю.С., Чорний О.І. Суми: методичний кабінет відділу освіти Сумської районної державної адміністрації, 2016. 60 с.

5. Рогова О.Г. Духовність як підґрунтя ментального здоров'я. Філософія і культура в мінливості сьогодення: *матеріали всеукраїнських філософських читань з нагоди Всесвітнього Дня філософії (UNESCO*). 24 листопада 2020 р. м. Дніпро. С. 24–26.

6. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року» від 27 грудня 2017 року №1018-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017-%D1%80#Text

7. Філіпов В.Ф. Теоретичні засади проблеми збереження ментального здоров'я педагога у сучасних умовах. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія.* 2024. № 2. С. 83-88.

REFERENCES:

1. Halian O.I. (2019) Vidpovidalnist ta emotsiine vyhorannia pedahohiv. *Insait: psykholohichni vymiry suspilstva*. Vyp. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipsd_2019_2_4. DOI https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-2 [in Ukrainian]

2. Karamushka L.M. (2022) Psykhichne zdorovia osobystosti pid chas viiny: yak yoho zberehty ta pidtrymaty : Metod. rekomendatsii. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy[in Ukrainian]

3. Kostieva T.B. (2018) Vplyv mentalnoho zdorovia na zhyttiediialnist osobystosti. *Naukovi pratsi ChNU im. Petra Mohyly. Seriia: Pedahohika*. Vyp. 299. T. 311. [in Ukrainian]

4. Emotsiine vyhorannia pedahohiv. Metodychni rekomendatsii./ Ukladachi: tvorcha hrupa praktychnykh psykholohiv: Koniakhina A.V., Havryk I.L, Hrytsenko N.V., Hutenko D.M., Koropchenko N.M., Obravyt O.M., Poliakova V.S., Sukhomlyn L.H., Usyk Yu.S., Chornyi O.I. Sumy: metodychnyi kabinet viddilu osvity Sumskoi raionnoi derzhavnoi administratsii, 2016. [in Ukrainian]

5. Rohova, O.H. (2020) Dukhovnist yak pidgruntia mentalnoho zdorovia. *Filosofiia i kultura v minlyvosti sohodennia: materialy vseukrainskykh filosofskykh chytan z nahody Vsesvitnoho Dnia filosofii (UNESCO)*. 24.11.2020, m. Dnipro. [in Ukrainian]

6. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku okhorony psykhichnoho zdorovia v Ukraini na period do 2030 roku» vid 27.12.2017. №1018-r. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017-%D1%80#Text [in Ukrainian]

7. Filipov V.F. (2024) Teoretychni zasady problemy zberezhennia mentalnoho zdorovia pedahoha u suchasnykh umovakh. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia: Psykholohiia*. № 2. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 15.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 373.2:37.091.39:615.851
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.18

Світлана СМОЛЮК
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: *0000-0001-5427-1285*

Бібліографічний опис статті: Смолюк, С. (2026). Арттерапевтичні техніки в тренінговій роботі як інноваційний педагогічний засіб розвитку креативності та стресостійкості вихователів закладів дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 131–135, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.18

АРТТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ В ТРЕНІНГОВІЙ РОБОТІ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ТА СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему використання арттерапевтичних технік в тренінговій роботі як інноваційного педагогічного засобу розвитку креативності та стресостійкості вихователів закладів дошкільної освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням психоемоційного навантаження на педагогів в умовах сучасних суспільних викликів, високого рівня професійної відповідальності, інформаційного перенасичення та воєнного стану в Україні. У роботі підкреслено, що професійна діяльність вихователя потребує значних емоційних ресурсів, здатності до саморегуляції, творчого мислення та ефективної міжособистісної взаємодії.

Авторка аналізує сучасні наукові підходи до розуміння арттерапії як методу психологічної підтримки особистості та розвитку її внутрішніх ресурсів. Висвітлено погляди сучасних дослідників щодо ролі творчої діяльності у формуванні стресостійкості педагогів, профілактиці емоційного виснаження та розвитку професійної креативності. Розкрито сутність арттерапевтичних технік як засобу гармонізації психоемоційного стану особистості через використання образотворчої діяльності, метафор, асоціативного мислення та символічного самовираження.

У статті охарактеризовано основні види арттерапевтичних технік, які можуть використовуватися у тренінговій роботі з вихователями ЗДО: ізотерапію, мандалотерапію, колажування, метафоричні асоціативні карти, музикотерапію та казкотерапію. Визначено їхній вплив на розвиток творчого потенціалу педагогів, формування навичок емоційної саморегуляції, зниження рівня тривожності та профілактику професійного вигорання. Особливу увагу приділено значенню арттерапевтичних технологій в умовах війни як засобу психологічної підтримки та відновлення внутрішніх ресурсів педагогів.

Доведено, що інтеграція арттерапевтичних технік у систему професійної підготовки та підвищення кваліфікації вихователів сприяє зміцненню психологічного здоров'я, розвитку креативності, підвищенню професійної мотивації та ефективності педагогічної діяльності.

Ключові слова: *арттерапія, арттерапевтичні техніки, креативність, стресостійкість, професійний стрес, вихователь ЗДО.*

Svitlana SMOLIUK
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: *0000-0001-5427-1285*

To cite this article: Smoliuk, S. (2026). Artterapevtychni tekhniky v treninhovii roboti yak innovatsiinyi pedahohichnyi zasib rozvytku kreatyvnosti ta stresostiikosti vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Art therapy techniques in professional development training as an innovative pedagogical tool for enhancing creativity and stress resilience among preschool teachers]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 131–135, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.18

ART THERAPY TECHNIQUES AS AN INNOVATIVE PEDAGOGICAL TOOL FOR ENHANCING CREATIVITY AND STRESS RESILIENCE AMONG PRESCHOOL TEACHERS

The article addresses the issue of implementing art therapy techniques in training programs as an innovative pedagogical tool aimed at developing creativity and stress resilience among preschool education teachers. The relevance

of the study is determined by the growing psycho-emotional burden on teachers under modern social challenges, a high level of professional responsibility, information overload, and martial law in Ukraine. The paper emphasizes that the professional activity of a preschool educator requires significant emotional resources, the ability to self-regulate, creative thinking, and effective interpersonal interaction.

The author analyzes modern scientific approaches to understanding art therapy as a method of psychological support for an individual and the development of internal personal resources. The views of contemporary researchers on the role of creative activity in the formation of teachers' stress resistance, prevention of emotional exhaustion, and development of professional creativity are highlighted. The essence of art therapy techniques is revealed as a means of harmonizing the psycho-emotional state of an individual through artistic activity, metaphors, associative thinking, and symbolic self-expression.

The article characterizes the main types of art therapy techniques that can be used in training work with preschool educators: art therapy through drawing, mandala therapy, collage-making, metaphorical associative cards, music therapy, and fairy-tale therapy. Their influence on the development of teachers' creative potential, formation of emotional self-regulation skills, reduction of anxiety, and prevention of professional burnout is determined. Particular attention is paid to the importance of art therapy technologies under wartime conditions as a means of psychological support and restoration of educators' internal resources.

It is proved that the integration of art therapy techniques into the system of professional training and advanced training of preschool educators contributes to strengthening psychological health, developing creativity, increasing professional motivation, and improving the effectiveness of pedagogical activity.

Key words: *art therapy, art therapy techniques, creativity, stress resistance, professional stress, preschool educator.*

Актуальність проблеми. Проблема професійного стресу, емоційного виснаження та розвитку креативності педагогів набуває особливої актуальності в умовах модернізації системи дошкільної освіти. Особливого загострення вона набуває в умовах воєнного стану та тривалого психоемоційного напруження. У працях сучасних дослідників зазначено, що війна спричиняє суттєве зростання рівня тривожності серед педагогів, негативно впливаючи на психоемоційний стан, концентрацію уваги, пам'ять та ефективність професійної діяльності. Дослідники підкреслюють, що хронічний стрес, невизначеність та постійне психологічне напруження можуть призводити до емоційного виснаження, професійного вигорання та міжособистісних конфліктів у педагогічному середовищі (Budnyk et al., 2025). Стресові фактори, зокрема постійні зміни умов праці та вплив війни, призводять до деперсоналізації та зниження професійних досягнень серед педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема професійного стресу, емоційного виснаження та розвитку креативності педагогів набуває особливої актуальності в умовах модернізації системи дошкільної освіти. У працях сучасних дослідників підкреслюється, що професійна діяльність вихователя закладу дошкільної освіти характеризується високим рівнем емоційної напруги, значним психоемоційним навантаженням та необхідністю постійної взаємодії з дітьми. У зв'язку з цим важливого значення набувають арттерапевтичні технології як засіб підтримки психологічного здоров'я педагогів та розвитку їхнього творчого потенціалу.

Романовська наголошує, що арттерапевтичні технології є інструментом для вивчення почуттів, ідей та подій, для розвитку міжособистісних навичок і відносин, для зміцнення самооцінки, впевненості й створення більш впевненого образу себе (Romanovska, 2023, pp. 42).

Бігун Н. зазначає, що техніки арттерапії є ефективними для подолання нервовопсихічного напруження, страхів та тривожності, досягнення внутрішньої гармонії. Вони володіють потужним ресурсом розвитку емоційної сфери особистості, їх застосування дає можливість створення адекватних каналів виходу негативних емоцій і переживань. Арттерапія актуалізує процеси самопізнання особистості, усвідомлення та прийняття свого «Я», налагодження конструктивної комунікації між «Я» та зовнішнім світом (Bihun, 2020, pp. 20). Її переваги передовсім у тому, що вона орієнтована на позитивний внутрішній потенціал і сприяє активізації творчої продуктивності, подоланню внутрішніх протиріч, розвитку навичок самоорганізації і самомотивації, проживанню ситуацій успіху та підвищенню самооцінки, самоефективності, самоприйняття.

Питання використання арттерапії у професійній діяльності педагогів висвітлюються у працях О. Вознесенської, яка розглядає арттерапевтичні технології як ефективний інструмент психоемоційної підтримки та розвитку особистісних ресурсів педагога. Дослідниця наголошує, що творча діяльність сприяє гармонізації емоційного стану, розвитку рефлексії та зниженню рівня

внутрішнього напруження (Voznesenska, 2021). Огляд наукових праць свідчить, що дослідники зосереджують увагу на можливостях арттерапії у формуванні емоційної стійкості педагогів, профілактиці професійного вигорання та розвитку навичок саморегуляції.

Особливості використання арттерапевтичних технік у тренінговій роботі з педагогами закладів дошкільної освіти висвітлено в сучасних наукових дослідженнях. Наголошується, що інтеграція арттерапевтичних технік у тренінгову діяльність сприяє розвитку професійних компетентностей, креативності, емоційної саморегуляції та стресостійкості педагогів, а також підвищує їхню готовність до ефективної професійної діяльності в умовах сучасних викликів.

Попри значну кількість наукових праць, недостатньо дослідженими залишаються питання комплексного використання арттерапевтичних технік у тренінговій роботі з вихователями ЗДО, а також визначення їхнього впливу на розвиток креативності та стресостійкості педагогів. Це зумовлює необхідність подальших наукових пошуків у напрямі впровадження арттерапевтичних технологій у систему професійної підготовки та психологічного супроводу вихователів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування арттерапевтичних технік у тренінговій роботі як інноваційного педагогічного засобу розвитку креативності та стресостійкості вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система дошкільної освіти висуває високі вимоги до особистості вихователя, його професійної компетентності, емоційної стабільності та творчого потенціалу. Вихователь ЗДО постійно перебуває у ситуації інтенсивної міжособистісної взаємодії, що супроводжується значним психоемоційним навантаженням. Щоденна робота з дітьми раннього та дошкільного віку потребує високого рівня емпатії, самоконтролю, гнучкості мислення та здатності швидко адаптуватися до змінних умов професійної діяльності. З огляду на умови праці, педагоги часто виконують свої обов'язки в надто напружених, навіть екстремальних умовах, що потребує високого рівня нервово-психічної стійкості, яка являє собою сукупність уроджених особистісних якостей, мобілізаційних ресурсів і резервних психофізіологічних можливостей організму, що забезпечують оптимальне функціонування індивіда в несприятливих і стресових умовах (Ishchenko, 2024, p. 40).

У сучасній психологічній науці арттерапія розглядається як один із ефективних засобів психоемоційної підтримки особистості. О. Вознесенська визначає арттерапію як систему психологічних методів, що ґрунтуються на використанні творчої діяльності з метою гармонізації психічного стану людини, розвитку її внутрішніх ресурсів та самовираження (Voznesenska, 2021). Особливістю арттерапевтичних технік є те, що вони дозволяють працювати з емоціями не лише на вербальному рівні, а й через символи, образи, кольори та асоціації.

У психології обґрунтовано численну кількість різноманітних науково-дослідницьких напрямів арттерапії, методик і практичних прийомів, що відрізняються формами впливу, тривалістю, спрямованістю й багатьма іншими характеристиками. Химан Г., зауважує, що взаємозв'язок мистецтва (арт), терапії та педагогічної діяльності простежується завдяки спільній кінцевій меті – допомогти особистості долати повсякденні життєві потреби (спілкування, вияв емоцій), застосовуючи структурування (аналіз), перетворення повсякденних поведінкових і діяльнісних моделей, корегувати їх за необхідності. Мистецтво, з одного боку, слугує джерелом нових позитивних переживань особистості, породжує креативні потреби, способи їх задоволення в певному вигляді, з іншого – є засобом реалізації психолого-педагогічних технологій (арттерапевтичних) (Khyman, 2023, pp. 305).

Арттерапевтичні техніки доцільно розглядати не лише як засіб психологічної підтримки педагогів, а й як інноваційний педагогічний засіб професійного розвитку. Їх застосування у тренінговій роботі забезпечує активізацію творчого потенціалу вихователів, розвиток рефлексивних умінь, педагогічної гнучкості, комунікативної компетентності та здатності до пошуку нестандартних рішень у професійній діяльності. На відміну від традиційних форм підвищення кваліфікації, арттерапевтичні техніки поєднують когнітивний, емоційний і практичний компоненти навчання, що сприяє більш глибокому засвоєнню професійного досвіду та формуванню готовності до інноваційної педа-

гогічної діяльності (Smoliuk, 2022, pp. 224). Їх інтеграція у тренінгову роботу відповідає сучасним тенденціям розвитку дошкільної освіти, зорієнтованої на компетентнісний, особистісно орієнтований та діяльнісний підходи.

У професійній діяльності вихователя арттерапевтичні техніки виконують кілька важливих функцій: діагностичну, профілактичну, корекційну та розвивальну. Завдяки творчій діяльності педагог отримує можливість знизити рівень внутрішньої напруги, усвідомити власні емоційні переживання та відновити психологічні ресурси. Вознесенська О. підкреслює, що арттерапевтичні вправи сприяють формуванню емоційної стійкості, розвитку саморефлексії та навичок емоційної саморегуляції, що є особливо важливим у профілактиці професійного вигорання педагогів (Voznesenska, 2021).

Важливим компонентом професійної діяльності вихователя є креативність. Сучасні дослідники зазначають, що творчість виступає не лише складовою професійної компетентності педагога, а й важливим особистісним ресурсом, який забезпечує його здатність до професійного саморозвитку, гнучкого реагування на виклики освітнього середовища та пошуку нестандартних шляхів розв'язання педагогічних завдань (Sysoieva, 2024; Bondar I., Malkovych M., 2024). Креативний педагог легше адаптується до змін освітнього середовища, ефективніше долає професійні труднощі та менш схильний до емоційного виснаження, що особливо важливо в умовах сучасних викликів професійної діяльності.

У тренінговій роботі з вихователями закладів дошкільної освіти можуть використовуватися різноманітні арттерапевтичні техніки. Однією з найпоширеніших є ізотерапія – метод роботи через малювання та створення візуальних образів. Малюнок допомагає учасникам тренінгу виразити внутрішні переживання, знизити рівень тривожності та усвідомити власний емоційний стан. Ефективною також є мандалотерапія, що передбачає створення або розфарбовування мандал як способу гармонізації емоційного стану та концентрації уваги (Voznesenska, 2021).

Широкого застосування у тренінговій роботі набуває колажування – створення композицій із вирізаних зображень, символів та текстів. Така техніка сприяє розвитку креативного мислення, позитивного самосприйняття та формуванню образу професійного майбутнього. Крім того, у роботі з вихователями використовуються метафоричні асоціативні карти, музикотерапія, казкотерапія та вправи на тілесне розслаблення. Використання творчих методів у груповій взаємодії сприяє формуванню атмосфери психологічної безпеки, відкритості та взаємопідтримки.

Ефективність застосування арттерапевтичних технік у тренінгу значною мірою залежить від дотримання принципів добровільності, емоційного комфорту, активної участі та рефлексивності. Важливим є також урахування специфіки професійної діяльності вихователів ЗДО та адаптація вправ до типових педагогічних ситуацій. Наприклад, учасникам тренінгу можуть пропонуватися творчі вправи, спрямовані на моделювання складних комунікативних ситуацій, взаємодію з батьками або подолання емоційного напруження після конфліктів.

Особливого значення арттерапевтичні техніки набувають в умовах соціальної нестабільності та воєнних викликів. Постійне інформаційне напруження, високий рівень тривожності та емоційна виснаженість негативно впливають на психологічний стан педагогів. У таких умовах творчість стає не просто способом самовираження, а механізмом психологічного виживання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, арттерапевтичні техніки є ефективним засобом розвитку креативності та стресостійкості вихователів закладів дошкільної освіти. Їх використання у тренінговій роботі сприяє гармонізації емоційного стану педагогів, розвитку навичок саморегуляції, зниженню рівня професійного стресу та профілактиці емоційного вигорання. Арттерапія забезпечує можливість творчого самовираження, відновлення внутрішніх ресурсів та формування позитивного психологічного клімату у педагогічному колективі.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні ефективності окремих арттерапевтичних технік у системі післядипломної освіти педагогів та розробці комплексних програм психологічної підтримки вихователів ЗДО.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бігун Н. Арт-терапевтичні технології розвитку самодостатності особистості. *Інноваційні арт-терапевтичні технології: Матеріали І Всеукраїнської наукової інтернет-конференції.* 12 березня 2019 р., м. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 19–22.
2. Бондар І., Малкович М. Психолого-педагогічні особливості розвитку стресостійкості у педагогів закладів дошкільної освіти. Освітні обрії. 2024. №2(59). С. 67–71.
3. Вознесенська О., Мова Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті. Київ : Шкільний світ, 2007. 120 с.
4. Іщенко Л., Кравчук Н. Розвиток стійкості у майбутніх спеціалістів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки. *Сучасна інженерія та інноваційні технології*. 2024, 3(33-03), 37–44.
5. Лагодзінська, В. І. Креативність як важлива детермінанта забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій: теоретичний аналіз проблеми. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Том І. Вип. 54. С. 29–35.
6. Романовська О. Використання арттерапевтичних засобів у підготовці майбутніх фахівців. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2023. № 1. С. 34–52.
7. Сисоєва С. Педагогічна творчість. Розвиток художньої та творчої компетентності вчителя та учня. *Безперервна професійна освіта: теорія та практика*. 2024. 80(3), С. 19–30.
8. Фрицюк, В. А. Ознаки креативності майбутнього педагога як особистісної категорії. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2025. № 74. С. 176–186.
9. Химан Г. Використання арттерапевтичних засобів у процесі підготовки майбутніх психологів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 63, том 2, 2023. С. 301–306.
10. Budnyk O., Okliievych N., Smoliuk S., Yemchyk O., Fomin K. Mental health during wartime. The Ukrainian case in the 21st century: on the increase of anxiety among students and teachers. Health Problems of Civilization. 2025, 19(4), pp. 395–406.

REFERENCES:

1. Bihun N. (2019). Art-terapevtychni tekhnolohii rozvytku samodostatnosti osobystosti [Art-Therapeutic Technologies for the Development of Personal Self-Sufficiency]. Innovatsiini art-terapevtychni tekhnolohii: materialy I Vseukrainskoi naukovoi internet-konferentsii, 12 bereznia 2019 r., Pereiaslav-Khmelnytskyi, pp. 19–22. [in Ukrainian].
2. Bondar I., Malkovych M. (2024). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti rozvytku stresostiikosti u pedahohiv zakladiv doshkilnoi osvity [Psychological and Pedagogical Features of Stress Resilience Development among Preschool Education Institution Teachers]. Osvitni obrii [Educational Horizons], 2(59), 67–71. [in Ukrainian].
3. Voznesenska O. (2021). Art-terapiia u roboti praktychnoho psykholoha: vykorystannia art-tekhnolohii u osviti [Art Therapy in the Work of a Practical Psychologist: The Use of Art Technologies in Education]. Kyiv : Shkilnyi svit. [in Ukrainian]
4. Ishchenko L., Kravchuk N. (2024). Rozvytok stiikosti u maibutnikh spetsialistiv doshkilnoi osvity v protsesi profesiinoi pidhotovky [Development of Resilience in Future Preschool Education Specialists in the Process of Vocational Training]. Suchasna inzheneriia ta innovatsiini tekhnolohii. № 3(33-03). P. 37–44. [in Ukrainian]
5. Lahodzinska V. I. (2019). Kreatyvnist yak vazhlyva determinanta zabezpechennia psykholohichnoho zdorovia personalu osvitnikh orhanizatsii: teoretychnyi analiz problemy [Creativity as an Important Determinant of Ensuring the Psychological Health of Educational Organization Staff: A Theoretical Analysis of the Problem]. Aktualni problemy psykholohii [Current Problems of Psychology], Vol. I, 54, 29–35. [in Ukrainian].
6. Romanovska O. (2023). Vykorystannia artterapevtychnykh zasobiv u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv [The Use of Art Therapy Tools in the Training of Future Specialists]. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy, 1, 34–52. [in Ukrainian].
7. Sysoieva S. (2024). Pedahohichna tvorchist. Rozvytok khudozhnoi ta tvorchoi kompetentnosti vchytelia ta uchnia [Pedagogical Creativity. Development of Artistic and Creative Competence of Teacher and Student]. Neperervna profesiina osvita: teoriia ta praktyka [Continuing Professional Education: Theory and Practice], 80(3). 19–30. [in Ukrainian].
8. Smoliuk S. V. (2022). Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia v protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnyoho vykhovatelia zakladu doshkilnoi osvity [Use of Innovative Learning Technologies in the Process of Professional Training of the Future Educator of a Preschool Education Institution]. Naukovyi zhurnal «Innovatsiina pedahohika». Vol. 48. Issue 2. P. 223–226. [in Ukrainian].
9. Khyman H. (2023). Vykorystannia artterapevtychnykh zasobiv u protsesi pidhotovky maibutnikh psykholohiv [The Use of Art Therapy Tools in the Training of Future Psychologists]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 63(2), 301–306. [in Ukrainian].
10. Budnyk O., Okliievych N., Smoliuk S., Yemchyk O., Fomin K. (2025) Mental health during wartime. The Ukrainian case in the 21st century: on the increase of anxiety among students and teachers. *Health Problems of Civilization.* 2025, 19(4), P. 395–406. [in English]

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

РОЗДІЛ 3
ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК [378.011.3]5:908
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.19

Світлана БУДНІК
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: *0000-0002-7859-6153*

Бібліографічний опис статті: Буднік, С. (2026). Теоретичні засади формування природничо-краєзнавчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 136–143, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.19

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-КРАЄЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті теоретично обґрунтовано засади формування природничо-краєзнавчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів у контексті сучасних вимог до професійної педагогічної підготовки. Методологія дослідження ґрунтується на компетентнісному, діяльнісному, дослідницькому, інтегративному, особистісно орієнтованому та екологічному підходах. Використано методи теоретичного аналізу, порівняння, узагальнення й систематизації українських і зарубіжних наукових джерел, а також концептуалізації положень щодо інтеграції природничої та краєзнавчої складових професійної підготовки педагогів. У результаті дослідження встановлено, що природничо-краєзнавчу компетентність доцільно трактувати як інтегративну професійно-особистісну характеристику, що поєднує систему природничих і краєзнавчих знань, дослідницьких та методичних умінь, ціннісно-екологічних орієнтацій і практичного досвіду вивчення локального природного середовища та виявляється у готовності педагога використовувати його потенціал для організації пізнавальної, дослідницької, проєктної й природоохоронної діяльності молодших школярів. Наукова новизна дослідження полягає в концептуалізації природничо-краєзнавчої компетентності не як механічного поєднання природничої та краєзнавчої компетентностей, а як цілісного професійного конструкту, функціональна єдність компонентів якого забезпечується через безпосереднє дослідження локального природного середовища та методичну трансформацію набутого досвіду в професійну діяльність майбутнього вчителя. Обґрунтовано необхідність переходу від епізодичного використання краєзнавчого матеріалу до його системної інтеграції у природничі й методичні освітні компоненти, польову, дослідницьку та педагогічну практику. Визначено перспективність взаємозв'язку «локальне природне середовище – дослідницька діяльність – професійно-методична підготовка» як основи формування досліджуваної компетентності.

Ключові слова: *природничо-краєзнавча компетентність, здобувачі освіти, природнича освіта, краєзнавство, професійна підготовка, дослідницька діяльність, компетентнісний підхід, початкова освіта.*

Svitlana BUDNIK
PhD in Pedagogy, Associate Professor, 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: *0000-0002-7859-6153*

To cite this article: Budnik, S. (2026). Teoretychni zasady formuvannia pryrodnycho-kraieznavchoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Theoretical foundations for the development of natural science and local history competence in future primary school teachers]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 136–143, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.19

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF NATURAL SCIENCE AND LOCAL HISTORY COMPETENCE IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

This article provides a theoretical justification for the principles underlying the development of natural science and local history competence in future primary school teachers, in the context of contemporary requirements for professional teacher training. The research methodology is based on competence-based, research-based, integrative, person-centred and ecological approaches. Methods employed include theoretical analysis, comparison, generalisation and systematisation of Ukrainian and foreign academic sources, as well as the conceptualisation of principles regarding the integration of natural science and local history components into the professional training of teachers. The research has established that natural sciences and local history competence should be interpreted as an integrative professional and personal characteristic that combines a system of knowledge in the natural sciences and local history, research and methodological skills, value-based and environmental orientations, and practical experience of studying the local natural environment; and is manifested in the teacher's readiness to utilise this potential to organise cognitive, research, project-based and nature conservation activities for primary school pupils. The scientific novelty of the study lies in the conceptualisation of natural history and local history competence not as a mechanical combination of natural history and local history competences, but as a holistic professional construct, the functional unity of whose components is ensured through direct study of the local natural environment and the methodological transformation of the acquired experience into the professional practice of the future teacher. The need to move from the sporadic use of local history material to its systematic integration into the natural science and methodological components of education, as well as into fieldwork, research and teaching practice, has been substantiated. The potential of the interconnection between 'the local natural environment – research activity – professional and methodological training' as the basis for developing the competence under study has been identified.

Key words: *natural and local history competence, learners, natural science education, local history, professional training, research activity, competence-based approach, primary education.*

Актуальність проблеми. Сучасна система педагогічної освіти функціонує в умовах трансформації суспільних запитів, загострення екологічних проблем, інтенсивного розвитку науки й технологій та переорієнтації освіти від засвоєння сукупності знань до формування здатності застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях. Особливої значущості ці процеси набувають у контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів, оскільки саме початкова школа закладає основи наукового світогляду дитини, екологічно відповідальної поведінки, дослідницької активності та усвідомлення взаємозв'язків між людиною, природою і локальним середовищем. Відтак актуалізується необхідність формування у майбутнього педагога не лише природничих знань і відповідних методичних умінь, а комплексної природничо-краєзнавчої компетентності, яка забезпечує здатність досліджувати природне середовище рідного краю, інтерпретувати локальні природні об'єкти та явища, встановлювати їх взаємозв'язок із глобальними природними процесами й трансформувати отримані знання у зміст професійної педагогічної діяльності.

Посилення уваги до зазначеної проблеми безпосередньо пов'язане з реалізацією компетентнісної парадигми Нової української школи та вимогами Державного стандарту початкової освіти, відповідно до яких природнича освітня галузь має забезпечувати розвиток пізнавальної активності молодших школярів, формування дослідницьких умінь, здатності спостерігати, висувати припущення, здійснювати пошук інформації, встановлювати причинно-

наслідкові зв'язки та відповідально взаємодіяти з довкіллям. За таких умов професійна підготовка майбутнього вчителя потребує зміщення акценту від репродуктивного засвоєння природничого матеріалу до дослідницько та практико орієнтованого пізнання локального природного середовища. Краєзнавчий компонент у цьому контексті набуває особливої дидактичної цінності, оскільки забезпечує конкретизацію абстрактних природничих понять через безпосереднє вивчення екосистем, ландшафтів, біорізноманіття, природних ресурсів і екологічних проблем певної території. Таким чином створюються передумови для реалізації принципу «від локального до глобального», за якого пізнання природи найближчого оточення стає основою осмислення ширших закономірностей функціонування природних систем.

Аналіз результатів сучасних наукових (Nwigwe, 2026) досліджень дозволяє розглядати ширше природничо-краєзнавчу компетентність майбутнього вчителя, ніж сукупність природничих і краєзнавчих знань. Її формування передбачає інтеграцію когнітивного, діяльнісно-дослідницького, методичного, ціннісно-мотиваційного та рефлексивного компонентів, що забезпечують готовність майбутнього педагога самостійно організовувати спостереження й польові дослідження, працювати з картографічними і інформаційними джерелами, інтерпретувати природні явища, проєктувати екскурсії та навчальні дослідження, використовувати місцевий матеріал під час викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Особливої актуальності набуває застосування дослідницького, проблемного, проєктного та міждисциплінарного навчання, що сприяє переходу від накопичення інформації до її самостійного здобуття, критичного оцінювання та практичного застосування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування компетентностей здобувачів освіти, зокрема природничої та екологічної, посідає вагоме місце в сучасному педагогічному дискурсі. Теоретичні засади компетентнісного підходу, дидактичну сутність компетентності, механізми її формування та методичні аспекти реалізації в освітньому процесі висвітлено у працях Н. Бібік, О. Біди, І. Єрмакова, Н. Коваль, О. Пометун, К. Пономарьової, І. Родигіної, О. Савченко та інших учених. Значний пласт досліджень присвячено саме природничій компетентності як інтегрованому результату навчання, що передбачає не лише засвоєння системи природничих знань, а й сформованість дослідницьких умінь, здатність установлювати причинно-наслідкові зв'язки між природними явищами, застосовувати набуті знання для пояснення процесів навколишнього світу та здійснювати екологічно відповідальну діяльність. Зокрема, В. Мелаш та А. Варениченко (Мелаш, Варениченко, 2019) розглядають теоретичні засади формування природничої компетентності в контексті Нової української школи, пов'язуючи її із когнітивним, ціннісним і діяльнісним компонентами та відповідальною взаємодією дитини з природним середовищем. Дослідження М. Горват і М. Кузьма-Качур (Горват, Кузьма-Качур, 2024) актуалізують проблему природознавчої компетентності вже на рівні професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, що безпосередньо наближає науковий дискурс до предмета нашого дослідження. Важливим для нашого дослідження є положення авторів про те, що природнича компетентність не обмежується предметними знаннями, а передбачає готовність особистості застосовувати їх у практичній взаємодії з природним середовищем. Це положення створює теоретичне підґрунтя для подальшого розширення природничого компонента через залучення краєзнавчого змісту, за якого об'єктом пізнавальної та дослідницької діяльності стає безпосереднє природне середовище рідного краю. На рівні професійної підготовки майбутніх учителів означену проблему розвивають К. Волохата та Т. Філімонова. Науковиця К. Волохата (Волохата, 2018) у своїй дисертаційні роботі досліджувала формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки, що дозволяє розглядати її не як окрему предметну характеристику, а як складник професійної готовності майбутнього педагога.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності та змісту природничо-краєзнавчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів, визначення її структурних компонентів і науково-методологічних засад формування у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичне обґрунтування формування природничо-краєзнавчої компетентності майбут-

нього вчителя початкових класів потребує розгляду цього феномену як інтегративного складника професійної компетентності педагога, що формується на перетині природничої освіти, педагогічного краєзнавства, екологічної освіти та методичної підготовки. На відміну від природничої компетентності, яка переважно характеризує здатність оперувати системою знань про природу, пояснювати природні процеси та використовувати методи природничого пізнання, природничо-краєзнавча компетентність передбачає локалізацію цих знань і способів діяльності щодо конкретного природного середовища, а також готовність майбутнього педагога перетворювати його на ресурс навчальної, дослідницької та виховної діяльності молодших школярів.

Аналіз наукових досліджень (Горват, Кузьма-Качур, 2024; Пріма, Буднік, 2025; Nwigwe, 2026) та власний педагогічний досвід дозволяє зробити висновки, що природничо-краєзнавчу компетентність майбутнього вчителя початкових класів доцільно визначити як інтегративну професійно-особистісну характеристику, що охоплює систему природничих і краєзнавчих знань, дослідницьких та методичних умінь, ціннісно-екологічних орієнтацій і практичного досвіду вивчення локального природного середовища та виявляється у здатності педагога використовувати природно-краєзнавчий потенціал території для організації пізнавальної, дослідницької, проєктної й природоохоронної діяльності молодших школярів. Принципово важливим є те, що йдеться не про механічне поєднання природничих і краєзнавчих знань, а про їх функціональну інтеграцію в структурі професійної діяльності майбутнього вчителя.

Теоретичними засадами формування досліджуваної компетентності виступають насамперед компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, дослідницький, інтегративний, контекстний та екологічний підходи. Компетентнісний підхід визначає спрямованість професійної підготовки не лише на засвоєння інформації, а на здатність застосовувати її для розв'язання навчальних і професійних завдань. Діяльнісний підхід передбачає формування компетентності безпосередньо у процесі спостережень, польових досліджень, екскурсій, експериментів, проєктної діяльності та розв'язання проблемних ситуацій. Особистісно орієнтований підхід забезпечує врахування інтересів, попереднього досвіду й пізнавальних потреб здобувачів освіти. Інтегративний підхід дає змогу встановлювати зв'язки між природничою, географічною, екологічною, історико-культурною та педагогічною складовими краєзнавства.

Як зазначають автори дослідження (Tanis-Ozchelik, 2025) особливого значення набуває дослідницький підхід, оскільки природничо-краєзнавча компетентність не може повноцінно формуватися виключно через аудиторне засвоєння теоретичного матеріалу. Майбутній учитель повинен оволодіти алгоритмом дослідження локального природного середовища: визначати проблему, формулювати дослідницькі питання, здійснювати спостереження, збирати та систематизувати дані, ідентифікувати природні об'єкти, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, інтерпретувати отримані результати та представляти їх у доступній для молодших школярів формі. Навчання на засадах дослідницького підходу в контексті формування природничо-краєзнавчої компетентності передбачає активне залучення майбутніх учителів до процесу наукового пізнання, у межах якого вони не лише засвоюють готову природничу інформацію, а самостійно формулюють дослідницькі питання, висувають припущення і прогнози, здійснюють систематичні спостереження, збирають та аналізують фактичні дані, порівнюють отримані результати й формулюють аргументовані висновки. За такого підходу природничі знання набувають діяльнісного характеру, оскільки їх засвоєння відбувається безпосередньо у процесі розв'язання конкретних дослідницьких завдань. Особливого значення набуває локальне природне середовище, яке забезпечує автентичний контекст навчальної діяльності та дозволяє поєднати дослідницький підхід із педагогікою, орієнтованою на вивчення місцевості (France та ін., 2016). Об'єктами дослідження при цьому можуть виступати природні комплекси рідного краю, місцеві екосистеми, водойми, ґрунти, рослинний і тваринний світ, сезонні зміни, біорізноманіття, антропогенний вплив та актуальні екологічні проблеми території. Унаслідок цього краєзнавчий матеріал перестає виконувати суто ілюстративну функцію та перетворюється на джерело емпіричних даних і повноцінне серед-

овище дослідницької діяльності майбутнього педагога.

Необхідність такого підходу посилюється тим, що майбутні вчителі можуть розпочинати професійну підготовку з недостатнім досвідом самостійного дослідження природи та обмеженою практикою дослідницько орієнтованого навчання. Відповідно, навіть за наявності базових природничих знань здобувачі освіти не завжди готові застосовувати їх для ідентифікації об'єктів місцевої флори і фауни, пояснення взаємозв'язків у локальних екосистемах, фіксації змін природного середовища та організації аналогічної пізнавальної діяльності молодших школярів. Саме тому навчання, орієнтоване на вивчення місцевого середовища, доцільно розглядати як один із засобів подолання розриву між теоретичною природничою підготовкою та практичним досвідом майбутнього вчителя. Безпосереднє занурення здобувачів у локальні екосистеми створює можливості для спостереження за різноманіттям видів, виявлення екологічних взаємозв'язків і розуміння динамічності природних процесів у реальних, а не лише модельованих умовах.

Методично важливим при цьому є взаємодоповнення двох підходів: локальне середовище визначає змістовий і просторовий контекст дослідження, тоді як дослідницький підхід задає алгоритм пізнавальної діяльності – від постановки проблеми та формулювання запитань до збору, систематизації, аналізу й інтерпретації отриманих даних. Наприклад, майбутні вчителі можуть досліджувати біорізноманіття визначеної території, порівнювати видовий склад різних ділянок, спостерігати за сезонними змінами рослинності, визначати чинники антропогенного впливу або аналізувати екологічний стан локальних природних об'єктів. Важливо, щоб завершальним етапом такої роботи була не лише презентація результатів, а й методична трансформація отриманого досвіду: розроблення на його основі завдань, екскурсій, маршрутів спостережень, мініпроєктів і дослідів, доступних для учнів початкової школи.

Додаткові можливості для реалізації такого підходу створюють мобільні технології. Цифрові визначники видів, мобільні картографічні засоби, геолокація, фото– та відеофіксація, електронні щоденники спостережень можуть використовуватися для ідентифікації природних об'єктів, фіксування координат, накопичення польових даних, їх систематизації та подальшого аналізу. Водночас цифровий інструментарій доцільно розглядати саме як посередницький засіб природничого пізнання, а не як заміну безпосередньої взаємодії з природою. Таким чином, інтеграція дослідницького навчання, вивчення місцевого природного середовища та цифрових технологій створює теоретико-методичне підґрунтя для комплексного формування когнітивного, діяльнісно-дослідницького, методичного та рефлексивного компонентів природничо-краєзнавчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Взаємозв'язок природничої підготовки майбутніх учителів із дослідженням локального середовища простежується у роботі A. Tanis-Ozcelik (Tanis-Ozchelik, 2025). У дослідженні взяли участь 38 майбутніх учителів початкової школи, які в межах природничої лабораторної підготовки виконували дослідження природи на основі постановки питань. Дослідницькі завдання передбачали спостереження за природою та біорізноманіттям із використанням мобільних технологій. Авторка розглядає природничо-краєзнавчі дослідження, що ґрунтуються на дослідницькому підході й безпосередньому вивченні локального природного середовища, як ефективний засіб практико орієнтованої природничої підготовки майбутніх учителів. Для нашого дослідження це підтверджує положення про те, що діяльнісно-дослідницький компонент природничо-краєзнавчої компетентності має формуватися не лише в аудиторії, а через безпосереднє спостереження, ідентифікацію та інтерпретацію природних об'єктів і явищ конкретної місцевості.

На системному рівні означену проблему актуалізує E. Nwigwe (Nwigwe, 2026), яка у своєму огляді навчання, орієнтованого на місцеве середовище, наголошує на недостатній інтеграції контекстно орієнтованих підходів у програми професійної підготовки майбутніх учителів. Авторка зазначає, що використання місцевого природничого й соціокультурного матеріалу, навчання безпосередньо в природному середовищі та залучення локальних знань і досвіду громади нерідко реалізується у вигляді окремих педагогічних практик, не утворюючи цілісного складника професійної підготовки педагогів. Подібна проблема

простежується й у ширшому міжнародному освітньому контексті: сучасні дослідження підтверджують значний дидактичний потенціал педагогіки, орієнтованої на вивчення місцевого середовища, для поєднання теоретичного навчання з практичним дослідженням природних, екологічних і соціокультурних особливостей конкретної території. Водночас науковці наголошують на необхідності переходу від епізодичного використання таких практик до їх системної інтеграції у зміст, методи та форми професійної підготовки майбутніх учителів, що є особливо важливим у контексті формування їхньої природничо-краєзнавчої компетентності.

З огляду на зазначене у структурі природничо-краєзнавчої компетентності доцільно виокремити п'ять взаємопов'язаних компонентів. Когнітивний компонент охоплює природничі, екологічні та краєзнавчі знання, розуміння особливостей природних комплексів певної території. Діяльнісно-дослідницький характеризує здатність здійснювати польові спостереження, проводити нескладні дослідження, працювати з природними об'єктами, картографічними та цифровими матеріалами. Методичний компонент передбачає готовність адаптувати природно-краєзнавчий матеріал до вікових особливостей молодших школярів і використовувати його під час викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Ціннісно-мотиваційний охоплює екологічно відповідальне ставлення до природи, усвідомлення цінності природної спадщини рідного краю та мотивацію до її дослідження і збереження. Рефлексивний компонент характеризує здатність оцінювати результати власної природничо-краєзнавчої та педагогічної діяльності й коригувати способи її організації.

Формування зазначених компонентів потребує відповідної організації змісту професійної підготовки (García-Carmona, 2019). Природничо-краєзнавчий матеріал доцільно не концентрувати виключно в межах однієї навчальної дисципліни, а інтегрувати у природничі й методичні освітні компоненти та педагогічну практику. Наприклад, під час вивчення освітніх компонентів «Основи природознавство», «Навчальна природничо-краєзнавча практика», «Навчальне краєзнавство у початковій школі», «Краєзнавчо-дослідницький підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів» здобувачі можуть створювати цифрові каталоги місцевої флори; під час педагогічної практики – розробляти маршрути навчальних екскурсій; у межах проєктної діяльності – досліджувати стан місцевих водойм, ґрунтів, зелених зон, сезонні зміни та біорізноманіття (Gill, 2014). Важливим є застосування мобільних технологій, електронних карт, цифрових визначників рослин і тварин, геолокаційних сервісів, фотофіксації та цифрових щоденників спостережень, однак технології мають виконувати допоміжну, а не замінювальну функцію щодо безпосереднього дослідження природи.

На підставі проведеного теоретичного аналізу можна сформулювати практичні рекомендації щодо формування природничо-краєзнавчої компетентності майбутніх учителів: забезпечити системне включення локального природничого матеріалу до змісту професійної підготовки; збільшити частку польових, екскурсійних і дослідницьких форм роботи; поєднувати природничу підготовку з методикою навчання молодших школярів; використовувати проблемні й проєктні завдання, побудовані на реальних екологічних ситуаціях регіону; залучати цифрові технології для фіксації, картографування й аналізу результатів спостережень; налагоджувати взаємодію закладів вищої освіти зі школами, природоохоронними установами, музеями, ботанічними садами, національними природними парками та місцевими громадами.

Узагальнюючи зазначене, теоретичні засади формування природничо-краєзнавчої компетентності мають ґрунтуватися на переході від засвоєння природничих знань до дослідження локального середовища, від окремих краєзнавчих заходів – до системної професійної підготовки, від спостереження – до самостійної дослідницької діяльності, а від особистого досвіду пізнання природи – до здатності методично організувати такий досвід для молодших школярів. Саме така логіка дозволяє розглядати природничо-краєзнавчу компетентність не як суму двох окремих компетентностей, а як цілісний професійний конструкт, що визначає готовність майбутнього вчителя використовувати природне середовище рідного краю як повноцінний ресурс природничої освіти молодших школярів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного педа-

гогічного дискурсу, який базувався на аналізі наукових джерел та саморефлексії педагогічного досвіду, встановлено, що природничо-краєзнавча компетентність майбутнього вчителя початкових класів є інтегративним професійно-особистісним утворенням, яке не може бути зведене лише до сукупності природничих і краєзнавчих знань. Її зміст охоплює здатність досліджувати локальне природне середовище, встановлювати взаємозв'язки між природними об'єктами та явищами, інтерпретувати отримані дані, усвідомлювати природну й екологічну цінність рідного краю та методично трансформувати набутий досвід у зміст освітньої діяльності молодших школярів. Теоретичний аналіз дозволив обґрунтувати доцільність виокремлення когнітивного, діяльнісно-дослідницького, методичного, ціннісно-мотиваційного і рефлексивного компонентів досліджуваної компетентності. Особливе значення має поєднання безпосереднього дослідження місцевого природного середовища з постановкою проблемних питань, проведенням спостережень і польових досліджень, збором та інтерпретацією даних, проєктною діяльністю і доцільним використанням цифрових та мобільних технологій. Дотримуючись логіки наших розмірковувань, вважаємо за необхідне перейти від епізодичного залучення природничо-краєзнавчого матеріалу до його системної інтеграції у професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів, зокрема у зміст природничих і методичних дисциплін, навчальних практик, польових досліджень та педагогічного стажування. Принципово важливим при цьому є забезпечення взаємозв'язку «локальне природне середовище – дослідницька діяльність – професійно-методична підготовка». *Перспективи подальших досліджень* убачаємо в уточненні критеріїв, показників і рівнів сформованості природничо-краєзнавчої компетентності у здобувачів спеціальності «Початкова освіта».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Буднік С. В., Пшибельський В. В. Сутнісний аналіз поняття «Дослідницький проєкт». *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка».* 2026. №5 (57). С.1134-1145 DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-5(57)-1134-1145
2. Волохата К. М. Формування природознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2018. 296 с.
3. Горват М. В., Кузьма-Качур М. І. Формування природознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи як психолого-педагогічна проблема сучасної освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка».* 2024. № 11(29). С. 994–1009. DOI: 10.52058/2786-6165-2024-11(29)-994-1009
4. Мелаш В. Д., Варениченко А. Б. Теоретичні засади формування природничої компетентності в молодших школярів у реаліях Нової української школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2019. № 2 (23). С. 69–74. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203/2019/23/69/74
5. Пріма Р. М., Буднік С.В. Підготовка вчителя початкової школи до використання дослідницьких проєктів із палеонтологічного краєзнавства у професійній діяльності: прикладний аспект. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. №7(37). С.1125-1134. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-7(37)
6. France D., Powell V., Mauchline A. L., Welsh K., Park J., Whalley W. B., Rewhorn S. Ability of students to recognize the relationship between using mobile apps for learning during fieldwork and the development of graduate attributes. *Journal of Geography in Higher Education.* 2016. 40(1). 1–11 DOI: https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1154931
7. García-Carmona A. Pre-service primary science teachers' abilities for solving a measurement problem through inquiry. International Journal of Science and Mathematics Education. 2019. Vol. 17, No. 1. P. 1–21. DOI: https://doi.org/10.1007/s10763-017-9858-7
8. Gill T. The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. Children, Youth and Environments. 2014. Vol. 24, No. 2. P. 10–34. DOI: 10.7721/chilyoutenvi.24.2.0010.
9. Nwigwe E. O. Understanding place-based education in Nigeria: A structured narrative review of its status, barriers, and African comparative insights. Social Sciences & Humanities Open. 2026. Vol. 13. Art. 102409. DOI: 10.1016/j.ssaho.2025.102409
10. Tanis-Ozchelik A. Natural science research conducted by trainee primary school teachers. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH).* 2025. 11(4), 251–265. DOI:https://doi.org/10.55549/jeseh.808

REFERENCES:

1. Budnik S. V., Pshybelskyi V. V. (2026). Sutnisnyi analiz poniattia «Doslidnytskyi proiekt» [Essential analysis of the concept of "Research Project"]. Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. Seriia «Pedahohika». № 5 (57). 1134–1145. DOI: 10.52058/2786-5274-2026-5(57)-1134-1145. (in Ukrainian)

2. Volokhata K. M. (2018). Formuvannia pryrodoznavchoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of natural science competence of future primary school teachers in the process of professional training] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Vinnytsia, 296 s. (in Ukrainian)

3. Horvat M. V., Kuzma-Kachur M. I. (2024). Formuvannia pryrodoznavchoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly yak psykholoho-pedahohichna problema suchasnoi osvity [Formation of natural science competence of a future primary school teacher as a psychological and pedagogical problem of modern education]. Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriia «Pedahohika». № 11 (29). 994–1009. DOI: 10.52058/2786-6165-2024-11(29)-994-1009. (in Ukrainian)

4. Melash V. D., Varenychenko A. B. (2019). Teoretychni zasady formuvannia pryrodnychoi kompetentnosti v molodshykh shkoliariv u realiiakh Novoi ukrainskoi shkoly [Theoretical foundations of the formation of natural science competence in primary school pupils in the realities of the New Ukrainian School]. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika. № 2 (23). 69–74. DOI: 10.33842/22195203/2019/23/69/74. (in Ukrainian)

5. Prima R. M., Budnik S. V. (2025). Pidhotovka vchytelia pochatkovoi shkoly do vykorystannia doslidnytskykh proiektiv iz paleontolohichnoho kraieznavstva u profesiinii diialnosti: prykladnyi aspekt [Preparing a primary school teacher for the use of research projects in paleontological local lore in professional activity: an applied aspect]. Aktualni pytannia u suchasnii nautsi. № 7 (37). 1125–1134. DOI: 10.52058/2786-6300-2025-7(37). (in Ukrainian)

6. France D., Powell V., Mauchline A. L., Welsh K., Park J., Whalley W. B., Rewhorn S. (2016). Ability of students to recognize the relationship between using mobile apps for learning during fieldwork and the development of graduate attributes. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(1). 1–11 DOI: 10.1080/03098265.2016.1154931 (in English)

7. García-Carmona A. (2019). Pre-service primary science teachers' abilities for solving a measurement problem through inquiry. International Journal of Science and Mathematics Education. Vol. 17, No. 1. 1–21. DOI: 10.1007/s10763-017-9858-7(in English)

8. Gill T. (2014). The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. Children, Youth and Environments. Vol. 24, No. 2. 10–34. DOI: 10.7721/chilyoutenvi.24.2.0010. (in English)

9. Nwigwe E. O. (2026). Understanding place-based education in Nigeria: A structured narrative review of its status, barriers, and African comparative insights. Social Sciences & Humanities Open. Vol. 13. Art. 102409. DOI: 10.1016/j.ssaho.2025.102409(in English)

10. Tanis-Ozchelik A. (2025). Natural science research conducted by trainee primary school teachers. Journal of Education in Science, *Environment and Health (JESEH),* 11(4). 251–265. https://doi.org/10.55549/jeseh.808(in English)

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.3.091.33:811.161.2
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.20

Аліна БУЛАКЕВИЧ
аспірантка кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
***ORCID:** 0009-0004-1582-8780*

Бібліографічний опис статті: Булакевич, А. (2026). Реалізація принципів навчання в процесі формування мовно-мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 4, 144–152, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.20

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті визначено принципи навчання для успішного формування мовно-мовленнєвої компетентності у здобувачів початкової освіти Нової української школи. Описано класифікацію принципів Я. Коменського, К. Ушинського, В. Онищука, С. Чавдарова, І. Олійника, І. Огієнка, М. Пентилюк, М. Вашуленка. Наголошено, що принципи навчання зумовлюють пріоритетні особливості освітнього процесу, детермінують зміст навчання, уможливлюють доцільний вибір методів, прийомів, засобів та інструментів навчання. Закцентовано увагу на загальнодидактичних і лінгводидактичних принципах, які тісно між собою взаємопов'язані та утворюють єдину систему, мета якої – забезпечити досягнення мети рідномовної освіти та очікуваних результатів навчання.

У процесі студіювання, аналізу й синтезу спеціальних наукових праць з окресленої проблеми визначено концептуальні підходи до класифікації принципів навчання в процесі формування мовно-мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти на засадах комунікативно-діяльнісного підходу. Схарактеризовано загальнодидактичні принципи: науковості, системності, послідовності, наступності та перспективності, доступності, практичної спрямованості навчання, наочності (візуалізації). Висвітлено лінгводидактичні принципи, зокрема загальнометодичні та специфічні. Розкрито суть загальнометодичних принципів: вивчення української мови як динамічної системи, взаємозв'язку у вивченні всіх розділів української мови, взаємозв'язку вивчення мови з розвитком мислення, мовлення, розвитку уваги, спостережливості до мовних явищ, розвитку чуття мови, свідомості та автоматизму у процесі вивчення української мови. Проаналізовано специфічні принципи: комунікативно-практичної спрямованості у навчанні української мови, взаємозалежності усного та писемного мовлення, взаємозв'язку навчання видів мовленнєвої діяльності, мотивації молодших школярів до мовленнєвого самовдосконалення, функційно-стилістичний принцип. Узагальнено, що комплексне застосування визначених принципів навчання української мови сприятиме формуванню мовно-мовленнєвої компетентності в здобувачів початкової освіти.

***Ключові слова:** принципи навчання, загальнодидактичні принципи, лінгводидактичні принципи, загальнометодичні та специфічні принципи, мовно-мовленнєва компетентність здобувачів початкової освіти, комунікативно-діяльнісний підхід.*

Alina BULAKEVYCH
Postgraduate Student at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
***ORCID:** 0009-0004-1582-8780*

To cite this article: Bulakevych, A. (2026). Realizatsiia pryntsypiv navchannia v protsesi formuvannia movno-movlennievoi kompetentnosti zdobuvachiv pochatkovoi osvity [Implementation of teaching principles in the process of developing language and speech competence of primary education learners]. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 4, 144–152, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.20

IMPLEMENTATION OF TEACHING PRINCIPLES IN THE PROCESS OF DEVELOPING LANGUAGE AND SPEECH COMPETENCE OF PRIMARY EDUCATION LEARNERS

The article identifies the principles of teaching aimed at the successful development of language and speech competence of primary education learners in the context of the New Ukrainian School. The classification of teaching

principles proposed by J. Comenius, K. Ushynsky, V. Onyshchuk, S. Chavdarov, I. Oliinyk, I. Ohiienko, M. Pentyliuk, and M. Vashulenko is described. It is emphasized that teaching principles determine the priority characteristics of the educational process, determine the content of education, and enable the appropriate selection of teaching methods, techniques, means, and tools. Particular attention is paid to general didactic and linguodidactic principles, which are closely interconnected and form a unified system aimed at ensuring the achievement of the objectives of native language education and the expected learning outcomes.

In the process of studying, analysing, and synthesising specialised scientific works on the outlined problem, conceptual approaches to the classification of teaching principles in the development of language and speech competence of primary education learners based on the communicative-activity approach have been identified. The general didactic principles have been characterised as follows: scientificity, systematicity, consistency, continuity and prospects, accessibility, the practical orientation of teaching, and visualisation. The linguodidactic principles, including the general methodological and specific principles, have been highlighted. The essence of the general methodological principles has been revealed, namely: studying the Ukrainian language as a dynamic system; the interrelationship in studying all sections of the Ukrainian language; the interrelationship between language learning and the development of thinking and speech; the development of attention and observation of linguistic phenomena; the development of language awareness; and consciousness and automatism in the process of learning the Ukrainian. The specific principles have been analysed, including the communicative and practical orientation of Ukrainian language teaching, the interdependence of oral and written speech, the interrelationship between teaching different types of speech activity, the motivation of younger schoolchildren towards speech self-improvement, and the functional-stylistic principle. It has been generalised that the comprehensive application of the identified principles of Ukrainian language teaching will contribute to the development of language and speech competence among primary education learners.

Key words: *teaching principles, general didactic principles, linguodidactic principles, general methodological and specific principles, language and speech competence of primary education learners, communicative-activity approach.*

Актуальність проблеми. Основна мета початкового шкільного курсу мовно-літературної освітньої галузі – оволодіння українською мовою як засобом успішної комунікації в усній та письмовій формах, формування в здобувачів початкової освіти умінь добирати та використовувати мовні одиниці відповідно до потреб, мотивів, умов, обставин спілкування, кількості комунікантів, їх вікових, соціальних та психологічних особливостей. Тому важливо на всіх етапах уроків української мови створювати атмосферу невимушеного, доброзичливого спілкування, наближеного до реальних умов комунікації в соціумі, забезпечувати мотивацію здобувачів початкової освіти до формування умінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо).

У сучасних умовах модернізації шкільної освіти, утвердження концептуальних засад Нової української школи питання визначення принципів навчання у процесі формування мовно-мовленнєвої компетентності у здобувачів початкової освіти є важливим, оскільки принципи зумовлюють пріоритетні особливості освітнього процесу, детермінують зміст навчання, уможливлюють доцільний вибір методів, прийомів, засобів та інструментів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове обґрунтування принципів навчання було започатковане в працях Ф. Дистервега, Я. Коменського, Г. Песталоцці, К. Ушинського. На сучасному етапі українські дидакти та лінгводидакти (З. Бакум, М. Вашуленко, Л. Варзацька, В. Вітюк, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Грона, Т. Донченко, С. Дубовик, С. Караман, Г. Коваль, Т. Котик, О. Кучерук, В. Мельничайко, М. Оляр, С. Омельчук, О. Павлик, М. Пентилюк, О. Петрук, А. Попович, К. Пономарьова, Н. Ростикус, О. Семеног, В. Собко, Т. Суржук, І. Хом'як, М. Чабайовська, Г. Шелехова та ін.) визначають принципи навчання як «першооснову», закономірність, за допомогою якої повинна функціонувати і розвиватися система навчання української мови; як вихідні положення, що в сукупності формулюють вимоги до освітнього процесу та його складників. Науковці характеризують принципи навчання як змінну категорію, тому їх кількість чітко не визначена, зміст постійно уточнюється відповідно до концептуальних засад освітнього процесу. Загальновизнаною є думка про взаємозв'язок принципів навчання, їх взаємозбагачення один одного задля покращення процесу формування ключових і предметних компетентностей у здобувачів освіти.

Мета статті – визначити та проаналізувати принципи навчання для успішного формування мовно-мовленнєвої компетентності у здобувачів початкової освіти Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до Державного стандарту початко-

вої освіти (2018 р.), Типових освітніх програм Нової української школи для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи в процесі вивчення мовно-літературної освітньої галузі важливо забезпечити розвиток у молодших школярів здатності вільно спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, уміння послуговуватися літературною мовою в особистому та суспільному житті. У контексті вимог Нової української школи передбачено формування мовно-мовленнєвої компетентності у здобувачів початкової освіти на основі сучасних підходів та принципів до навчання української мови та в процесі розвитку мовлення в Новій українській школі.

Передусім уточнимо суть терміну «принципи навчання». Аналіз лексикографічних праць дав можливість з'ясувати значення поняття «принцип»: від лат. principum – «начало», «основа» – основне вихідне положення будь-якої наукової системи, теорії, ідеологічного напряму тощо; особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь, спосіб створення або здійснення чого-небудь (Великий тлумачний словник української мови, 2004, с. 941); основні вихідні положення теорії навчання (Український педагогічний словник, 1997, с. 270).

Н. Голуб характеризує принципи навчання як основні орієнтири перебудови освітнього процесу й певну гарантію відповідності створюваної методики навчання педагогічному й соціальному замовленню, як запоруку високих результатів навчальної діяльності в нинішніх суспільно-історичних умовах (Н. Голуб, 2014, с. 6).

Вагомим чинником у формуванні мовно-мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти є правильно визначені принципи, частина яких, на жаль, для вчителів-практиків, як констатує О. Горошкіна, нині поки що «залишаються декларацією, але такою, що чекає наповнення», окрім того, «творчі педагоги добре розуміють цінність таких підходів до навчання рідної мови й активно впроваджують їх у свою практику» (О. Горошкіна, 2004, с. 82).

Ретроспективний аналіз педагогічних і методичних праць дав змогу встановити, що навчання української мови ґрунтується передусім на *загальнодидактичних принципах*, які визначені на розроблених в дидактиці положеннях теорії освіти та навчання, і які є спільними для всіх шкільних предметів, та *лінгводидактичних принципах*, характерних лише для навчання української мови, оскільки відображають специфіку змісту предмету та уможливлюють доцільний вибір методів, прийомів, засобів та інструментів навчання української мови.

Класичною вважають класифікацію принципів навчання Я. Коменського, який виділив принципи наочності, свідомості, систематичності, послідовності, доступності, міцності засвоєння знань.

Укладену систему принципів навчання Я. Коменського доповнив і узагальнив К. Ушинський, запропонувавши такі принципи навчання: активності, відсутності надмірної напруженості й надмірної легкості, міцності засвоєння знань, органічності, правильності, послідовності, постійності, свідомості, своєчасності, стійкості засвоєння знань, самостійності (К. Ушинський, 1947).

В. Онищук, С. Чавдаров та ін. стверджували на необхідності раціонального використання цінного й прогресивного з української і зарубіжної педагогіки та акумулювали це в таких принципах: науковості; зв'язку теорії з практикою; систематичності й послідовності; свідомості та активності; наочності в навчанні; міцності засвоєння знань, набуття вмінь та навичок; доступності навчання; урахування індивідуальних особливостей учнів у колективній роботі; гуманізації та демократизації й т. ін.

Не менш «правильними й надійними» в навчанні мови, за словами І. Олійника, є лінгводидактичні принципи, проаналізовані в працях О. Біляєва, Є. Голобородько, Є. Дмитровського, В. Масальського, М. Пентилюк та ін. Названі принципи притаманні конкретному предмету, передбачають розуміння мовних значень, розвиток лексичних і граматичних навичок, розвивають увагу до виразних засобів мовлення, зіставлення писемної форми мовлення з усною; визнають взаємозалежність між вивченням мови й розвитком мислення, вивченням граматики та формуванням мовленнєвих навичок. Актуальними в наш час є принципи навчання української мови, визначені І. Огієнком, зокрема: принцип виховного характеру рідномовного навчання, індивідуального підходу до учнів, науковості, міцності й системності знань, активності й творчості у процесі навчальної діяльності (І. Огієнко, 1989).

На нашу думку, логічно структурованою є теорія принципів навчання української мови, розроблена М. Пентилюк, у якій виокремлено: 1) *загальнодидактичні принципи* навчання української мови з подальшим поділом на три підгрупи, зокрема: 1) *традиційні* (науковості, систематичності, послідовності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, зв'язку навчання з вихованням); 2) *сучасні* (гуманізації, гуманітаризації, єдності національного й загальнолюдського, розвивального характеру навчання, співтворчості, індивідуалізації і диференціації, оптимізації) та 3) *лінгводидактичні/загальнометодичні* (взаємозалежність мови й мислення, екстралінгвістичний, функціональний, міжпредметного та внутрішньопредметного зв'язку, зв'язок навчання двох (кількох) мов, нормативно-стилістичний, історичний, взаємозалежність усного й писемного мовлення; специфічні (рівневі): зв'язок вивчення мови з мовленнєвою діяльністю, вивчення мови на синтаксичній основі, зв'язок навчання пунктуації та виразного читання, зіставлення звуків і букв, лексико-синтаксичний, структурно-семантичний, структурно-словотвірний, парадигматичний, інтонаційний) (М. Пентилюк, 2006, с. 47).

У змісті початкового курсу української мови М. Вашуленко пропонує використовувати такі *загальнодидактичні принципи навчання* української мови: науковості тлумачення мовних фактів, доступності (відповідності змісту, форм, способів викладу віковим особливостям дітей), наочності, систематичності і послідовності (таке розташування матеріалу, яке дало б змогу зрозуміти окремі мовні факти і явища в цілісній системі), наступності та перспективності (установлення зв'язків між матеріалом, що вивчається, і наступними розділами, накреслення перспективних ліній формування мовних знань і мовленнєвих умінь) та *лінгводидактичні принципи:* уваги до матерії мови, розуміння мовних значень – лексичних, граматичних, ролі морфем і синтаксичних одиниць, оцінка виразності мовлення (навчання учнів відчувати в мові експресивні засоби – пестливості, доброзичливості і т. ін.), розвиток чуття мови, координації усного і писемного мовлення, пришвидшення темпу навчання (М. Вашуленко, 2012, с. 6).

У процесі дослідження з'ясовано, що в сучасних закладах освіти рекомендовано застосовувати десять пріоритетних загальнодидактичних принципів навчання: науковості, системності й послідовності, доступності, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності, наочності, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуального підходу.

Аналіз наукових праць педагогів і лінгводидактів свідчить про те, що принципи навчання залежно від їх мети та основних завдань поділяють на загальнодидактичні та лінгводидактичні (методичні, специфічні). Концептуальними підходами до класифікації принципів навчання вважаємо лінгвістичні, психологічні та дидактичні основи навчання української мови, на якій орієнтується вчитель початкових класів у процесі педагогічної діяльності. Загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи навчання тісно між собою взаємопов'язані та утворюють єдину систему, мета якої – забезпечити досягнення мети рідномовної освіти та очікуваних результатів навчання.

Оскільки реалізація принципів навчання української мови в початковій школі має свою специфіку, тому в методиці формування мовно-мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти на засадах комунікативно-діяльнісного підходу ми визначили такі принципи: загальнодидактичні та лінгводидактичні, зокрема загальнометодичні та специфічні, взаємодію яких проілюстровано в таблиці 1.

Розглянемо принципи навчання в процесі формування мовно-мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти на засадах комунікативно-діяльнісного підходу детальніше.

Принцип науковості вимагає вивчення української мови на основі достовірних відомостей, які відповідають сучасним досягненням лінгвістичної науки. Суть принципу науковості М. Вашуленко визначає як відповідність змісту і технологій навчання мови «наявним у лінгвістичній науці поглядам на правильне розкриття суті мовних явищ та їх ознак» (М. Вашуленко, 2012, с. 20), об'єктивно оцінюючи наукові факти у проєкції їх розвитку.

Згідно з принципом системності мова постає як системне утворення, що складається із взаємопов'язаних елементів різних структурних рівнів, об'єднаних в єдине ціле. Реалізація принципу системності передбачає формування у свідомості учнів уявлення про мову як цілісну

систему, що становить сукупність елементів (фонетичних, лексичних, граматичних) і правил їх уживання у мовленні.

Принцип послідовності зорієнтований на вивчення навчального матеріалу в логічному взаємозв'язку, у визначеній послідовності, певному порядку для того, щоб вивчення нових мовних явищ, процесів, одиниць відбувалося на основі актуалізації опорних знань, а сформовані мовні уміння і навички, у свою чергу, були підґрунтям для засвоєння наступного мовного матеріалу. Таким чином відбувається логічний перехід від засвоєного матеріалу до нового, від простого до складного, від відомого до невідомого.

Принцип наступності та перспективності реалізуємо під час засвоєння мовного матеріалу з опорою на раніше здобуті знання з поступовим ускладненням у процесі повторення, узагальнення і систематизації вивченого. Основною ознакою принципу наступності та перспективності є «взаємозв"язок раніше набутих і нових знань, умінь і навичок, їх ускладнення, розширення та поглиблення; урахування перспективи розвитку дітей і тих умінь, що задіяні в їхньому особистісному розвитку» (М. Пентилюк, 2006, с. 200).

Принцип доступності «спрямований на забезпечення свідомого сприймання мовного матеріалу, вимагає врахування вікових особливостей учнів, рівня їхньої підготовки, розвитку мовлення, уваги, ступеня підготовленості, тобто реальних навчальних можливостей. Зміст мовного матеріалу не повинен бути надто ускладненим або спрощеним. Завдання мають бути посильними для школярів, цікавими, розрахованими на активізацію їхньої мисленнєвої діяльності. Принцип доступності вимагає, щоб зміст завдань був реально здійснюваний, але викликав роздуми, міркування, сприяв розвитку (М. Пентилюк, 2006, с. 197–198). Загальновідомо, що легкі вправи та завдання спричиняють нецікавість, нудьгу, затримку когнітивно-пізнавального розвитку учнів, складні, непосильні завдання викликають зневіру, невпевненість у власних силах, розчарування молодших школярів. Тому вчителеві початкових класів важливо дбати про дотримання принципу доступності навчання під час формування мовно-мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти.

Принцип практичної спрямованості навчання передбачає спрямування навчання української мови на формування мовно-мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти. Таке положення відповідає вимогам Державного стандарту початкової освіти та Типовим освітнім програмам мовно-літературної освітньої галузі: рідномовна освіта.

Цілком погоджуємось із М. Пентилюк у тому, що *принцип наочності (візуалізації),* є «одним із основних принципів дидактики, відповідно до якого навчання базується на конкретних образах» (М. Пентилюк, 2006, с. 168); «дає змогу в доступній формі викласти навчальний матеріал і домогтися його свідомого засвоєння, сприяє активізації уваги, мислення й емоцій-

Таблиця 1

Система принципів навчання в процесі формування мовно-мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти на засадах комунікативно-діяльнісного підходу

Загальнодидактичні	**Лінгводидактичні**	
	загальнометодичні	**специфічні**
науковість	вивчення української мови як динамічної системи	комунікативно-практична спрямованість у навчанні української мови
системність	взаємозв'язок у вивченні всіх розділів української мови	взаємозалежність усного та писемного мовлення
послідовність	взаємозв'язок вивчення мови з розвитком мислення	взаємозв'язок навчання видів мовленнєвої діяльності
наступність і перспективність	взаємозв'язок вивчення мови з розвитком мовлення	функційно-стилістичний принцип
доступність	розвиток уваги, спостережливості до мовних явищ	мотивація молодших школярів до мовленнєвого самовдосконалення
практична спрямованість навчання	розвиток чуття мови	
наочність (візуалізація)	свідомість і автоматизм у процесі вивчення української мови	

ного сприйняття мовних явищ» (М. Пентилюк, 2006, с. 200). Першим науково обґрунтував принцип наочності навчання К. Ушинський, який, на відміну від попередників, пов'язав цей принцип не лише із зоровими відчуттями, а дав психологічний аналіз, аргументуючи, що наочне навчання випливає з особливостей мислення школярів: «Дитина мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями...» і не можна примусити її мислити інакше (К. Ушинський, 1949, с. 245–261). Тому навчання української мови повинно відбуватись на конкретних образах, тобто від конкретного до абстрактного. На нашу думку принцип наочності передбачає використання не лише зорової (інфографіка, інтелект-карти, скрайбінг, скетчноутинг, інтерактивна стрічка часу, хмари слів, діаграми, таблиці, схеми, відеоролики, лепбуки та ін.), а й слухової (QR-коди, подкасти, аудіозаписи, трейлери та ін.), візуалізації, яка має першочергову значущість для розвитку умінь усного мовлення молодших школярів.

Принцип вивчення української мови як динамічної системи зумовлений потребою висвітлювати нові аспекти в системі сучасної української літературної мови, обґрунтовувати зв'язок їх із мовною практикою.

Принцип взаємозв'язку у вивченні всіх розділів української мови передбачає вивчення всіх розділів науки про мову (фонетики, орфоепії, орфографії, лексики, морфеміки, граматики, синтаксису, пунктуації, стилістики) не ізольовано, а як єдина, цілісна система, де кожен елемент тісно пов'язаний з іншими, а теоретичні знання постійно підкріплюються мовленнєвою практикою для формування у молодших школярів умінь і навичок правильної побудови усного та писемного висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення. Так, вивчення фонетики відбувається у взаємозв'язку з графікою, орфоепією та орфографією, морфологія вивчається у взаємозв'язку з лексикою, синтаксисом, синтаксис – із пунктуацією тощо.

Принцип взаємозв'язку вивчення мови з розвитком мислення визначає процес вивчення мови з одночасним виконанням розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення. Мислительні операції здійснюються за допомогою мови, адже мова є матеріальною оболонкою думки, а мовлення можливе лише тоді, коли думка досягла досконалості. У Концепції «Нова українська школа» з-поміж наскрізних умінь визначено уміння критично мислити, оцінювати інформацію, відрізняти факти від вигадок, уміння доносити думку, тобто формулювати власне висловлювання в усній та письмовій формі. У наш час це є життєво необхідною навичкою, тому розвиток мовлення молодших школярів у зв'язку з мисленням – це, на нашу думку, інвестиція в майбутнє дитини, що допоможе їй стати критично мислячою, комунікабельною та успішною особистістю.

Принцип взаємозв'язку вивчення мови з розвитком мовлення «полягає у використанні знань мовної системи як інструментарію формування мовленнєвої компетентності. Оскільки вивчення мовних понять, правописних правил, орфоепічних норм є не самоціллю, а засобом досягнення основної освітньої мети, тому вивчення мовних понять, явищ, закономірностей, норм, по-перше, має здійснюватися не ізольовано від мовлення, а на основі тексту (висловлювання) як результату мовленнєвої діяльності, по-друге, передбачати застосування вивченого в мовленнєвому процесі, по-третє, набуття і вдосконалення мовленнєвої компетентності повинно здійснюватись у ході аналізу актуальних навчальних і життєвих проблем, у розв'язанні яких учні бачать особистісний сенс, унаслідок чого формуються їхні пізнавальні мотиви вивчення мови (М. Пентилюк, 2006, с. 201).

Принцип розвитку уваги, спостережливості до мовних явищ передбачає свідоме сприйняття мовного матеріалу, розвиток у молодших школярів умінь помічати характерні чи малозначні ознаки мовних явищ. Варто відзначити, що це не просто споглядання мовних явищ, процесів, фактів, а процес дослідження мовних тем, самостійного пошуку, осмислення досліджуваних мовних явищ, орієнтування в інформації шляхом відповідних мисленнєвих операцій. Учитель початкових класів має допомогти учням виробити навички здобувати лінгвістичні знання під час самостійних спостережень, навчитися акцентувати увагу на певному мовному понятті й розвивати вміння аналізувати мовні явища, формулювати самостійно правила, спостерігати за власним мовленням та мовленням інших осіб, удосконалюючи власне мовлення.

Принцип розвитку чуття мови вимагає врахування в процесі навчання української мови

інтуїтивних здібностей здобувачів початкової освіти дотримуватись норм літературної мови, комунікативно доречно і стилістично виправдано вживати засоби мови шляхом наслідування зразків українського літературного мовлення. Розвиток мовного чуття учнів відбувається під впливом навколишнього мовленнєвого середовища і розпочинається ще в ранньому дитинстві. Серед важливих чинників, які впливають на інтенсивність процесу розвитку дару слова та чуття мови, науковці називають такі: 1) «вроджені задатки» дитини, тобто закладені генетично її можливості; 2) поступове оволодіння мовною теорією з опорою на мовленнєвий досвід учнів; 3) «практичне вправляння», тобто виконання системи спеціальних вправ і творчих завдань, читання й аналіз кращих зразків художньої літератури, збагачення словника учнів під час спостереження за явищами природи, працею людей тощо (О. Петрук, 2006, с. 98).

Принцип свідомості та автоматизму в процесі вивчення української мови є важливим лінгводидактичним принципом, що забезпечує первинне усвідомлення особливостей мовних явищ, процесів, одиниць, основних правил їх швидкого та правильного застосування в мовленнєвій діяльності. Внаслідок свідомого оволодіння мовою, частого повторення мовного матеріалу і практичного виконання системи мовно-мовленнєвих вправ і завдань у здобувачів початкової освіти формуються навички автоматичного використання мови як засобу спілкування в усній та письмовій формах.

Принцип комунікативно-практичної спрямованості у навчанні української мови вважають одним із пріоритетних принципів у методиці навчання української мов А. Богуш, З. Бакум, В. Вітюк, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Семеног, І. Хом'як, М. Чабайовська та ін., адже він спрямований на реалізацію комунікативно-діяльнісного підходу, метою якого є формування комунікативної компетентності молодших школярів. Сутність цього принципу полягає в усвідомленні здобувачами початкової освіти закономірностей української мови, у розкритті функцій мовних одиниць у висловлюваннях різних типів, стилів і жанрів мовлення та їх ролі під час здійснення усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письма) з урахуванням мети комунікації, адресатів, ситуації, формату спілкування, правил мовленнєвого етикету ін. Принцип комунікативно-практичної спрямованості забезпечує вивчення мови в процесі спілкування, тобто ґрунтується на репродуктивній та продуктивній діяльності здобувачів початкової освіти.

Принцип взаємозалежності усного та писемного мовлення означає, що дві форми мови тісно між собою пов'язані, доповнюючи одна одну. Зокрема, усна форма є основою для писемної, а змістовне та грамотно оформлене письмове висловлювання збагачує та вдосконалює усне мовлення учнів. Спочатку діти опановують усну форму мови, а потім – письмову, що зумовлено безпосередньо самою природою оволодіння мовою. Принцип взаємозалежності усного та писемного мовлення вимагає розвитку в учнів умінь сприймати, розуміти, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати усне та писемне мовлення, висловлювати та захищати власні погляди, створювати власні висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення в усній та письмовій формах.

Принцип взаємозв'язку навчання видів мовленнєвої діяльності передбачає вивчення мови з одночасним формуванням чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма.

Функційно-стилістичний принцип спрямований на пропедевтичне ознайомлення здобувачів початкової освіти з функційно-стилістичними можливостями та закономірностями взаємодії одиниць різних мовних рівнів. Реалізація принципу в процесі навчання української мови є важливою передумовою осмисленого засвоєння учнями нової граматичної форми в єдності з її значенням, комунікативною функцією та закономірностями функціонування в мовленні.

Принцип мотивації молодших школярів до мовленнєвого самовдосконалення передбачає спроєктованість змісту навчання української мови на формування мовної стійкості, розвиток мовленнєвого досвіду, самоосвітню діяльність упродовж життя. У процесі навчання української мови розвиваємо в молодших школярів готовність до неперервної мовної самоосвіти, формуємо уміння знаходити необхідну інформацію, аналізувати її, інтерпретувати, оцінювати та використовувати для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, комплексне застосування визначених принципів навчання української мови сприятиме формуванню мовно-мовленнєвої компетентності в здобувачів початкової освіти. Запропоновані принципи навчання уможливлюють реалізацію мети та завдань мовно-літературної освітньої галузі: рідномовна освіта, стаючи базою для вибору оптимальних форм, методів, прийомів і засобів навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі. Київ : Літера ЛТД, 2012. 364 с.
2. Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
3. Голуб Н. Діалогізація процесу навчання української мови учнів основної школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Серія «Психологія і педагогіка». Вип. 29. Острог, 2014. С. 3–8.
4. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2004. 362 с.
5. Кузьмінський А. І., Омельяненко С. В. Технологія і техніка шкільного уроку : навч. посіб. Київ : Знання, 2010. 335 с.
6. Методика викладання української мови в середній школі : навч. посіб. / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик; за ред. І. С. Олійника. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Вища школа, 1989. 439 с.
7. Огієнко І. І. Нариси з історії української мови: система українського правопису; поп.-наук. курс з істор. освітленням. Вид. 2-ге. Вінніпег : Накладом т-ва «Волинь», 1990. 216 с.
8. Пентилюк М. І., Горошкіна О. М., Нікітіна А. В. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі.* 2006. № 1. С. 15–20.
9. Петрук О. М. Розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів під час вивчення граматичного матеріалу на засадах функціонально-комунікативного підходу : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 197 с.
10. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
11. Український педагогічний словник / за ред. С. Гончаренка. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
12. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Київ : Рад. шк., 1949. 418 с.

REFERENCES:

1. Vashulenko M. S. (2012). Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli [Methodology of Teaching the Ukrainian Language in Primary School]. Kyiv: Litera LTD. 364 s.
2. Busel V. (ed.). (2004). Velykyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Comprehensive Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language]. Kyiv, Irpin: VTF «Perun». 1440 s.
3. Holub N. (2014). Dialohizatsiia protsesu navchannia ukrainskoi movy uchniv osnovnoi shkoly [Fostering Dialogue in the Process of Teaching Ukrainian to Middle School Students]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia».* Seriia «Psykholohiia i pedahohika». Vyp. 29. Ostroh. S. 3–8.
4. Horoshkina O. M. (2004). Linhvodydaktychni zasady navchannia ukrainskoi movy v starshykh klasakh pryrodnycho-matematychnoho profiliu: monohrafiia [Linguodidactic Foundations of Teaching the Ukrainian Language in Senior Classes with a Natural Science and Mathematics Focus: A Monograph.]. Luhansk: Alma-mater. 362 s.
5. Kuzminskyi A. I., Omelianenko S. V. (2010). Tekhnolohiia i tekhnika shkilnoho uroku: navch. posib [Technology and Techniques of the School Lesson: A Study Guide]. Kyiv: Znannia. 335 s.
6. Oliinyk I. S. (ed.) (1989). Metodyka vykladannia ukrainskoi movy v serednii shkoli: navch. posib [Methodology of Teaching the Ukrainian Language in Secondary School: A Study Guide]. Kyiv: Vyshcha shkola. 439 s.
7. Ohiienko I. I. (1990). Narysy z istorii ukrainskoi movy: systema ukrainskoho pravopysu; pop.-nauk. kurs z istor. osvitlenniam [Essays on the History of the Ukrainian Language: The Ukrainian Orthographic System]. Vyd. 2-he. Vinnipeh: Nakladom t-va «Volyn», 216 s.
8. Pentyliuk M. I., Horoshkina O. M., Nikitina A. V. (2006). Kontseptualni zasady komunikatyvnoi metodyky navchannia ukrainskoi movy [Conceptual Foundations of the Communicative Methodology for Teaching the Ukrainian Language]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. № 1. S. 15–20.

9. Petruk O. M. (2006). Rozvytok movlennievykh umin molodshykh shkoliariv pid chas vyvchennia hramatychnoho materialu na zasadakh funktsionalno-komunikatyvnoho pidkhodu [Development of Speech Skills in Primary School Students During the Study of Grammatical Material Based on the Functional-Communicative Approach]. (PhD Thesis), Kyiv, 197 s.

10. Pentyliuk M. I. (ed.) Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoi linhvodydaktyky: navch. posib. [Dictionary-Reference Book on Ukrainian Linguodidactics: Study Guide]. Kyiv: Lenvit, 2015. 320 s.

11. Honcharenko S. (ed.) (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid, 374 s.

12. Ushynskyi K. D. (1949). Vybrani pedahohichni tvory [Selected Pedagogical Works]. Kyiv: Rad. shk., 418 s.

Дата першого надходження статті до видання: 19.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.3.016:82-1
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.21

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*

Бібліографічний опис статті: Вітюк, В. (2026). Особливості вивчення ліричних творів у початковій школі. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 153–161, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.21

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЛІРИЧНИХ ТВОРІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено методичні підходи до вивчення ліричних творів у початковій школі. Відзначено, що лірика, порівняно з іншими родами літератури, має найбільші можливості впливати на формування емоційно-чуттєвої сфери учнів, розвиток їх емпатійності. Описано, що за тематикою, провідними мотивами лірика поділяється на громадянську (або патріотичну), філософську, інтимну (або особисту), пейзажну, сатиричну. Відзначено, що в початкових класах учні вивчають переважно пейзажну та громадянську лірику. Схарактеризовано лірику за структурою: рефлексійно-виражальну, розповідну, описову. З'ясовано, що сприйняття та розуміння учнями ліричних творів зумовлено багатьма чинниками: особливостями ліричної поезії, своєрідністю художньої манери поета, специфікою ідейного змісту твору, духовним та інтелектуальним розвитком здобувачів початкової освіти, їх життєвим досвідом, розвитком емоційної чуйності, здатності проникати у внутрішній світ людини, розуміти її емоції та почуття.

Проаналізовано послідовність роботи над віршем у початкових класах, запропоновано паспорт вірша для учнів 2–4 класів. Рекомендовано під час опрацювання вірша використовувати інноваційні текстові, сенсорні, візуальні, графічні методи і прийоми читання та аналізу вірша, оскільки сучасні здобувачі освіти належать до цифрового покоління, для якого будь-яку інформацію краще сприймати наочно-образно. Описано технологію проведення методів «Кубування», «Інтерв'ю з автором або ліричним героєм», літературних ігор «Поетичне лото», «Конструктор епітетів, метафор», «Детективне агентство», «Пастка», «Впіймай втікачів», «Римування» та методичних прийомів «5 органів чуття», «Кольорова інтерактивна стрічка вірша», «Кольоровий щоденник вірша», «Хмари слів».

Наголошено, що кожен із ліричних творів є оригінальним, тому підходи до осмислення та аналізу не повинні бути шаблонними, учитель початкових класів обирає ті, які допоможуть учням не тільки зрозуміти прочитане, а й пережити та повноцінно сприйняти поезію як твір мистецтва.

Ключові слова: *лірика, ліричні твори, ліричний герой, автор вірша, зміст і форма вірша, виразне читання, паспорт вірша, інноваційні текстові, сенсорні, візуальні та графічні методи і прийоми читання та аналізу вірша.*

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*

To cite this article: Vitiuk, V. (2026). Osoblyvosti vyvchennia lirychnykh tvoriv u pochatkovii shkoli [Specifics of studying lyrical works in primary school]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 153–161, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.21

SPECIFICS OF STUDYING LYRICAL WORKS IN PRIMARY SCHOOL

The article highlights methodological approaches to studying lyrical works in primary school. It is noted that, compared with other literary genres, lyric poetry has the greatest potential to influence the development of pupils' emotional and affective sphere and their empathy. It is described that, according to their themes and dominant motifs, lyric poetry is classified into civic (or patriotic), philosophical, intimate (or personal), landscape, and satirical poetry. It is noted that in primary school, pupils mainly study landscape and civic lyric poetry. Lyric poetry is characterised according to its structure as reflective-expressive, narrative, and descriptive. It has been established that pupils' perception and understanding of lyrical works are determined by many factors, including the specific features of lyric poetry, the distinctive characteristics of the poet's artistic style, the specificity of the work's ideological content, the spiritual and intellectual development of primary education learners, their life experience, the development of emotional responsiveness, and their ability to penetrate into the inner world of another person and understand their emotions and feelings.

The sequence of work on a poem in primary school has been analysed, and a poem profile for pupils in Grades 2–4 has been proposed. It is recommended that innovative textual, sensory, visual, and graphic methods and techniques for reading and analysing poetry be used when working with poems, as modern learners belong to the digital generation and tend to perceive information more effectively in a visual and figurative form. The implementation of the following methods has been described: 'Cubing' and 'Interview with the Author or Lyrical Character'; literary games such as 'Poetic Lotto', 'Epithets and Metaphors Constructor', 'Detective Agency', 'Trap', 'Catch the Runaways', and 'Rhyming'; and methodological techniques such as 'The Five Senses', 'Colour-Coded Interactive Poem Strip', 'Poem Colour Diary', and 'Word Clouds'.

It is emphasized that each lyric work is unique; therefore, approaches to its comprehension and analysis should not be standardized. The primary school teacher should select those approaches that will help pupils not only understand what they have read but also experience and fully appreciate poetry as a work of art.

Key words: *lyric poetry, lyrical works, lyrical character, author of the poem, content and form of the poem, expressive reading, poem profile, innovative textual, sensory, visual, and graphic methods and techniques for reading and analysing poetry.*

Актуальність проблеми. Загальновідомо, що епічні, ліричні і драматичні твори під час вивчення в початковій школі мають свої особливості та вимагають різних підходів, оскільки для кожного із них характерною є чітко виражена художня специфіка. Розглянемо специфіку вивчення ліричних творів у початковій школі.

Лірика – «(від грец. lyrikos – лірний; твір, виконаний під акомпанемент ліри) – один з трьох, поряд з епосом і драмою, родів художньої літератури, в якому у формі естетизованих переживань осмислюється сутність людського буття, витворюється нова духовна дійсність, розбудована за законами краси» (Літературознавчий словник-довідник, 2007, с. 403). Ознаками ліричного твору є: зображення внутрішнього стану ліричного героя, вираження його роздумів, переживань, почуттів, емоцій, настрою, підвищена емоційність та образність, безсюжетність, стисліcть викладу, віршована мова, багатство засобів образної мови, невеликий за обсягом.

Особливістю ліричних творів є зосередженість на внутрішньому стані людини, її думках, переживаннях, почуттях, емоціях, настроях, душевних станах. У ліриці кожне слово має особливе смислове навантаження, значення якого завжди ширше за безпосередній прямий зміст, тому в ліриці часто використовується умовно-поетична лексика, слова-символи. Ліричні твори найчастіші написані у віршованій формі, емоційною, експресивною мовою, мають ритм (рівномірне чергування наголошених і ненаголошених складів у рядку), риму (співзвучне закінчення рядків у вірші), мелодійність, інтонаційну та синтаксичну цілісність. Тому важливо навчити учнів читати виразно, інтонаційно, ритмічно, щоб правильно зрозуміти смисл вірша та відчути його емоційний пафос.

У початковій школі вивчається багато ліричних творів, найчастіше це вірші. Як свідчить практика, робота над віршами в початкових класах має певні труднощі. По-перше, у молодших школярів немає достатнього емоційного досвіду для повноцінного сприймання ліричних творів. Цілком погоджуємось із О. Гордієнко, Т. Шевчук у тому, що «для повноцінного сприймання ліричного твору учні повинні пройнятися емоційним станом ліричного героя, пережити те, що його хвилює, тішить, засмучує. Це також може стати причиною труднощів, адже емоційна сфера школяра ще недостатньо розвинута» (Гордієнко О., Шевчук Т., 2009, с. 54). Тому вчителеві початкових класів потрібно створити відповідну емоційно-естетичну атмосферу на уроці, щоб викликати яскраві емоційні відгуки учнів під час читання та аналізу поезії.

По-друге, молодші школярі неготові сприймати образність поетичного тексту, тому часто під час читання учні неправильно використовують виражальні засоби, неточно розуміють значення слів і виразів, а відтак і «неправдиво» передають виразність читання вірша. Важливо вчителеві початкових класів звернути особливу увагу на образність мови ліричних творів, поєднати роботу над образними засобами мови з аналізом змісту вірша, адже форма та зміст єдині, а вибір і використання певних виражальних засобів відповідає ідейному задуму автора. Е. Пелешок, Т. Шевчук рекомендують аналіз вірша здійснювати за «такими взаємопов'язаними напрямами: а) аналіз змісту (*Про що йде мова у вірші? Яка думка здається найважливішою?)*; б) робота над виразністю читання *(Як це треба прочитати?);* в) аналіз образних засобів *(Як сказано у вірші? Прочитай!)»* (Пелешок Е., Шевчук Т.).

По-третє, важливо пам'ятати, що ліричні твори не переказуються, а для розвитку мовлення молодших школярів, внутрішнього «бачення» на основі змісту вірша Е. Пелешок, Т. Шевчук пропонують використовувати прийом словесного та музичного ілюстрування тексту. «Цим видам роботи може передувати розгляд ілюстрацій. Учитель говорить: «*Подивіться на ілюстрацію до цього вірша. Можемо ми віднести її до всього твору чи до якоїсь його частини? Що зобразив художник на картині? Що він намалював у центрі картини? Вдалині? Які фарби вибрав художник для своєї картини? Який настрій вони створюють? Опишіть картину, використовуючи рядки з вірша*». Під час словесного малювання, текст вірша ділять на мікрокартини, які потрібно зачитувати, уточнюючи в процесі читання зміст кожної. Діти зачитують кожну строфу і з допомогою вчителя, який спрямовує їх уяву, відтворюють словесні картини. При словесному малюванні вчитель пропонує дітям такий план: 1. Кого і що я намалюю на картині? 2. Як я намалюю: яким буде передній і дальній план картини, як на ній будуть зображені головні персонажі? 3. Які фарби допоможуть мені передати зміст? Учителю треба пам'ятати, що словесна картина статична. Помилка багатьох учнів полягає в тому, що вони статичне зображення підміняють динамічним і в одній картині поєднують кілька; цим самим словесне малювання підмінюється переказом, а це є недопустимим під час вивчення ліричних творів» (Пелешок Е., Шевчук Т.).

По-четверте, під час вивчення ліричних творів важливо навчити молодших школярів виразно їх читати, адже виразність читання засвідчує ступінь розуміння, осмислення читачем твору. Аналіз вірша не забезпечує формування в учнів умінь виразно читати твір, для цього потрібно використовувати партитуру та повторне читання вірша з відпрацюванням мелодики, техніки мовлення, гучності тощо. Молодші школярі повинні навчитися знаходити в тексті логічний центр, робити логічні наголоси в реченнях, визначати й відтворювати паузи, підвищувати і понижувати голос, добирати відповідну інтонацію читання.

В цілому за умови ефективної організації методичної роботи під час вивчення ліричних творів у початковій школі молодші школярі здобувають уміння розпізнавати, висловлювати емоції, почуття, настрої, переживання літературного героя, розуміти та поважати думки, почуття інших у реальному житті, бути емпатійними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему вивчення ліричних творів у школі досліджували О. Вашуленко, П. Волинський, Н. Волошина, С. Жила, Т. Качак, О. Куцевол, А. Лісовський, В. Мартиненко, Л. Мірошниченко, В. Неділько, Л. Овдійчук, Є. Пасічник, В. Пахаренко, С. Пультер, О. Савченко, А. Ситченко, О. Слижук, О. Слоньовська, Б. Степанишин, Т. Суржук, Г. Токмань, А. Фасоля, В. Шуляр, Т. Яценко та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості вивчення ліричних творів у початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Лірика – непростий для сприйняття молодших школярів рід літератури, оскільки в поетичних творах немає захоплюючого сюжету, натомість зміст передає внутрішній світ ліричного героя, його емоції, почуття, настрої, переживання, роздуми, ставлення до певних подій чи явищ.

Під час вивчення ліричних творів потрібно розрізняти два поняття – автора і ліричного героя. Ліричний герой – це особа, чиї думки і почуття описані в поезії, це узагальнений образ особистості, яка постає в центрі твору. Ліричний герой є носієм авторської ідеї, а автор є проєктантом ідеї. Для читача важливо не тільки зрозуміти поетичну ідею, а й простежити, як її виражає письменник. Тому аналізувати ліричний твір потрібно у єдності змісту і форми. Якщо зміст – це почуття, переживання, настрої, емоції, то форма ліричного твору – це сукупність художніх прийомів і засобів вираження змісту: жанр, композиція, образи, лексика, тропи, стилістичні фігури. Кожна окрема деталь форми ліричного твору не має самостійного значення, її можна зрозуміти лише в контексті цілого твору.

Завдання вчителя початкових класів – розкрити учням емоційну, інтелектуальну, образну унікальність ліричного твору, навчити молодших школярів «відтворювати в уяві картини, створені письменником, заглиблюватись у його поетичні образи, спостерігати, як змінюються почуття, настрої ліричного героя, чим вони викликані, навчити практично визначати художні засоби виразності (епітети, метафори, порівняння…), а головне – допомогти усвідомити авторську ідею» (Савченко О., 2007).

Визначення ідеї ліричного твору в початкових класах – це спільна пошукова діяльність над твором учителя та учнів. Усвідомити ідею художнього твору можливо за умови встановлення взаємозв'язку між змістом і формою, спостереження над формою допоможуть учням зрозуміти зміст твору, розкрити почуття, переживання, настрої ліричного героя, відчути красу віршованої мови, її мелодику, близькість до музики. В центрі уваги ліричних творів не зображення певних подій, явищ природи, а змалювання людських почуттів, думок, переживань, які зумовлені суспільно-політичними, особистісними подіями, картинами природи тощо. На противагу прозовим творам, ліричні твори не описують розгорнутих сюжетів, а навпаки, поет висловлює думки стисло, лаконічно, майстерно.

На відміну від епічного та драматичного, ліричний образ спочатку впливає емоційно – на почуття, настрої, переживання, а потім – на думку читача. У ліричному творі ми намагаємось зрозуміти авторські думки, проте залишається широкий простір для читацької уяви. Ліричний твір відкритий для багатьох інтерпретацій, але свобода інтерпретацій художнього твору має бути достатньо обґрунтованою і не повинна виходити далеко за межі тексту.

Є. Пасічник стверджує: «Аналізувати ліричний вірш – це значить вчити дітей заглиблюватися в його поетичні образи, спостерігати, як вимальовуються одна за одною картини або як змінюються почуття, настрої ліричного героя, чим вони викликані та як усе це безпосередньо виражається в контексті твору. Важливо з'ясувати, що хоче сказати поет, який характер має мова вірша і як вона виражає авторську ідею» (Пасічник Є., 2000, с. 305).

Загальновідомо, що за тематикою, провідними мотивами ліричні твори поділяють на такі групи: лірика *громадянська* (або *патріотична*), *пейзажна, філософська, інтимна* (або *особиста*), *сатирична*. Такий поділ є умовним, оскільки інтимна чи пейзажна лірика може мати патріотичний характер.

У початкових класах на уроках читання вивчають переважно *пейзажну лірику*, *громадянська лірика* представлена нескладними патріотичними віршами про Батьківщину, любов до української мови, рідної домівки і т. ін., але без глибокого соціально-політичного контексту. Не вивчається у початковій школі філософська, інтимна та сатирична лірика, оскільки вікові особливості молодших школярів ще не передбачають осмислення глибоких особистих переживань чи філософських роздумів.

Під час вивчення *громадянської лірики* важливо закцентувати увагу на головній думці поезії, на роздумах, переживаннях поета про патріотизм, долю Батьківщини, держави. Під час аналізу поезій громадянського спрямування заключне слово вчителя має стати закликом чи порадою ствердження гордості за нашу Батьківщину.

Твори *пейзажної лірики* передають почуття, емоції, враження ліричного героя, пов'язані зі змалюванням явищ природи, внутрішніх переживань. Під час читання пейзажної лірики ми вводимо учнів у світ художніх образів через почуття, а далі ведемо від почуттів до думок, висновків, тому, як стверджував К. Ушинський, недостатньо, щоб діти зрозуміли твір, а треба, щоб вони його відчули.

За структурою лірику поділяють на *рефлексійно-виражальну, розповідну, описову*. Також є змішані структури ліричних творів, які мають ознаки 2–3 типів лірики.

Рефлексійно-виражальна лірика – це сповідь поета перед читачем, в якій він висловлює свої почуття, переживання, це своєрідні монологи, звернення, послання, заклики.

У *розповідній ліриці* описуються почуття та враження, які зумовлені певною подією, епізодом чи спогадом з життя поета. Розповідна лірика часто містить автобіографічні відомості, проте не потрібно ототожнювати ліричного героя з особою автора, оскільки він передає не лише свої почуття, які стають типовими і набувають загальнолюдського змісту, а й виражає думки і прагнення народу.

Описова лірика відтворює малюнки природи, портрети людей. Через описи поет висловлює свої почуття та роздуми (Пархета Л., 2023, с. 74).

Жанри лірики – це вірш, пісня, гімн, сонет, послання, верлібр. Ліро-епічні жанри – поема, байка, балада, дума та ін.

Під час педагогічних спостережень помічено, що молодші школярі не завжди можуть правильно сприйняти ліричний твір, зрозуміти глибину змісту поезії, доволі часто виявляють байдужість до лірики, водночас розуміння

лірики збагачує психоемоційний та інтелектуальний світ дітей, стає для них джерелом ідей. На нашу думку, сприйняття та розуміння учнями ліричних творів зумовлено багатьма чинниками: особливостями ліричної поезії, своєрідністю художньої манери поета, специфікою ідейного змісту твору, духовним та інтелектуальним розвитком здобувачів початкової освіти, їх життєвим досвідом, розвитком емоційної чуйності, здатності проникати у внутрішній світ людини, розуміти її емоції та почуття.

Г. Коваль, Л. Іванова, Т. Суржук, досліджуючи проблеми методики читання в початковій школі, технології уроку читання та ключові засади формування читацької компетентності молодших школярів, пропонують методику опрацювання вірша:

1. Вступне слово вчителя.

2. Зразкове читання вірша вчителем за опрацьованою партитурою.

3. Читання вірша учнями мовчки, відповіді на 1–2 запитання для з'ясування основного змісту тексту.

4. Читання вірша всіма учнями напівголоса, відповіді на 1–2 питання для усвідомлення змісту тексту.

5. Аналіз фактичного змісту тексту. Композиційний аналіз, складання плану. Смисловий аналіз, «тлумачне» читання. Словесне малювання, де це можливо. Емоційно-образний розбір у поєднанні із з'ясуванням мовних засобів, лексико-стилістичний аналіз. Визначення головної думки (ідеї) вірша.

6. Опрацювання разом з учнями партитури для виразного читання вірша.

7. Повторне читання вірша учнями одночасно з подальшою роботою з усвідомленням тексту (відповіді на запитання – смисловий аналіз).

8. Творча робота на основі тексту: читання в особах, продовження авторської думки, складання тексту за аналогією до вірша, розповідь від певної особи, автора, продовження подій тощо (Коваль Г., Іванова Л., Суржук Т., 2008, с. 70–71).

В. Науменко вважає, що «більшість уроків читання структурує закон триступеневого сприймання художнього твору – від загального до конкретного і до нового узагальнення: «первинний синтез», аналіз, «вторинний синтез». Вчена рекомендує три етапи роботи над віршем: «До читання», «Під час читання», «Після читання». На першому етапі «До читання твору» проводиться робота в трьох напрямах: процесуальному, змістовному, емоційному. На другому етапі «Під час читання» здійснюється безпосередня робота з твором. Починається вона з передбачення змісту твору за заголовком, ілюстраціями до твору, заголовком і опорними словами тощо, тобто організовується попереднє орієнтування учнів у тексті (заголовок, автор, тема). Наступний крок – первинний синтез – цілісне сприйняття твору. На етапі «Після читання» учні під керівництвом учителя порівнюють прочитані твори, перечитують їх» (Науменко В., 2012).

Аналіз та синтез науково-методичних праць, спостереження за освітнім процесом у початкових класах Нової української школи дали змогу з'ясувати особливості вивчення ліричних творів і запропонувати методику вивчення ліричних творів, на прикладі вірша, у початковій школі.

Методика вивчення вірша у початковій школі

І етап – **підготовка до читання та аналізу ліричного твору**:

1.1. Цікаві відомості про життєвий та творчий шлях письменника.

1.2. Історія написання вірша (якщо відома, використовуємо інформацію з YouTube «Живі письменники» https://www.youtube.com/hashtag/%D0%B6%D0%B8%D0%B2%D1%96%D0%BF%D0%B8%D1%81%D1%8C%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B8, листів, щоденників, спогадів).

1.3. Літературний рід, жанр.

1.4. Вступне слово вчителя (емоційна та інтелектуальна підготовка учнів до слухання ліричного твору – створити на уроці атмосферу, яка відповідає настрою вірша, використовуючи твори живопису, музичні твори, пояснити значення незрозумілих слів).

ІІ етап – **первинне читання твору** учителем, актором (в аудіозаписі видатними майстрами художнього слова), учнем-декламатором.

2.1. Зразкове читання учителем.

2.2. Читання учнями мовчки.

Первинне читання має бути виразним, емоційним: жести, міміка, сила голосу, вираз очей – усе це відіграє важливу роль для сприйняття. Якщо учні повинні вивчити вірш напам'ять, то читання учителем обов'язкове напам'ять!

Після прочитання вчителем поезії доречно зробити паузу, порадити учням мовчки, «про себе», перечитати вірш.

ІІІ етап – **аналіз ліричного твору**: смисловий, композиційний, емоційно-образний, лексико-стилістичний.

3.1. Бесіда за змістом прочитаного твору.

– Які настрої (почуття) передано у творі?

– В яких образах найвиразніше передано настрої (почуття) у творі?

– Охарактеризувати образ ліричного героя, його настрій, почуття, використовуючи художні засоби (за можливості).

– Визначення мотиву (теми) вірша (тема – це про що розповідається у творі, у вірші це називають мотивом, їх може бути декілька, але один із них є провідним і визначається як наскрізна тема), читання уривків з вірша, в яких найяскравіше вона розкривається.

– Визначення ідеї вірша (головної думки, яку автор хоче донести до читача: возвеличення, засудження кого/чого, утвердження думки про те, що…), читання уривків з вірша, які доводять правильність головної думки твору.

– З'ясування, з яких частин складається вірш, їх аналіз.

– Висвітлення думок, вражень, почуттів читачів від поезії.

3.2. Робота з відомими літературознавчими поняттями (визначення епітетів, метафор, порівнянь, слів-символів, персоніфікації, гіперболи, анафори, риторичних фігур, рими).

Або можливий текстуальний аналіз ліричного твору, який передбачає послідовне коментоване читання тексту від першого і до останнього рядка, без визначення його структурних одиниць (тобто без запитань на визначення теми, ідеї, художніх засобів твору). Під час текстуального аналізу учитель і учні поступово розкривають смисли, ідучи за текстом, спостерігають за розвитком, зміною думок і почуттів, розкодовують поетичне мовлення автора. Учитель читає текст із зупинками там, де вважає за потрібне, прочитаний уривок коментує, розкриваючи художні образи за змістом та мовним вираженням. Під час аналізу у вірші розкривається душа поета, а у його прочитанні – душа читача.

IV етап – **повторне читання вірша** задля формування навичок виразного, свідомого, правильного читання. Бажано укладати партитуру вірша разом із молодшими школярами.

V етап – **творча діяльність**: виконання творчих завдань, спроби власного віршування, вивчення вірша напам'ять.

Цінними у наш час є методичні прийоми аналізу вірша, які запропонувала О. Савченко:

– виділення ключового слова кожної строфи – формує вміння «бачити» художні образи в системі ліричного твору, побачити цілісну картину, а через неї усвідомити ідею твору;

– читання тексту під «лінгвістичним мікроскопом» – прийом зосереджує увагу учнів на художніх засобах, формує вміння розпізнавати та виділяти їх у творі;

– стилістичний експеримент – прийом, який передбачає навмисне спотворення авторського тексту з метою порівняння двох текстів та привернення уваги до авторського вибору слова; цей прийом використовуємо з метою привчати учнів відчувати естетичну насолоду від вдало дібраного автором слова чи вислову, для цього пропускаємо або замінюємо окремі слова, конструкції речень і на основі зіставлення допомагаємо учням усвідомити особливу виразність, точність, красу поетичного тексту;

– прийом ілюстрування – словесне малювання (гра «Художники»: уявіть, що ви художники, яку картину намалюєте до першої строфи, які фарби використаєте, чим цей малюнок буде відрізнятися від малюнка до другої строфи, що домалюєте? і т. ін.), музичне ілюстрування (гра «Композитори»: уявіть, що ви композитори, яку музику за характером, настроєм ви написали б…), розгляд та аналіз ілюстрацій (Савченко О., 2007).

Задля формування літературознавчої компетентності у молодших школярів, уміння повноцінно сприймати та аналізувати ліричні твори рекомендуємо на уроках читання використовувати паспорт вірша (схему вивчення вірша):

1. Автор твору.
2. Назва вірша.
3. Рік написання.
4. Історія написання (якщо відома).
5. Рід літератури: епос, лірика, драма.
6. Жанр: вірш, пісня, гімн, сонет, послання.
7. Провідний мотив вірша.
8. Ідея поезії.
9. Образ ліричного героя.
10. Художні засоби: епітети, метафори, порівняння, слова-символи, персоніфікація, гіперболи, анафори, риторичні фігури, рими).

11. Настрій твору.

12. Особисте сприйняття поезії.

Ефективним доповненням до паспорту вірша в початкових класах можуть бути інноваційні текстові, сенсорні, візуальні, графічні методи і прийоми читання та аналізу вірша, оскільки сучасні здобувачі освіти належать до цифрового покоління, для якого будь-яку інформацію краще сприймати наочно-образно. Наприклад:

Метод «Кубування»

Аналізуємо вірш за таксономією Бж. Блума в 6 рівнів, використовуючи куб з такими гранями (сторонами): 1) опиши внутрішній світ ліричного героя, його почуття, настрій, роздуми; 2) порівняй на що (кого) схожий і не схожий; 3) встанови асоціацію (про що нагадує? який образ викликає?); 4) проаналізуй причини, наслідки; 5) знайди застосування; 6) оціни, вислови власне ставлення, сформулюй аргументи «за» і «проти».

Метод «Інтерв'ю з автором або ліричним героєм»

Один учень сідає в крісло автора та відповідає на запитання однокласників як автор або як ліричний герой, також може запропонувати власне продовження вірша, яке оцінять учні-слухачі. Наприклад, *Чому ти був таким сердитим у другій строфі вірша?*

Літературна гра «Поетичне лото»

Учні об'єднуються в групи, отримують розрізані смужки роз'єднаних рядків вірша, які потрібно скласти так, щоб відновити логічний зміст та римовану структуру вірша.

Літературна гра «Конструктор епітетів, метафор»

Учням пропонуємо до конкретних слів-іменників із вірша дібрати епітети або метафори, щоб створити незвичний поетичний образ у стилі вивченого твору. Молодшим школярам потрібно проаналізувати та довести, чи насправді авторські художні засоби є найбільш вдалими і аргументувати, чому вони думають саме так.

Літературна гра «Детективне агентство»

Молодші школярі отримують завдання на зразок «*Сьогодні ми розслідуємо переживання, настрій, роздуми ліричного героя*» (чому він був сумний, пригнічений і т. под.). Учні самостійно читають текст і збирають докази, виписуючи ключові слова-«докази». Після того висловлюють свої припущення (гіпотези), аргументуючи їх виняткова цитатами з тексту. Наприкінці обговорюємо результати дослідження.

Літературна гра «Пастка»

Учитель читає текст вірша, припускаючись неточностей, помилок, учні мають помітити і виправити кожну з них.



Рис. 1. Генерація зображення за запитом «Паспорт вірша для учнів 2–4 класів». URL: https://chatgpt.com/c/6a93e7e2-91cc-83ed-ae01-0a78cfc088fa

Літературна гра «Впіймай втікачів»

Учитель на мультимедійній дошці відтворює текст вірша без епітетів. Учні мають повернути у текст епітети, відновивши авторський варіант поезії, та перевірити текст з оригіналом.

Літературна гра «Римування»

Учитель на мультимедійній дошці відтворює текст вірша без останніх слів у рядках вірша. Учні мають відтвори слова-рими та порівняти з оригіналом вірша.

Методичний прийом «5 органів чуття»

Аналізуємо вірш через 5 головних органів чуття: зір (очі), слух (вуха), нюх (ніс), смак (язик), дотик (шкіра):

– Що ми уявили, «побачили», слухаючи вірш?

– Що «почули»?

– Які запахи чи смаки відчули?

Методичний прийом «Кольорова інтерактивна стрічка вірша»

Стрічку зі сантиметровою розміткою або картонну (заламіновану) лінійку учні розфарбовують кольорами кожен рядок чи строфу відповідно до настрою рядків поезії.

Методичний прийом «Кольоровий щоденник вірша»

Учні читають вірш та визначають, які кольори «заховались» у тексті (навіть, якщо вони не названі). Наприклад, сонце – жовтий колір, трава – зелений, сум – сірий або чорний і т. под. Молодші школярі зафарбовують квадратики біля кожної строфи відповідним кольором, створюючи палітру настрою вірша.

Методичний прийом «Хмари слів»

Молодші школярі виписують найважливіші слова за змістом вірша або художні засоби поезії та візуалізують їх у формі хмаринки, сердечка тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у процесі роботи над ліричним твором, у визначенні етапів роботи на уроці, вчителеві необхідно враховувати жанрову специфіку твору та вікові особливості учнів, рівень їхнього літературного розвитку і можливості сприйняття художнього твору. Варто наголосити, що кожен із ліричних творів є оригінальним, тому підходи до осмислення та аналізу не повинні бути шаблонними, учитель початкових класів обирає ті, які допоможуть учням не тільки зрозуміти прочитане, а й пережити та повноцінно сприйняти поезію як твір мистецтва.

Конфлікт інтересів: автор є головним редактором журналу. Для забезпечення незалежності редакційного процесу рукопис розглядався уповноваженим редактором, який не перебував у підпорядкуванні автора та не мав конфлікту інтересів. Автор не брав участі у відборі рецензентів, процесі рецензування та прийнятті рішення щодо публікації статті. Рукопис пройшов стандартну процедуру подвійного сліпого рецензування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гордієнко О., Шевчук Т. Ліричні твори на уроках читання в початковій школі. *Педагогічна Житомирщина*. 2009. № 1. С. 54-57.

2. Коваль Г. П., Іванова Л. І., Суржук Т. Б. Методика читання. Тернопіль : Богдан, 2008. 280 с.

3. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Громяк, Ю.І. Ковалів та ін. Київ: Академія, 2007. 751 с.

4. Науменко В. О. Психолого-педагогічні основи навчання читання у початковій школі. Київ: Київський університет імені Б. Грінченка, 2012. 124 с.

5. Пархета Л. Особливості вивчення лірики на уроках літератури. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2023. Вип. 1 (9). С. 72–78.

6. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Київ. : Ленвіт, 2000, 384 с., с. 305

7. Пелешок Е. Х., Шевчук Т. О. Особливості вивчення ліричних творів на уроках українського читання в початкових класах. https://eprints.zu.edu.ua/615/2/%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB_%D0%B2%D0%B8%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D1%8F%D1%87phevpk.pdf (дата звернення: 05.06.2026).

8. Савченко О. Я. Методика читання в початкових класах : посібн. для вчителя. Київ : Освіта, 2007. 334 с.

9. Сафарян С. Вивчення ліричних творів на уроках світової літератури. Аналіз поетичних творів. 2012. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2360/1/S_Safaryan_APT_IPPO.pdf (дата звернення: 05.06.2026).

REFERENCES:

1. Hordiienko O., Shevchuk T. (2009). Lirychni tvory na urokakh chytannia v pochatkovii shkoli [Lyrical Works in Primary School Reading Lessons]. *Pedahohichna Zhytomyrshchyna*. № 1. S. 54-57.

2. Koval H. P., Ivanova L. I., Surzhuk T. B. (2008). Metodyka chytannia [Reading methodology]. Ternopil : Bohdan. 280 s.

3. Hromiak R. T., Kovaliv Yu.I. (ed.) (2007). Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk [Dictionary-Handbook of Literary Studies]. Kyiv: Akademiia. 751 s.

4. Naumenko V. O. (2012). Psykholoho-pedahohichni osnovy navchannia chytannia u pochatkovii shkoli [Psychological and pedagogical foundations of teaching reading in primary school]. Kyiv: Kyivskyi universytet imeni B. Hrinchenka, 124 s.

5. Parkheta L. (2023). Osoblyvosti vyvchennia liryky na urokakh literatury [Specifics of Studying Lyric Poetry in Literature Lessons]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*. Vyp. 1 (9). S. 72–78.

6. Pasichnyk Ye. A. (2000). Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh [Methodology of Teaching Ukrainian Literature in Secondary Educational Institutions]. Kyiv. : Lenvit, 384 s., s. 305

7. Peleshok E. Kh., Shevchuk T. O. Osoblyvosti vyvchennia lirychnykh tvoriv na urokakh ukrainskoho chytannia v pochatkovykh klasakh [Specifics of Studying Lyric Works in Ukrainian Reading Lessons in Primary Grades]. https://eprints.zu.edu.ua/615/2/%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB_%D0%B2%D0%B8%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D1%8F%D1%87phevpk.pdf (data zvernennia: 05.06.2026).

8. Savchenko O. Ya. (2007). Metodyka chytannia v pochatkovykh klasakh : posibn. dlia vchytelia [Reading Methodology in Primary Grades: A Teacher's Guide]. Kyiv : Osvita. 334 s.

9. Safarian S. (2012). Vyvchennia lirychnykh tvoriv na urokakh svitovoi literatury. Analiz poetychnykh tvoriv [Studying Lyrical Works in World Literature Lessons. Analysis of Poetic Works.]. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2360/1/S_Safaryan_APT_IPPO.pdf (data zvernennia: 05.06.2026).

Дата першого надходження статті до видання: 16.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 373.3/.5.091:81’22
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.22

Оксана ДАНИЛЮК
кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: *0000-0002-8765-8475*

Бібліографічний опис статті: Данилюк, О. (2026). Мовно-комунікативна культура в педагогіці партнерства Нової української школи. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 4, 162–166, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.22

МОВНО-КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА В ПЕДАГОГІЦІ ПАРТНЕРСТВА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено теоретичний аналіз мовно-комунікативної культури педагога як важливого чинника реалізації педагогіки партнерства в умовах Нової української школи. Актуальність дослідження зумовлена трансформацією професійної ролі сучасного вчителя та необхідністю переходу від авторитарної моделі педагогічної взаємодії до суб’єкт-суб’єктної, діалогічної та партнерської комунікації. Обґрунтовано, що мовно-комунікативна культура є не лише показником професійної компетентності педагога, а й важливим механізмом формування психологічно безпечного, гуманного та продуктивного освітнього середовища.

Особливу увагу приділено трансформації професійної ролі вчителя, який в умовах НУШ постає не лише транслятором знань, а й фасилітатором, наставником, консультантом та модератором освітньої взаємодії. Визначено значення культури професійного мовлення, навичок ненасильницької комунікації, активного слухання, конструктивного зворотного зв’язку та емпатійної взаємодії у встановленні партнерських відносин з учнями, батьками та колегами.

Проаналізовано проблему психологічних і мовленнєвих бар’єрів, що перешкоджають реалізації партнерської моделі взаємодії, зокрема використання авторитарних мовних стратегій, категоричних оцінок, негативних ярликів, звинувачень та мовленнєвих конструкцій, спрямованих на особистість учня. Наголошено на необхідності розвитку мовної рефлексії педагога як засобу усвідомлення та коригування власної комунікативної поведінки.

Обґрунтовано доцільність формування мовної екології освітнього середовища, що передбачає культуру толерантного, безпечного та відповідального спілкування. Визначено основні напрями подальшого дослідження: розроблення критеріїв і показників сформованості мовно-комунікативної культури педагога, діагностичного інструментарію та педагогічних умов її розвитку в системі професійної підготовки й підвищення кваліфікації вчителів.

Ключові слова: *мовно-комунікативна культура, педагогіка партнерства, Нова українська школа, професійне мовлення педагога, комунікативна компетентність, ненасильницька комунікація, мовна екологія, партнерська взаємодія.*

Oksana DANYLIUK
Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0000-0002-8765-8475*

To cite this article: Danyliuk, O. (2026). Movno-komunikatyvna kultura v pedahohitsi partnerstva Novoi ukrainskoi shkoly [Language and communicative culture in the partnership pedagogy of the New Ukrainian School]. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 4, 162–166, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.22

LANGUAGE AND COMMUNICATIVE CULTURE IN THE PARTNERSHIP PEDAGOGY OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article provides a theoretical analysis of teachers’ language and communicative culture as an important factor in implementing partnership pedagogy within the New Ukrainian School. The relevance of the study is determined by the transformation of the professional role of the modern teacher and the need to move from an authoritarian model of pedagogical interaction towards subject-to-subject, dialogical and partnership-based communication. It is argued that language and communicative culture is not only an indicator of a teacher’s professional competence, but also an important mechanism for creating a psychologically safe, humane and productive educational environment.

Particular attention is paid to the transformation of the teacher's professional role. Within the New Ukrainian School, the teacher is viewed not only as a transmitter of knowledge, but also as a facilitator, mentor, consultant and moderator of educational interaction. The article identifies the importance of professional speech culture, nonviolent communication skills, active listening, constructive feedback and empathetic interaction in establishing partnership-based relationships with pupils, parents and colleagues.

The article analyses psychological and speech-related barriers that may hinder the implementation of a partnership model of interaction, including the use of authoritarian communication strategies, categorical judgements, negative labelling, accusations and speech patterns directed at the pupil's personality. Emphasis is placed on the need to develop teachers' linguistic reflection as a means of becoming aware of and adjusting their own communicative behaviour.

The article also substantiates the value of developing a linguistically ecological educational environment based on respectful, tolerant, safe and responsible communication. The main directions for further research are identified, including the development of criteria and indicators for assessing teachers' language and communicative culture, diagnostic tools, and pedagogical conditions for its development within systems of teacher education and continuing professional development.

Key words: *language and communicative culture, partnership pedagogy, New Ukrainian School, teachers' professional speech, communicative competence, nonviolent communication, language ecology, partnership interaction.*

Актуальність проблеми. В умовах реформування української системи освіти та реалізації концептуальних засад Нової української школи (НУШ) особливої актуальності набуває проблема формування якісно нового характеру взаємодії між учасниками освітнього процесу. Одним із ключових напрямів цієї трансформації є утвердження педагогіки партнерства, яка ґрунтується на принципах взаємоповаги, довіри, співпраці, діалогу та визнання суб'єктності кожного учасника освітнього процесу. У цьому контексті мовно-комунікативна культура постає не лише важливою професійною характеристикою педагога, а й базовим інструментом забезпечення ефективної партнерської взаємодії між учителями, учнями та батьками.

У концепції Нової української школи мовно-комунікативна культура виконує низку важливих функцій. Насамперед вона сприяє подоланню комунікативних бар'єрів і забезпечує перехід від монологічної до діалогічної моделі взаємодії. Важливого значення набуває також її роль у створенні психологічно безпечного освітнього середовища, у якому учень не боїться помилитися, поставити запитання чи висловити власну позицію. Доброзичливе, толерантне та етично виважене мовлення педагога сприяє формуванню атмосфери довіри, підтримки й прийняття, що є необхідною умовою ефективного навчання та особистісного розвитку дитини. (Концепція Нової української школи, 2016).

Мета статті – висвітлити проблему формування мовно-комунікативної культури у педагогіці партнерства Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реалізація принципів Нової української школи актуалізує потребу в розвитку професійних компетентностей учителя, зокрема тих, що пов'язані з комунікацією та організацією партнерської взаємодії. Для формування професійної компетентності такого вчителя нами запропоновано вибірковий освітній компонент «Мовно-комунікативна культура у педагогіці партнерства Нової української школи». Під час вивчення цього освітнього компонента майбутні вчителі початкових класів повинні розвинути в собі інтегровану особистісну якість, яка передбачає систематизовані знання про мову як найвище надбання цивілізації; знання правил мовного спілкування; знання норм сучасної української літературної мови, уміння і навички оптимального використання цих знань у професійному спілкуванні. Провідним принципом у вивченні ОК є реалізація філософії педагогіки партнерства в контексті Нової української школи, яка передбачає впровадження освітньої моделі, заснованої на засадах взаємодії, рівноправності та довіри. Однією з умов реалізації такої моделі є комунікативна компетентність педагога, зокрема здатністю до конструктивного діалогу, запобігання конфліктогенним стратегіям спілкування та створення безпечного мовленнєвого середовища (Довіра до освіти починається з педагогіки партнерства, відкритості шкіл, поваги до кожної людини. Міністерство освіти і науки України. 02.12.2017).

Вивчення вибіркового освітнього компонента «Мовно-комунікативна культура у педагогіці партнерства Нової української школи» пропонуємо з урахуванням можливості формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня. Для формування мовно-комунікативної куль-

тури як необхідного складника ефективної реалізації педагогіки партнерства в умовах Нової української школи розглядаємо такі теми.

1. Педагогіка партнерства як ключовий компонент формули Нової української школи. Нові професійні ролі вчителя.

Одним із провідних компонентів концепції Нової української школи є педагогіка партнерства, яка ґрунтується на принципах взаємоповаги, довіри, діалогу, співробітництва та спільної відповідальності. У такій моделі учень, учитель і батьки розглядаються не як окремі суб'єкти, між якими розподілені функції контролю та виконання, а як партнери, об'єднані спільною метою – забезпечення гармонійного розвитку та успішної соціалізації дитини (Ковальчук, 2023, с. 10).

У цьому контексті мовно-комунікативна культура стає однією з умов реалізації нової професійної позиції педагога. Якщо традиційна модель освіти значною мірою передбачала вертикальну комунікацію, то педагогіка партнерства орієнтує на горизонтальну взаємодію, у якій комунікативна позиція вчителя має поєднувати професійну компетентність із повагою до суб'єктності інших учасників освітнього процесу .

2. Комунікативна культура як компонент педагогіки партнерства.

Комунікативна культура педагога є складним професійно-особистісним утворенням, що охоплює мовну грамотність, комунікативні знання й уміння, здатність до ефективної взаємодії, дотримання етичних норм спілкування та готовність до рефлексії власної комунікативної поведінки. У педагогічній діяльності вона проявляється через систему вербальних і невербальних засобів, за допомогою яких учитель організовує навчальну діяльність, встановлює взаєморозуміння, мотивує учнів, регулює поведінку, надає зворотний зв'язок і взаємодіє з батьками.

У педагогіці партнерства комунікативна культура виконує низку важливих функцій. Насамперед вона забезпечує *діалогічність* освітнього процесу, даючи можливість кожному учасникові бути почутим. Водночас вона виконує мотиваційну функцію, оскільки підтримувальне мовлення педагога сприяє формуванню позитивної мотивації учнів; *регулятивну функцію*, допомагаючи організовувати спільну діяльність*; емоційно-підтримувальну функцію*, що може підтримувати психологічний комфорт; та *рефлексивну функцію,* яка дає змогу учасникам освітнього процесу аналізувати результати власної діяльності та взаємодії.

Таким чином, комунікативна культура виступає своєрідним механізмом, через який принципи педагогіки партнерства переходять із концептуального рівня у повсякденну практику освітнього процесу.

3. Формування культури професійного мовлення педагога.

Культура професійного мовлення є важливою складовою мовно-комунікативної культури педагога. Професійне мовлення вчителя має бути нормативним, точним, логічним, доступним, доречним та етично виваженим. Водночас його якість не можна оцінювати лише за критерієм правильності. В умовах педагогіки партнерства важливо враховувати комунікативний ефект мовлення: чи сприяє воно взаєморозумінню, підтримує активність учня, мотивує до діяльності та створює умови для відкритого діалогу. Ключовою характеристикою професійного мовлення є *мовленнєва етика*: уникнення висловлювань, які принижують гідність дитини, створюють атмосферу страху або провокують негативне самосприйняття. Натомість доцільним вважаємо використання формулювань, спрямованих на аналіз конкретної дії чи результату: «Проаналізуймо, на якому етапі виникла помилка», «Спробуй пояснити свій спосіб міркування», «Що можна змінити, щоб покращити результат?». Таке мовлення зосереджує увагу на діяльності та її вдосконаленні, а не на негативній оцінці особистості.

Отже, культура професійного мовлення педагога в умовах НУШ передбачає поєднання нормативності, змістової точності, комунікативної доцільності, етичності та підтримувального характеру.

4. Розвиток навичок ненасильницької комунікації.

Одним із перспективних напрямів розвитку мовно-комунікативної культури педагога можна розглядати опанування принципів ненасильницької комунікації. Її значущість у педагогічному середовищі зумовлена необхідністю конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, запобігання ескалації напруження та формування атмосфери взаємної поваги.

Ненасильницька комунікація базується на відмові від звинувачень, образ, погроз, навішування ярликів та категоричних оцінок. Натомість комунікативна поведінка ґрунтується на спостереженні за конкретною ситуацією, усвідомленні власних почуттів і потреб, розумінні потреб співрозмовника та формулюванні чітких і реалістичних прохань.

Для педагогічної практики особливо важливим є перехід від оцінювання особистості до опису конкретної поведінки. Наприклад, замість висловлювання «Ти постійно неуважний» доцільно сказати: «Під час виконання завдання ти кілька разів відволікався, тому не встиг завершити роботу. Подумаймо, що допоможе тобі зосередитися». У другому випадку педагог не навішує негативного ярлика, а описує ситуацію та пропонує спільний пошук рішення.

Навички ненасильницької комунікації є важливими не лише у взаємодії «учитель–учень», а й у спілкуванні з батьками та колегами. Вони дають змогу обговорювати проблемні ситуації без переходу до особистісних звинувачень, зберігаючи можливість конструктивної співпраці.

5. Формування комунікативної компетентності у взаємодії з батьками.

Педагогіка партнерства, а, отже, комунікація вчителя має виявлятися не лише в роботі з учнями, а й у здатності вибудовувати конструктивні професійні стосунки з родиною. Ефективна партнерська комунікація з батьками передбачає дотримання балансу між повідомленням про труднощі та висвітленням позитивної динаміки дитини. Важливо говорити не «про проблему», а разом із батьками шукати рішення. Такий підхід змінює саму позицію батьків: із пасивних отримувачів інформації вони перетворюються на активних партнерів школи.

Сучасна комунікативна компетентність педагога також охоплює здатність використовувати різні форми взаємодії: індивідуальні консультації, батьківські зустрічі, спільні проєкти, електронне листування, цифрові платформи, онлайн-консультації тощо. Незалежно від каналу така комунікація має ґрунтуватися на повазі, конфіденційності та коректності.

6. Розвиток мовної рефлексії педагога.

Важливою передумовою вдосконалення мовно-комунікативної культури є розвиток *мовної рефлексії педагога*, тобто здатності усвідомлювати, аналізувати та критично оцінювати власне мовлення і комунікативну поведінку.

Професійна рефлексія передбачає постановку педагогом низки запитань: Чи було моє пояснення зрозумілим? Чи дав я учневі можливість висловитися? Чи не перебив його? Чи не містило моє висловлювання оцінки особистості? Чи сприяв мій коментар розвитку, чи лише констатував помилку? Як змінився емоційний стан співрозмовника після нашої розмови?

Такі рефлексивні запитання допомагають педагогові усвідомити власні комунікативні стереотипи та за потреби змінити їх. Особливо важливо виявляти автоматизовані мовленнєві конструкції, які можуть суперечити принципам педагогіки партнерства: «Ти ніколи...», «Ти завжди...», «Скільки можна повторювати...», «Інші ж можуть, а ти...». Їх заміна на нейтральні та підтримувальні формулювання є важливим кроком до формування партнерської культури спілкування.

7. Мовна екологія освітнього середовища.

Розглядаючи мовно-комунікативну культуру в контексті педагогіки партнерства, важливо звернути увагу на поняття *мовної екології освітнього середовища.* У контексті мовно-комунікативної культури доцільно звернутися також до лінгвоекологічного підходу в освітньому процесі. У науковій літературі екологічну комунікацію розглядають як спілкування, що відповідає етичним мовленнєвим нормам і не створює негативного впливу на психоемоційний стан учасників взаємодії. У цьому контексті мовну екологію освітнього середовища можна розуміти як орієнтацію комунікативної взаємодії на коректність, повагу до особистості та уникнення мовленнєвої агресії.

Мовна екологія передбачає створення освітнього середовища, вільного від мовленнєвої агресії, приниження, дискримінаційних висловлювань, стереотипізації, публічного висміювання та інших форм комунікативного насильства. Водночас вона не означає уникнення складних тем чи критики. Її сутність полягає в тому, щоб навіть критичні зауваження висловлювалися коректно, аргументовано та з орієнтацією на розвиток.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, дослідження мовно-комунікативної культури у педагогіці партнерства Нової української школи визначається її фун-

даментальною роллю у формуванні гуманного, демократичного та суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища. Педагогіка партнерства, закріплена як один із концептуальних напрямів НУШ, потребує відповідної культури спілкування, заснованої на діалозі, взаємоповазі, довірі, емпатії та конструктивній взаємодії (Концепція Нової української школи, 2016). Відтак дослідження сутності мовно-комунікативної культури, її структурних компонентів, функцій та педагогічних умов формування є актуальним науковим завданням, результати якого можуть бути використані для вдосконалення професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників Нової української школи.

У подальших дослідженнях варто посилити увагу на те, що педагогічна комунікація відбувається в умовах зростання інформаційного навантаження, активного використання цифрових технологій та розширення форм дистанційної й змішаної взаємодії. За таких умов особливої ваги набувають уміння чітко формулювати думки, добирати адекватні мовні засоби, дотримуватися норм професійної та цифрової комунікації, виявляти толерантність і повагу до співрозмовника. Відповідно, мовно-комунікативна культура має розглядатися не як другорядна характеристика педагогічної діяльності, а як один із механізмів забезпечення якості освітньої взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Довіра до освіти починається з педагогіки партнерства, відкритості шкіл, поваги до кожної людини. Міністерство освіти і науки України. 02.12.2017. URL: https://mon.gov.ua/news/dovira-do-osviti-pochinayetsya-z-pedagogiki-partnerstva-vidkritosti-shkil-povagi-do-kozhnoi-lyudini-zastupnik-ministra-pavlo-khobzey .

2. Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.

3. Концепція Нової української школи : ttps://melitznz15.ukr.education/wp-content/uploads/2024/07/konczepcziya-novoyi-ukrayinskoyi-shkoly.pdf (звернення 20.07.2026).

REFERENCES:

1. Dovira do osvity pochynaietsia z pedahohiky partnerstva, vidkrytosti shkil, povahy do kozhnoi liudyny. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. 02.12.2017. URL: https://mon.gov.ua/news/dovira-do-osviti-pochinayetsya-z-pedagogiki-partnerstva-vidkritosti-shkil-povagi-do-kozhnoi-lyudini-zastupnik-ministra-pavlo-khobzey .

2. Kovalchuk V.A. Pedahohika partnerstva u profesiinii diialnosti vchytelia : navch. posib. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU, 2023. 100 s.

3. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly: ttps://melitznz15.ukr.education/wp-content/uploads/2024/07/konczepcziya-novoyi-ukrayinskoyi-shkoly.pdf (zvernennia 20.07.2026).

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.2/.3:37.015.31:37.013.42
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.23

Лариса КУЛЬБАЧ
доктор філософії, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49000
***ORCID:** 0000-0002-9128-1922*

Олена ДАЛІБА
старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49000
***ORCID:** 0009-0008-7390-180X*

Ірина МАЗУР
старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49000
***ORCID:** 0000-0002-7281-7955*

Бібліографічний опис статті: Кульбач, Л., Даліба, О., Мазур, І. (2026). Структурно-функціональна модель психолого-педагогічних умов виховання та подолання освітніх втрат дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 167–175, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.23

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті досліджено проблему виховання та подолання освітніх втрат дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах повномасштабної війни, наслідків пандемії COVID-19, вимушеного переміщення, тривалого дистанційного навчання та інших кризових чинників. Обґрунтовано, що сучасні виклики негативно впливають не лише на навчальні досягнення дітей, а й на процес їхнього виховання, соціалізації, емоційного благополуччя, формування ціннісних орієнтацій, суб'єктності та психологічної стійкості. Доведено, що освітні втрати мають комплексний характер і проявляються у взаємозв'язку когнітивного, соціально-емоційного та особистісного розвитку дитини. Особливу увагу приділено забезпеченню наступності між дошкільною та початковою освітою як необхідній умові безперервності виховного процесу та своєчасного попередження накопичення освітніх втрат.

Наукова новизна полягає в розробленні авторської структурно-функціональної моделі, що інтегрує психологічний, педагогічний та організаційно-партнерський компоненти виховного процесу. Модель охоплює десять взаємопов'язаних психолого-педагогічних умов, спрямованих на створення безпечного освітнього середовища, розвиток особистості дитини, індивідуалізацію освітнього процесу, раннє виявлення освітніх втрат, підтримку педагогів, партнерство з родиною та забезпечення наступності між рівнями освіти.

Доведено, що ефективне подолання освітніх втрат забезпечується реалізацією цілісного виховного процесу. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованої моделі для організації виховної роботи, психолого-педагогічного супроводу дітей, попередження освітніх втрат і підвищення якості дошкільної та початкової освіти.

***Ключові слова:** освітні втрати, дошкільна освіта, початкова освіта, психолого-педагогічні умови, виховання, наступність, резильєнтність.*

Larysa KULBACH
PhD, Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education, Municipal Higher Education Institution "Dnipro Academy of Continuing Education" of the Dnipropetrovsk Regional Council, Volodymyr Antonovych str., 70, Dnipro, Ukraine, 49000
***ORCID:** 0000-0002-9128-1922*

Olena DALIBA
Senior Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education, Municipal Higher Education Institution "Dnipro Academy of Continuing Education" of the Dnipropetrovsk Regional Council, Volodymyr Antonovych str., 70, Dnipro, Ukraine, 49000
***ORCID:** 0009-0008-7390-180X*

Iryna MAZUR
Senior Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education, Municipal Higher Education Institution "Dnipro Academy of Continuing Education" of the Dnipropetrovsk Regional Council, Volodymyr Antonovych str., 70, Dnipro, Ukraine, 49000
***ORCID:** 0000-0002-7281-7955*

To cite this article: Kulbach, L., Daliba, O., & Mazur, I. (2026). Strukturno-funktsionalna model psykholoho-pedahohichnykh umov vykhovannia ta podolannia osvitnikh vtrat ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku [A structural-functional model of psychological and pedagogical conditions for the upbringing and remediation of educational losses in preschool and primary school-age children]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 167–175, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.23

A STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE UPBRINGING AND REMEDIATION OF EDUCATIONAL LOSSES IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL-AGE CHILDREN

The article examines the issues of upbringing and addressing educational losses among preschool and primary school-aged children amidst the full-scale war, the aftermath of the COVID-19 pandemic, forced displacement, prolonged remote learning, and other crisis factors. It is argued that contemporary challenges negatively affect not only children's academic achievements but also their upbringing, socialization, emotional well-being, and the development of their value orientations, agency, and psychological resilience. It has been established that educational losses are multifaceted in nature, manifesting in the interplay between a child's cognitive, socio-emotional, and personal development. Particular attention is paid to ensuring continuity between preschool and primary education, as this is essential for maintaining the continuity of the educational process and proactively preventing the accumulation of educational losses.

The scientific novelty lies in the development of an original structural-functional model that integrates the psychological, pedagogical, and organizational-partnership components of the educational process. The model encompasses ten interconnected psycho-pedagogical conditions aimed at creating a safe educational environment, fostering the child's personal development, individualizing the educational process, early identification of learning gaps, supporting educators, partnering with families, and ensuring continuity across educational levels.

It has been demonstrated that effectively addressing educational losses is ensured through the implementation of a holistic educational process. The practical significance of the study lies in the potential to use the proposed model for organizing educational activities, providing psychological and pedagogical support for children, preventing educational losses, and enhancing the quality of preschool and primary education.

***Key words:** educational losses, preschool education, primary education, psychological and pedagogical conditions, upbringing, continuity, resilience.*

Актуальність проблеми. Повномасштабна війна в Україні, посилена наслідками пандемії COVID-19, спричинила тривале порушення безперервності освітнього й виховного процесів та загострила проблему освітніх втрат. Вимушене переміщення дітей, безпекові загрози, дистанційне навчання, обмежений доступ до освітніх ресурсів і хронічне психоемоційне напруження негативно позначилися не лише на навчальних досягненнях, а й на соціалізації, емоційному благополуччі, формуванні ціннісних орієнтацій, саморегуляції та суб'єктності дитини. За

таких умов цілісний виховний процес набуває значення важливого механізму попередження й подолання освітніх втрат.

Найбільш уразливими є діти дошкільного та молодшого шкільного віку, оскільки саме в цей період формуються базові мовленнєві, когнітивні, соціально-емоційні, психомоторні та навчальні компетентності, моральні уявлення, способи взаємодії, відповідальність і ставлення до себе та інших. У дошкільному віці освітні втрати мають переважно розвитковий і виховний характер: вони можуть виявлятися у сповільненні мовленнєвого та пізнавального розвитку, труднощах саморегуляції, комунікації, соціалізації й формуванні готовності до школи. У початковій освіті до цих проявів додаються прогалини в базових уміннях, зниження мотивації, труднощі адаптації, відповідальної поведінки та конструктивної взаємодії.

Отже, проблема потребує комплексного розв'язання, що поєднує виховання, навчання і розвиток дитини, раннє виявлення труднощів, психологічну підтримку, індивідуалізацію освітнього процесу, професійну підтримку педагогів, партнерство з родинами та наступність між рівнями освіти. Виховний процес у цьому контексті розглядається як цілеспрямована взаємодія, що формує цінності, соціально-емоційну компетентність, резильєнтність, суб'єктність і відповідальність, необхідні для успішного подолання освітніх труднощів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та розробити структурно-функціональну модель психолого-педагогічних умов виховання й подолання освітніх втрат дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з урахуванням наступності між дошкільною та початковою освітою.

Для досягнення мети передбачено виконання таких **завдань**: уточнити сутність освітніх втрат у взаємозв'язку з вихованням, навчанням і розвитком; систематизувати чинники їх виникнення; узагальнити сучасні стратегії виховання та компенсації втрат; визначити психолого-педагогічні умови, механізми й очікувані виховні та освітні результати; побудувати структурно-функціональну модель їх реалізації.

Методи дослідження: аналіз, синтез та узагальнення наукових джерел (для уточнення сутності освітніх втрат і виховного потенціалу їх подолання); порівняння та систематизація (для узагальнення стратегій підтримки дітей на етапах дошкільної і початкової освіти); структурно-функціональне моделювання (для визначення компонентів, функцій, умов, механізмів, результатів авторської моделі).

Наукова новизна полягає в тому, що вперше теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель психолого-педагогічних умов виховання та подолання освітніх втрат дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, яка інтегрує психологічний, педагогічний та організаційно-партнерський компоненти. Визначено взаємозв'язок виховних і компенсаційних механізмів у подоланні освітніх втрат, удосконалено підхід до забезпечення наступності психолого-педагогічного супроводу дитини під час переходу від дошкільної до початкової освіти та розроблено структуру взаємодії компонентів, умов, механізмів і очікуваних результатів авторської моделі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі поняття «освітні втрати» не має усталеного трактування та перетинається з поняттями «навчальні втрати», «освітні прогалини», «навчальні розриви», «втрати в навчанні». Г. Бичко та В. Терещенко розглядають навчальні втрати як один зі складників ширшої категорії освітніх втрат і наголошують, що останні охоплюють не лише недосягнення очікуваних результатів, а й втрату можливостей для інтелектуального, соціального, емоційного та психологічного розвитку дитини (Bychko & Tereshchenko, 2023, pp. 6–9). Л. Варяниця також акцентує на багатокомпонентному характері втрат у дошкільній освіті, пов'язуючи їх із порушенням доступності освіти, недостатньою психолого-педагогічною підтримкою та несприятливими умовами освітнього середовища (Varianytsia, 2023, p. 149).

Проблему освітніх втрат у дошкільній освіті ґрунтовно розкривають С. Сисоєва та О. Рейпольська, які доводять, що втрати, сформовані на дошкільному етапі, можуть стати передумовою подальших освітніх втрат. До основних чинників вони відносять «порушення принципу доступності дошкільної освіти; послаблення, а іноді й відсутність, психологічної, медичної, методичної та інформаційної підтримки всіх учасників освітнього процесу для дітей раннього та дошкільного віку; відтік кадрів із закладів дошкільної освіти, зумовле-

ний масштабним переміщенням педагогічних кадрів в умовах війни, а також низькою оплатою праці педагогів цих закладів; відсутність своєчасної підтримки розвитку дитини у сенситивні періоди її життя, які тривають лише певний короткий час» (Sysoieva & Reipolska, 2023, p. 2). Розвиваючи ці положення, Л. Варяниця наголошує на необхідності безпечного й психологічно підтримувального середовища, безперервності здобуття дошкільної освіти, своєчасної підтримки учасників освітнього процесу та партнерства з батьками (Varianytsia, 2023, pp. 150–151).

На рівні початкової освіти К. Бабинець і Т. Молнар пов'язують освітні втрати з порушенням звичного ритму навчання, обмеженим доступом до матеріалів, недостатньою мотивацією та емоційною підтримкою учнів. Серед провідних засобів компенсації автори визначають індивідуалізацію, диференціацію, психолого-педагогічний супровід, інноваційні технології та співпрацю з батьками (Babynets & Molnar, 2025). Методичні рекомендації Інституту педагогіки НАПН України трактують компенсацію як комплексний процес, що поєднує діагностику, адаптацію змісту, диференціацію, психологічну підтримку та підготовку педагогів (Lisova et al., 2025).

Сучасні стратегії подолання освітніх втрат охоплюють організаційний, змістовий, методичний і психолого-педагогічний аспекти. О. Кисла виокремлює заходи формальної, неформальної та системної компенсації: додаткові завдання, гуртки й програми підтримки, адаптацію навчальних програм, диференційоване навчання, підготовку педагогів і психологічну підтримку учасників освітнього процесу (Kysla, 2024, p. 29). О. Глушко, А. Джурило, С. Кравченко, О. Локшина, О. Максименко та О. Шпарик, узагальнивши рекомендації ЮНЕСКО, OECD, UNICEF і Світового банку, називають адаптацію змісту до реального рівня досягнень, збільшення навчального часу, підвищення ефективності навчання, цільову підтримку найбільш уразливих учнів і психосоціальну підтримку всіх учасників освітнього процесу (Hlushko et al., 2024). Отже, наявні дослідження достатньо висвітлюють сутність освітніх втрат, їх чинники, діагностику та стратегії компенсації, проте недостатньо розкрито виховний потенціал подолання освітніх втрат і забезпечення наступності психолого-педагогічних умов між дошкільною та початковою освітою. Саме виховний процес сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, соціально-емоційної компетентності, відповідальності, резильєнтності та активної позиції дитини, що є основою ефективної компенсації освітніх втрат.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі узагальнення джерел пропонуємо систематизувати чинники освітніх втрат за трьома взаємопов'язаними групами: зовнішніми, внутрішніми та суб'єктними. Такий поділ дає змогу врахувати не лише порушення доступу до освіти й навчального поступу, а й зміни у соціалізації, емоційному стані, ціннісних орієнтаціях і поведінці дитини.

Зовнішні чинники формуються на макросоціальному рівні та охоплюють воєнні дії, вимушене переміщення, руйнування освітньої інфраструктури, безпекові й соціально-економічні обмеження, перебої з енергопостачанням і нерівний доступ до цифрових ресурсів. Внутрішні чинники виникають на рівні закладу освіти, родини та безпосереднього соціального оточення дитини й пов'язані з організацією освітнього процесу, якістю педагогічної та психологічної підтримки, сімейною ситуацією, дефіцитом взаємодії з однолітками, професійним виснаженням педагогів і порушенням наступності між рівнями освіти.

Суб'єктні чинники відображають вікові та індивідуально-психологічні особливості дитини, рівень її розвитку на момент кризової події, освітні потреби, ресурси адаптації, тип реагування на стрес, попередній життєвий досвід і пережиті травматичні події. Саме їх поєднання з зовнішніми та внутрішніми обставинами визначає індивідуальну динаміку освітніх втрат. Отже, чинники не діють ізольовано, а утворюють взаємозалежну систему, що потребує комплексної відповіді.

Ефективність стратегій компенсації значною мірою залежить від створення відповідних *психолого-педагогічних умов*. Під ними розуміємо сукупність взаємопов'язаних обставин, вимог і характеристик освітнього середовища, які цілеспрямовано створюються закладом освіти та педагогами для забезпечення розвитку, навчання і психологічного благополуччя дітей. *Психологічний аспект* охоплює безпеку, емоційний стан, мотивацію, самооцінку та вну-

трішні ресурси дитини; *педагогічний* – зміст, методи, форми, технології навчальної й виховної взаємодії; *організаційно-партнерський* – координацію дій педагогів, фахівців і родини та створення єдиного виховного простору.

Особливого значення набуває безперервний моніторинг освітнього поступу, особистісного розвитку та психоемоційного стану дитини. На етапі дошкільної освіти він має виконувати не лише оцінювальну, а й прогностично-виховну функцію: раннє виявлення труднощів дає змогу скоригувати індивідуальну траєкторію, зміст виховної взаємодії та засоби підтримки до вступу в школу, запобігаючи перетворенню тимчасових труднощів на стійкі навчальні й поведінкові проблеми.

Модель поєднує три взаємозалежні компоненти. Психологічний компонент виконує стабілізаційно-відновлювальну та виховно-розвивальну функції; педагогічний – діагностично-компенсаційну, виховну й розвивальну; організаційно-партнерський – координаційно-ресурсну. Їх взаємодія забезпечує формування ціннісних орієнтацій, соціально-емоційної компетентності, суб'єктності, відповідальності та резильєнтності дитини, а також компенсацію освітніх втрат. Циклічний зворотний зв'язок передбачає використання результатів моніторингу для коригування умов, виховних впливів, механізмів підтримки й індивідуальної траєкторії розвитку.

КОМПОНЕНТИ ТА УМОВИ МОДЕЛІ

І. Психологічний компонент: психологічна безпека та морально-емоційний розвиток особистості

1. *Психологічно структурований, безпечний і передбачуваний освітньо-виховний простір*. Його сутність полягає у створенні середовища, що підтримує відчуття захищеності, довіри, гідності та передбачуваності взаємодії. Сталі правила, доброзичливе ставлення, прийняття й повага до дитини знижують тривожність, відновлюють пізнавальну активність і створюють умови для засвоєння моральних норм та конструктивних способів поведінки. Очікуваним виховним та освітнім результатом є емоційна стабільність, довіра до дорослих, готовність до співпраці й навчання та зменшення ризику поглиблення освітніх втрат.

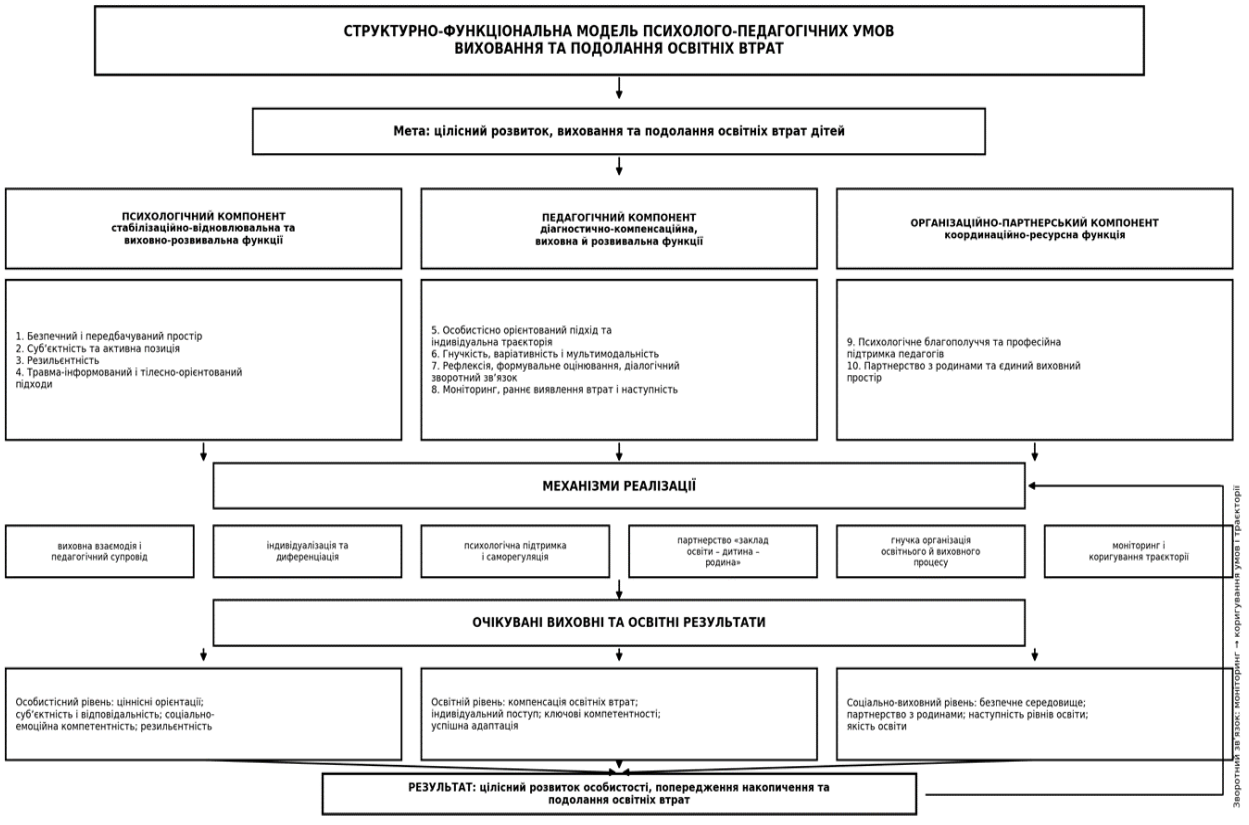


Рис. 1. Авторська структурно-функціональна модель психолого-педагогічних умов виховання та подолання освітніх втрат дітей дошкільного та молодшого шкільного віку

2. *Розвиток суб'єктності та активної позиції дитини*. Умова передбачає визнання дитини повноправним учасником освітнього й виховного процесу, здатним робити вибір, виявляти ініціативу, брати участь у плануванні та усвідомлювати наслідки власних рішень. Залучення до постановки доступних цілей, рефлексії й спільної діяльності формує відповідальність, самостійність, внутрішню мотивацію та повагу до позиції інших. Результатом є становлення суб'єктної позиції, що посилює здатність дитини долати труднощі й запобігає накопиченню освітніх втрат.

3. *Розвиток резильєнтності*. Умова спрямована на формування здатності адаптуватися до складних обставин, відновлювати рівновагу та конструктивно долати труднощі. Підтримувальний успіх, педагогічна увага до зусиль, розвиток емоційної грамотності, взаємодопомоги й навичок розв'язання проблем формують життєстійкість, оптимістичне ставлення до власних можливостей і готовність діяти відповідально. Виховним та освітнім результатом є психологічна стійкість і збереження мотивації до розвитку й навчання.

4. *Травма-інформований і тілесно-орієнтований підходи*. На відміну від загальної організації безпечного середовища, ця умова передбачає спеціальне врахування можливого травматичного досвіду дитини, відмову від примусу та стигматизації, право на паузу, підтримку саморегуляції через рухові, сенсорні й дихальні практики (Panok, 2024). Така взаємодія виховує повагу до особистих меж, емпатію та культуру ненасильницького спілкування. Результатом є зниження напруження, відновлення довіри, психологічної готовності до взаємодії та навчання.

ІІ. Педагогічний компонент: організація навчальної та виховної взаємодії

5. *Особистісно орієнтований підхід та індивідуальна траєкторія розвитку*. Умова передбачає адаптацію освітнього й виховного процесу до актуального рівня розвитку, темпу, досвіду, інтересів і потреб дитини. На основі даних моніторингу визначаються персоналізовані цілі, зміст підтримки та диференційовані завдання. Такий підхід забезпечує не лише компенсацію прогалин, а й розвиток самоцінності, відповідальності, позитивної самооцінки та індивідуального потенціалу.

6. *Гнучкість, варіативність і мультимодальність освітньо-виховної взаємодії.* Умова забезпечує безперервність навчання, виховання та соціальної взаємодії в змінних безпекових і організаційних обставинах. Вона реалізується через поєднання очних, змішаних, дистанційних та індивідуальних форм, різних каналів сприйняття, ігрової, практичної, дослідницької та проєктної діяльності. Результатом є доступність освітнього процесу, підтримання належності до дитячої спільноти, розвиток співпраці та зменшення ризику освітньої ізоляції.

7. *Рефлексія, формувальне оцінювання та діалогічний зворотний зв'язок*. Ця умова орієнтує освітньо-виховний процес на усвідомлення дитиною власних дій, цінностей, досягнень, труднощів і наступних кроків. Підтримувальний діалог без приниження й порівняння з іншими розвиває самооцінювання, відповідальність, здатність приймати зворотний зв'язок і коригувати поведінку. Результатом є зростання внутрішньої мотивації, рефлексивності та активної участі дитини у власному розвитку.

8. *Безперервний моніторинг, раннє виявлення освітніх втрат і наступність між дошкільною та початковою освітою.* Моніторинг забезпечує систематичне відстеження освітнього поступу, соціально-емоційного розвитку, поведінкових проявів та потреб дитини. Отримані дані використовуються для коригування індивідуальної траєкторії, виховних завдань і психолого-педагогічної підтримки. Наступність передбачає узгодженість підходів закладу дошкільної освіти, початкової школи та родини, що полегшує адаптацію, попереджає накопичення труднощів і забезпечує безперервність виховання та розвитку.

ІІІ. Організаційно-партнерський компонент: єдиний виховний простір і координація підтримки

9. *Психологічне благополуччя та професійна підтримка педагогів*. Умова є системоутворювальною, оскільки психологічний ресурс і професійна компетентність педагога визначають якість виховної взаємодії, емоційний клімат і здатність підтримувати дітей із різними освітніми потребами. Супервізія, психологічне консультування, професійна рефлексія та міждисциплінарна співпраця запобігають виснаженню й вторинній травматизації. Результатом є професійна стійкість педагога та послідовна реалі-

зація гуманістичних і дитиноцентричних засад виховання.

10. *Партнерство з родинами та створення єдиного виховного простору.* Умова ґрунтується на взаємній довірі, відкритій комунікації та спільній відповідальності за розвиток дитини. Регулярний обмін інформацією, спільне визначення освітніх і виховних цілей, консультації та узгодження способів підтримки забезпечують єдність вимог без авторитарного тиску. Результатом є узгодженість дій закладу освіти й родини, підтримання психологічного благополуччя, ціннісного розвитку та безперервності індивідуальної траєкторії дитини.

Обговорення результатів. Запропонована модель відрізняється від переліків окремих компенсаційних заходів тим, що пов'язує виховання, навчання, психологічну підтримку, умови, механізми та результати в єдиному циклі. Її структурна частина визначає три компоненти й десять взаємопов'язаних умов, а функціональна – стабілізаційно-відновлювальну, виховно-розвивальну, діагностично-компенсаційну та координаційно-ресурсну функції. Це дає змогу спрямувати роботу не лише на усунення академічних прогалин, а й на відновлення соціалізації, ціннісного становлення, емоційної рівноваги та активної позиції дитини.

Модель передбачає, що жодна умова не є самодостатньою. Моніторинг без індивідуалізації перетворюється на фіксацію труднощів; індивідуалізація без психологічної безпеки не забезпечує активності дитини; виховні впливи без партнерства з родиною втрачають послідовність; компенсаційні заходи без розвитку суб'єктності й резильєнтності дають короткотривалий ефект. Тому виховний процес виступає інтегрувальним механізмом, який об'єднує психологічні, педагогічні й партнерські ресурси.

Практичне значення моделі полягає в можливості її використання закладами дошкільної та загальної середньої освіти для проєктування програм виховної роботи й психолого-педагогічного супроводу, визначення індивідуальних освітньо-виховних цілей, координації взаємодії педагогів, психологів і родин, раннього виявлення труднощів та оцінювання динаміки розвитку. Очікувані результати доцільно розглядати на особистісному, освітньому та соціально-виховному рівнях.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження встановлено, що освітні втрати дітей дошкільного та молодшого шкільного віку мають комплексний характер і виявляються не лише в недосягненні очікуваних результатів, а й у порушенні когнітивного, соціально-емоційного, психологічного, ціннісного та особистісного розвитку. Тому їх подолання має здійснюватися у взаємозв'язку з цілісним виховним процесом, спрямованим на формування суб'єктності, відповідальності, соціальної компетентності, резильєнтності й культури взаємодії.

Обґрунтовано структурно-функціональну модель, яка інтегрує психологічний, педагогічний та організаційно-партнерський компоненти. Визначено десять взаємопов'язаних психолого-педагогічних умов, що забезпечують психологічну безпеку, морально-емоційний розвиток, індивідуалізацію, безперервний моніторинг, наступність, професійну підтримку педагогів і партнерство з родинами. Модель поєднує виховні та компенсаційні механізми й орієнтована на особистісні, освітні та соціально-виховні результати.

Доведено, що ефективне подолання освітніх втрат можливе за умови комплексної реалізації цілісного виховного процесу та циклічного зворотного зв'язку: результати моніторингу мають зумовлювати коригування психолого-педагогічних умов, виховних впливів, механізмів підтримки й індивідуальної траєкторії розвитку. Практичне значення моделі полягає в можливості її використання для проєктування системи виховної роботи та психолого-педагогічного супроводу дітей. Перспективи подальших досліджень пов'язані з визначенням критеріїв, показників і рівнів результативності моделі та її експериментальною перевіркою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабинець К. М., Молнар Т. І. Освітні втрати в учнів початкової школи: виклики та шляхи подолання. Наука майбутнього: збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених. Мукачево: РВВ МДУ, 2025. Вип. 1 (15). С. 8–13. URL:http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/13195

2. Бичко Г., Терещенко В. Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання / наук. консультант Т. Вакуленко. Київ: Український центр оцінювання якості освіти, 2023. 31 с. URL: https://osvita.ua/school/88921/

3. Варяниця Л. О. Шляхи подолання освітніх втрат у закладах дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 64. Т. 2. С. 148–153. DOI https://doi.org/10.32782/2663– 6085/2023/64.2.28

4. Лінд Г. Дошкільна освіта в Україні сьогодні: огляд законодавчих, інституційних та бюджетних засад дошкільної освіти в Україні з міжнародної перспективи. Київ: ЮСТОН, 2025. 110 с. URL:https://polaris.org.ua/documents/library/1042/Doskilna_osvita_v_Ukraini_sogodni.pdf

5. Глушко О., Джурило А., Кравченко С., Локшина О., Максименко О., Шпарик О. Роль міжнародних та громадських організацій у подоланні освітніх втрат в Україні. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 1. С. 65–73. DOI https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-65-73

6. Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації / кол. авт.; за заг. ред. О. М. Топузова; уклад. М. В. Головко. Київ: Педагогічна думка, 2023. 187 с. DOI: https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190

7. Звіт про результати третього циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти 2024 р.: у 2 ч. Ч. 1. Навчання в кризових умовах: читацька, математична та природничо-наукова компетентності випускників початкової школи / Т. Лісова та ін.; за ред. Г. Бондаренко. Київ: Український центр оцінювання якості освіти, 2025. 311 с. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/04/Zvit-ZZMYAPO-2024.-CHastyna-I_na-sajt.pdf

8. Зімакова Л. В., Тупиця О. В., Жданюк Л. М. Дистанційне навчання дітей дошкільного віку на засадах партнерської педагогіки під час воєнного стану. *Педагогічні науки*. 2022. № 79. С. 92–100. DOI: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264557

9. Кисла О. Стратегії подолання навчальних втрат в учнів молодших класів в умовах воєнного стану. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2024. № 2 (11). С. 26–33. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-5

10. Косенчук О. Дошкільна освіта в Україні: нові реалії та перспективи. *Педагогічні науки*. 2022. № 79. С. 151–155. DOI: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264675

11. Психологічний супровід відновлення освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти: практичний посібник / В. Г. Панок та ін.; за наук. ред. В. Г. Панка. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 225 с.

12. Сисоєва С. О., Рейпольська О. Д. Освітні втрати в дошкільній освіті як передумова подальших освітніх втрат. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2023. Т. 5, № 2. С. 1–5. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5203

13. Рекомендації щодо формування читацької компетентності учнів на рівні початкової освіти / Ю. Романенко, Л. Шкарбан, В. Лещенко; за ред. О. Осадчої та Ю. Романенко. Київ: Український центр оцінювання якості освіти, 2022. 47 с. URL:https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/chyt-gram-06-04-23_organized.pdf

14. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. PIRLS 2021 Assessment Framework. URL: https://timssandpirls.bc.edu/

REFERENCES:

1. Babynets, K. M., & Molnar, T. I. (2025). Osvitni vtraty v uchniv pochatkovoi shkoly: Vyklyky ta shliakhy podolannia [Educational losses among primary school students: Challenges and ways to overcome them]. *Nauka Maibutnoho: Zbirnyk Naukovykh Prats Studentiv, Aspirantiv ta Molodykh Vchenykh*, *1*(15), 8–13. (in Ukrainian)

2. Bychko, H., & Tereshchenko, V. (2023). *Navchalni vtraty: Sutnist, prychyny, naslidky ta shliakhy podolannia* [Learning losses: Essence, causes, consequences, and ways to overcome them]. Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. (in Ukrainian)

3. Varianytsia, L. O. (2023). Shliakhy podolannia osvitnikh vtrat u zakladakh doshkilnoi osvity [Ways to overcome educational losses in preschool education institutions]. *Innovatsiina Pedahohika*, *64*(2), 148–153. (in Ukrainian)

4. Lind, H. (2025). Doshkilna osvita v Ukraini sohodni: Ohliad zakonodavchykh, instytutsiinykh ta biudzhetnykh zasad doshkilnoi osvity v Ukraini z mizhnarodnoi perspektyvy [Preschool education in Ukraine today: A review of the legislative, institutional, and budgetary foundations of preschool education in Ukraine from an international perspective]. YUSTON. (in Ukrainian)

5. Hlushko, O., Dzhurylo, A., Kravchenko, S., Lokshyna, O., Maksymenko, O., & Shparyk, O. (2024). Rol mizhnarodnykh ta hromadskykh orhanizatsii u podolanni osvitnikh vtrat v Ukraini [The role of international and public organizations in overcoming educational losses in Ukraine]. *Ukrainskyi Pedahohichnyi Zhurnal*, (1), 65–73. (in Ukrainian)

6. Topuzov, O. M. (Ed.). (2023). *Diahnostyka ta kompensatsiia osvitnikh vtrat u zahalnii serednii osviti Ukrainy: Metodychni rekomendatsii* [Diagnosis and compensation of educational losses in general secondary education in Ukraine: Methodological recommendations] (M. V. Holovko, Comp.). Pedahohichna Dumka. (in Ukrainian)

7. Lisova, T., Bychko, H., Tereshchenko, V., Horokh, V., Nikytchuk, A., Mazorchuk, M., & Vakulenko, T. (2025). *Zvit pro rezultaty tretoho tsyklu zahalnoderzhavnoho zovnishnoho monitorynhu yakosti pochatkovoi osvity 2024 r. Chastyna 1. Navchannia v kryzovykh umovakh: Chytatska, matematychna ta pryrodnycho-naukova kompetentnosti vypusknykiv*

pochatkovoi shkoly [Report on the results of the third cycle of the nationwide external monitoring of primary education quality in 2024. Part 1: Learning in crisis conditions: Reading, mathematical, and science competencies of primary school graduates] (H. Bondarenko, Ed.). Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. (in Ukrainian)

8. Zimakova, L. V., Tupytsia, O. V., & Zhdaniuk, L. M. (2022). Dystantsiine navchannia ditei doshkilnoho viku na zasadakh partnerskoi pedahohiky pid chas voiennoho stanu [Distance education of preschool children based on partnership pedagogy during martial law]. *Pedahohichni Nauky*, (79), 92–100. (in Ukrainian)

9. Kysla, O. (2024). Stratehii podolannia navchalnykh vtrat v uchniv molodshykh klasiv v umovakh voiennoho stanu [Strategies for overcoming learning losses among primary school students under martial law]. *Naukovyi Zhurnal Khortytskoi Natsionalnoi Akademii*, *2*(11), 26–33. (in Ukrainian)

10. Kosenchuk, O. (2022). Doshkilna osvita v Ukraini: Novi realii ta perspektyvy [Preschool education in Ukraine: New realities and prospects]. *Pedahohichni Nauky*, (79), 151–155. (in Ukrainian)

11. Panok, V. H., Rybalka, V. V., Shandruk, S. K., Tkachuk, I. I., Romanovska, D. D., Predko, V. V., Savrasov, M. V., Marukhina, I. V., & Horlenko, V. M. (2024). *Psykholohichnyi suprovid vidnovlennia osvitnoho protsesu v zakladi zahalnoi serednoi osvity* [Psychological support for restoring the educational process in a general secondary education institution] (V. H. Panok, Ed.). Ukrainian Scientific and Methodological Center of Practical Psychology and Social Work. (in Ukrainian)

12. Sysoieva, S. O., & Reipolska, O. D. (2023). Osvitni vtraty v doshkilnii osviti yak peredumova podalshykh osvitnikh vtrat [Educational losses in preschool education as a prerequisite for further educational losses]. *Visnyk Natsionalnoi Akademii Pedahohichnykh Nauk Ukrainy*, *5*(2), 1–5. (in Ukrainian)

13. Romanenko, Yu., Shkarban, L., & Leshchenko, V. (2022). *Rekomendatsii shchodo formuvannia chytatskoi kompetentnosti uchniv na rivni pochatkovoi osvity* [Recommendations for developing students' reading competence at the primary education level] (O. Osadcha & Yu. Romanenko, Eds.). Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. (in Ukrainian)

14. TIMSS & PIRLS International Study Center. (2021). *PIRLS 2021 assessment framework*. Boston College.

Дата першого надходження статті до видання: 16.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.091.4(437.3)(092):796.011.3
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.24

Сергій МАРЧУК
кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри загальної педагогіки, психології та методики початкової освіти, КЗВО «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43010
ORCID: *0000-0001-8520-822X*

Ірина ЧЕМЕРИС
викладач-методист циклової комісії шкільної, дошкільної педагогіки, психології та методик, КЗВО «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43010
ORCID: *0000-0002-0767-8813*

Бібліографічний опис статті: Марчук, С., Чемерис, І. (2026). Ідеї фізичного виховання дітей у творчій спадщині Я.-А. Коменського. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 176–181, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.24

ІДЕЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ Я.-А. КОМЕНСЬКОГО

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз ідей фізичного виховання дітей у творчій спадщині Яна Амоса Коменського – видатного чеського педагога-гуманіста, засновника наукової педагогіки. Розкрито концептуальні засади його поглядів на фізичний розвиток особистості в контексті цілісної системи виховання, що ґрунтується на принципі природовідповідності, гуманізму та гармонійного поєднання фізичного, морального, розумового й духовного розвитку людини.

Мета роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні ідей фізичного виховання дітей у творчій спадщині Я.-А. Коменського, розкритті їх змісту, основних принципів та педагогічного значення для сучасної теорії й практики освіти.

Методологія дослідження базується на використанні комплексу взаємопов'язаних методів наукового пізнання: історико-педагогічного аналізу, порівняння, узагальнення, систематизації та інтерпретації наукових джерел. Опрацьовано праці Я.-А. Коменського («Велика дидактика», «Материнська школа», «Закони добре організованої школи», «Пансофічна школа» та ін.), а також сучасні дослідження, присвячені вивченню його педагогічної спадщини.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному висвітленні ідей фізичного виховання дітей у педагогічній системі Я.-А. Коменського як цілісного педагогічного феномену. Узагальнено основні складники його концепції фізичного виховання, зокрема принцип природовідповідності, орієнтацію на збереження та зміцнення здоров'я дитини, дотримання гігієнічних вимог, раціонального режиму дня, використання рухливих ігор, фізичних вправ, посильної праці та формування позитивного емоційного середовища. Встановлено, що фізичне виховання розглядалося педагогом не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку з моральним, розумовим і духовним розвитком особистості.

Доведено, що педагогічна спадщина Я.-А. Коменського містить цілісну систему ідей фізичного виховання, яка значно випереджала свій час і ґрунтувалася на гуманістичному розумінні природи дитини. Учений наголошував на необхідності збереження здоров'я з раннього віку, забезпечення належного догляду за дитиною, організації рухової активності, дотримання режиму праці та відпочинку, використання виховного потенціалу гри і праці. Встановлено, що більшість положень концепції Я.-А. Коменського не втратили актуальності й можуть бути творчо використані у сучасній системі фізичного виховання дітей, здоров'язбережувальній діяльності закладів освіти та підготовці майбутніх педагогів.

Ключові слова: *фізичне виховання, Я.-А. Коменський, педагогічна спадщина, природовідповідність, здоров'я дитини, рухова активність, гармонійний розвиток особистості.*

Serhii MARCHUK
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of General Pedagogy, Psychology and Methods of Primary Education, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, Voli Ave, 36, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010
ORCID: *0000-0001-8520-822X*

Iryna CHEMERYS
Lecturer-Methodologist at the Cycle Commission of School and Preschool Pedagogy, Psychology and Teaching Methods, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, Voli Ave, 36, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010
ORCID: *0000-0002-0767-8813*

To cite this article: Marchuk, S., Chemerys, I. (2026). Idei fizychnoho vykhovannia ditei u tvorchii spadshchyni Ya.-A. Komenskoho [Ideas of children's physical education in the pedagogical heritage of J. A. Comenius]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 176–181, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.24

IDEAS OF CHILDREN`S PHYSICAL EDUCATION IN THE CREATIVE HERITAGE OF J. A. COMENIUS

The article presents a historical and pedagogical analysis of the ideas of children's physical education in the creative heritage of Jan Amos Comenius, an outstanding Czech educator, humanist, and scientific pedagogy founder. The conceptual foundations of his views on the individual physical development are revealed in the context of a holistic educational system based on the principles of conformity to nature, humanism, and the harmonious combination of physical, moral, intellectual, and spiritual development.

The purpose of the study is to provide a theoretical substantiation of the children's physical education ideas in the pedagogical heritage of J. A. Comenius, to reveal their content, basic principles, and pedagogical significance for contemporary educational theory and practice.

The research methodology is based on a set of interrelated scientific methods, including historical-pedagogical analysis, comparison, generalization, systematization, and interpretation of scientific sources. The study examines the works of J. A. Comenius, particularly «The Great Didactic», «The School of Infancy», «The Laws of a Well-Organized School», «Pansophic School», and other pedagogical writings, as well as modern scholarly studies devoted to his educational ideas.

The scientific novelty of the research lies in the comprehensive analysis of the children's physical education ideas within the pedagogical system of J. A. Comenius as an integral educational phenomenon. The study systematizes the key components of his concept of physical education, including the conformity to nature principle, the priority of preserving and strengthening children's health, compliance with hygienic requirements, observance of a rational daily routine, the use of active games and physical exercises, involvement in age-appropriate work activities, and the creation of a positive emotional environment. It has been established that physical education was considered by Comenius as an inseparable component of the comprehensive development of personality and closely connected with moral, intellectual, and spiritual education.

The study proves that the pedagogical heritage of J. A. Comenius contains a coherent and scientifically grounded system of ideas concerning physical education that significantly anticipated later educational concepts. The educator emphasized the importance of health preservation from early childhood, proper childcare, regular physical activity, balanced work and rest, and the educational value of games and productive work. The research demonstrates that many of Comenius's ideas remain relevant today and can be effectively applied in modern physical education, health-preserving educational practices, and the professional training of future teachers. The findings confirm the enduring value of Comenius's pedagogical heritage for addressing contemporary challenges related to children's health and holistic development.

Key words: *physical education, J. A. Comenius, pedagogical heritage, conformity to nature, child health, motor activity, holistic personality development.*

Актуальність проблеми. Проблема фізичного виховання дітей належить до числа пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки, оскільки від рівня фізичного розвитку молодого покоління значною мірою залежить його здоров'я, працездатність та гармонійний особистісний розвиток. В умовах сьогодення особливої ваги набуває пошук ефективних шляхів поєднання фізичного, морального та духовного виховання, що зумовлює необхідність звернення до історико-педагогічної спадщини видатних мислителів минулого.

Вагомий внесок у розвиток педагогічної думки зробив Ян Амос Коменський

(1592–1670), якого справедливо вважають засновником наукової педагогіки. Його гуманістичні погляди ґрунтувалися на визнанні цілісності людської природи, гармонійного розвитку тіла й душі, а також на ідеях природовідповідності виховання, народності та рівності в освіті. Особливу увагу мислитель приділяв фізичному розвитку людини, наголошуючи на нерозривному зв'язку тілесного і духовного начал. Недаремно він зазначав: «А про тіло слід піклуватися для того, щоб воно стало житлом, придатним і гідним для безсмертної душі» (Коменський Я.-А., Материнська школа, с. 11). Ця думка відображає переконання Коменського щодо необхідності всебічного виховання особистості, у якому турбота про здоров'я та фізичний розвиток є важливою передумовою духовного й інтелектуального вдосконалення людини.

У сучасному освітньому просторі, де спостерігається зниження рівня рухової активності дітей, погіршення стану їхнього здоров'я та зростання потреби у формуванні культури здоров'язбереження, особливо актуальним є переосмислення педагогічних ідей Я.-А. Коменського щодо фізичного виховання. Аналіз його творчої спадщини дає змогу простежити генезу наукових поглядів на фізичний розвиток дитини, виявити їхню цінність для сучасної теорії та практики освіти, а також окреслити можливості творчого використання цих ідей у процесі модернізації освітньої системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Студіювання наукових джерел свідчить про значний інтерес дослідників до педагогічної спадщини Яна Амоса Коменського, яка залишається актуальним предметом історико-педагогічних досліджень. У сучасній науковій літературі творчий доробок видатного педагога розглядається в різних аспектах: філософському, морально-релігійному, соціально-виховному, дидактичному та гуманістичному. Проблеми розвитку та трансформації педагогічних ідей Коменського в історичній ретроспективі досліджували Г. Антонюк, А. Бондар, В. Новосад, І. Цюпак та інші науковці. Значний внесок у вивчення різних аспектів творчої спадщини педагога зробили Т. Алєксєєнко, І. Боберський, Ю. Жданович, І. Зайченко, Н. Корпач, В. Кравець, С. Левицький, Р. Охрімчук, Д. Скільський, Ю. Старосольський, А. Хуторський та інші дослідники. Зокрема, аналізуються християнські та духовно-моральні засади виховання в педагогічній системі мислителя (Скільський Д., 2007); гуманістична спрямованість ідей Коменського, їхня значущість для сучасної освітньої практики (Кузьмінський А., Кучай Т., Кузьмінська Л., 2019).

Окремий напрям наукових пошуків становлять питання збереження та зміцнення здоров'я дітей у педагогічній концепції Коменського: здоров'язбережувальний потенціал ідей (Шиленко С., 2013); порівняльний аналіз педагогічних ідей Коменського і Ушинського щодо проблеми фізичного виховання дітей (Марчук С., 2012); гармонійний розвиток дитини (Вансач П., 2023). Водночас аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що фізичне виховання у творчій спадщині Я.-А. Коменського здебільшого досліджується фрагментарно, переважно у взаємозв'язку з питаннями морального, трудового чи релігійного виховання.

Незважаючи на значну кількість наукових публікацій, присвячених педагогічним поглядам Я.-А. Коменського, проблема фізичного виховання дітей як складника його цілісної педагогічної системи не отримала достатнього висвітлення. Потребують подальшого наукового осмислення погляди педагога на роль рухової активності, зміцнення здоров'я, дотримання природовідповідного режиму життя та формування гармонійно розвиненої особистості. Це зумовлює актуальність дослідження ідей фізичного виховання дітей у творчій спадщині Я.-А. Коменського та їхнього значення для сучасної теорії й практики освіти.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні ідей фізичного виховання дітей у творчій спадщині Я.-А. Коменського, розкритті їх змісту, основних принципів і педагогічного значення в контексті формування гармонійно розвиненої особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Центральне місце у педагогічній системі Яна Амоса Коменського посідає принцип природовідповідності, який уперше в історії педагогіки був обґрунтований як універсальна методологічна основа навчання і виховання. Учений виходив із переконання, що людина є невід'ємною частиною природи, а тому її розвиток повинен відбуватися відповідно до природних законів

та вікових особливостей. На думку педагога, ефективність виховання визначається не примусом чи механічним засвоєнням знань, а врахуванням закономірностей фізичного, психічного та духовного розвитку дитини.

Обстоюючи ідеї гуманізму та природовідповідності, Я.-А. Коменський виступав проти схоластичної системи освіти, яка ігнорувала потреби й можливості дитячої особистості. Він наголошував, що виховання повинно здійснюватися природно, послідовно і без насильства, адже лише за таких умов можливий гармонійний розвиток людини (Кравець В., 1996). Відома теза педагога про те, що «природа не робить стрибків, а йде вперед поступово» (Коменський Я.-А., Велика дидактика, с. 114), стала основою його поглядів на фізичне виховання, яке він розглядав як невід'ємний складник загального розвитку особистості.

Важливою особливістю педагогічної концепції Я.-А. Коменського є визнання нерозривного взаємозв'язку фізичного, розумового, морального та релігійного виховання. Метою освіти він вважав формування всебічно й гармонійно розвиненої людини, здатної до пізнання світу, моральної поведінки та активної життєдіяльності. Саме тому турбота про здоров'я дитини, розвиток її фізичних сил, витривалості та працездатності посідають важливе місце у його педагогічних творах.

Питання фізичного виховання знайшли відображення у працях «Велика дидактика», «Материнська школа», «Закони добре організованої школи», «Пансофічна школа», «Правила поведінки для молоді» та інших. Аналіз цих творів дає підстави стверджувати, що Коменський одним із перших у європейській педагогіці сформулював систему здоров'язбережувальних ідей, спрямованих на забезпечення повноцінного фізичного розвитку дитини від народження до юнацького віку. Він вказує, що за здоров'ям дітей треба стежити з надзвичайною старанністю. Необхідна розумна передбачливість у тому, як дитину взяти на руки, підняти, носити, покласти, сповити, колихати у колисці, щоб через необережність не пошкодити її, щоб вона не впала з рук, не вдарилася, а внаслідок цього не втратила зору або слуху, не стала калікою. «Дитина – скарб, дорожчий, ніж золото, проте вона тендітніша за скло, легко може піддатися струсові і бути покаліченою, а шкода, що завдана їй, непоправна» (Коменський Я.-А., Материнська школа, с. 16).

Особливу увагу педагог приділяв ранньому дитинству, вважаючи сімейне виховання основою формування здорової особистості. У праці «Материнська школа» він розробив комплекс рекомендацій щодо догляду за дитиною, харчування, режиму дня, рухової активності та профілактики захворювань. Учений підкреслював, що здоров'я є необхідною передумовою успішного навчання, оскільки фізично ослаблена дитина не здатна повною мірою реалізувати свої природні можливості.

Значну увагу Я.-А. Коменський приділяв питанням охорони здоров'я матері та дитини ще до народження. Він наголошував на необхідності дотримання вагітними жінками поміркованого способу життя, раціонального харчування та уникнення шкідливих звичок. Такі погляди свідчать про випереджальний характер його педагогічних і медико-гігієнічних ідей, багато з яких узгоджуються із сучасними положеннями пренатального виховання та валеології.

Однією з провідних умов фізичного розвитку дітей педагог вважав раціональне харчування. Він виступав за природне вигодовування немовлят материнським молоком, розглядаючи його як найважливіший чинник зміцнення здоров'я. Водночас Коменський застерігав від надмірного використання лікарських засобів без реальної потреби, наголошуючи на важливості природних механізмів розвитку дитячого організму (Коменський Я.-А., Материнська школа, с. 15).

У системі фізичного виховання важливе місце посідають рекомендації щодо дотримання режиму дня. Педагог підкреслював необхідність достатнього сну, перебування дітей на свіжому повітрі, чергування праці та відпочинку, а також підтримання позитивного емоційного стану. Особливого значення він надавав радості, веселощам і доброзичливій атмосфері, вважаючи їх важливими чинниками зміцнення фізичного і психічного здоров'я.

Виняткову роль у фізичному вихованні дітей Я.-А. Коменський відводив рухливим іграм. Він розглядав гру не лише як засіб розваги, а як природний спосіб розвитку фізичних сил, формування моральних якостей та підготовки до майбутнього життя. Учений наголошував, що дитячі ігри повинні бути рухливими, безпеч-

Таблиця 1

Я.-А. Коменський про здоровий спосіб життя дітей та молоді

Аспект	Зміст поглядів	Шляхи реалізації
Цілісна освіта тіла і душі	Людина має розвиватися у всіх вимірах – розумово, морально, фізично.	Запровадження фізичних вправ, руху, ігор разом із навчанням, вихованням характеру.
Дотримання природи й природного розвитку	Відповідність виховання законам природи – зростання, розвиток, тверда основа.	Прогулянки на свіжому повітрі, здоровий режим, трудова активність.
Увага до фізичного здоров'я та гігієни	Тіло – не лише оболонка, а важливий компонент цілості людини.	Забезпечити дітям регулярне фізичне навантаження, збалансоване харчування, дисципліну режиму.
Режим дня та помірність	Правильний порядок у житті – навчання, відпочинок, праця – сприяє здоров'ю.	Установити чіткий розпорядок: час для сну, руху, навчання, відпочинку.
Гармонія внутрішнього і зовнішнього розвитку	Фізичне здоров'я і моральний розвиток взаємопов'язані: тіло готує до духу, дух – до діла.	Поєднувати заняття спортом чи рухом із навчанням, іграми, творчістю.

ними, доступними віковим можливостям дітей і водночас сприяти розвитку спритності, витривалості, координації рухів та соціальних навичок. До таких занять він відносив прогулянки, біг, стрибки, вправи на свіжому повітрі та інші форми природної рухової активності (Коменський Я.-А., Закони добре організованої школи, с. 162).

Важливим засобом фізичного виховання Коменський вважав працю. На його думку, посильна трудова діяльність сприяє зміцненню організму, формуванню працелюбності, дисциплінованості та відповідальності. Водночас педагог застерігав від перевантаження дітей, наголошуючи на необхідності врахування їхніх фізичних можливостей та вікових особливостей. Коменський наголошує, що слід привчати маленьких дітей до постійної праці і постійних занять, однаково, чи буде то серйозна справа, чи гра, аби тільки діти не звикали бути без діла (Коменський Я.-А., Велика дидактика, с. 144).

У табл. 1 узагальнено погляди Я.-А. Коменського на фізичне виховання особистості, зокрема, прагнення формування у неї здорового життя.

Аналіз педагогічної спадщини Я.-А. Коменського дає підстави виокремити основні ідеї його концепції фізичного виховання: природовідповідність розвитку дитини; пріоритет збереження і зміцнення здоров'я; раціональне харчування і гігієнічний догляд; дотримання режиму дня; використання рухливих ігор та фізичних вправ; залучення до посильної праці; забезпечення позитивного емоційного середовища; поєднання фізичного, морального та розумового виховання. Зазначені положення мають не лише історико-педагогічне значення, а й зберігають актуальність для сучасної теорії та практики фізичного виховання дітей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновок, що педагогічна спадщина Яна Амоса Коменського містить цілісну, науково обґрунтовану систему фізичного виховання, яка базується на принципі природовідповідності та ідеї гармонійного розвитку особистості. Багато положень цієї системи (вікова відповідність навантажень, значення рухової активності, роль гри, дотримання режиму дня, гігієнічні умови) залишаються актуальними і сьогодні та можуть ефективно використовуватися у практиці сучасної школи. **Перспективи подальших досліджень** пов'язані з вивченням впливу педагогічних ідей Я.-А. Коменського на розвиток теорії та практики фізичного виховання в різні історичні періоди, а також із визначенням можливостей їхнього творчого використання у сучасній системі здоров'язбережувальної освіти та фізичного виховання дітей і молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коменський Я.-А. Велика дидактика. *Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія*: *навч. посіб.* / за ред. Є. І. Коваленко. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. С. 101–155.

2. Коменський Я.-А. Закони добре організованої школи. *Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія*: *навч. посіб.* / за ред. Є. І. Коваленко. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. С. 155–185.

3. Коменський Я.-А. Материнська школа або Про дбайливе виховання юнацтва у шість років. *Історія дошкільної педагогіки. Хрестоматія* / упоряд. З. Борисової, В. Смаль. Київ: Вища школа, 1990. С. 10–24.

4. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва: навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. Тернопіль: Тернопіль, 1996. 436 с.

5. Кузьмінський А., Кучай Т., Кузьмінська Л. Роль педагогічної системи Яна Коменського у вихованні особистості. *Освітні обрії.* 2019. № 2(49). С. 8–10.

6. Марчук С. С. Порівняльний аналіз педагогічних ідей видатних слов'янських мислителів Я. А. Коменського і К. Д. Ушинського щодо проблеми фізичного виховання дітей. *Вісник Чернігів. нац. пед. ун-ту.* Серія : Пед. науки. 2012. Вип. 96. С. 136–140.

7. Скільський Д. Виховання християнина в педагогічному вченні Я.-А. Коменського. *Рідна школа.* 2007. № 2. С. 71–73.

8. Шиленко С. М. Видатні педагоги про збереження здоров'я дитини. URL: https://urok.osvita.ua/materials/edu_technology/35526/ (дата звернення: 24.06.2026).

9. Vansač P. Гармонічний розвиток особистості дитини (учня) за Й. А. Коменським. Україна. *Здоров'я нації.* 2023. № 1. С. 34–36.

REFERENCES:

1. Comenius J. A. (2006) Velyka dydaktyka [The Great Didactics]. In Ye. I. Kovalenko (Ed.), Istoriia zarubizhnoi pedahohiky. Khrestomatiia [History of Foreign Pedagogy. Reader] (pp. 101–155). Tsentr navchalnoi literatury. (in Ukrainian).

2. Comenius J. A. (2006) Zakony dobre orhanizovanoi shkoly [Laws of a Well-Organized School]. In Ye. I. Kovalenko (Ed.), Istoriia zarubizhnoi pedahohiky. Khrestomatiia [History of Foreign Pedagogy. Reader] (pp. 155–185). Tsentr navchalnoi literatury. (in Ukrainian).

3. Comenius J. A. (1990) Materynska shkola abo Pro dbaivelyve vykhovannia yunatstva u shist rokiv [The School of Infancy, or On the Careful Upbringing of Youth During the First Six Years]. In Z. Borysova & V. Smal (Compilers), Istoriia doshkilnoi pedahohiky. Khrestomatiia [History of Preschool Pedagogy. Reader] (pp. 10–24). Vyshcha shkola. (in Ukrainian).

4. Kravets V. P. (1996) Istoriia klasychnoi zarubizhnoi pedahohiky ta shkilnytstva [History of Classical Foreign Pedagogy and Schooling]. Ternopil, 1996 (in Ukrainian).

5. Kuzminskyi A., Kuchai T., & Kuzminska L. (2019) Rol pedahohichnoi systemy Yana Komenskoho u vykhovanni osobystosti [The role of Jan Comenius's pedagogical system in personality education]. Osvitni obrii, 2(49), 8–10. (in Ukrainian).

6. Marchuk S. S. (2012) Porivnialnyi analiz pedahohichnykh idei vydatnykh slovianskykh myslyteliv Ya. A. Komenskoho i K. D. Ushynskoho shchodo problemy fizychnoho vykhovannia ditei [Comparative analysis of the pedagogical ideas of the prominent Slavic thinkers J. A. Comenius and K. D. Ushynsky on the problem of children's physical education]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky, 96, 136–140. (in Ukrainian).

7. Skilskyi, D. (2007) Vykhovannia khrystyianyna v pedahohichnomu vchenni Ya.-A. Komenskoho [Education of a Christian in the pedagogical doctrine of J. A. Comenius]. Ridna shkola, 2, 71–73. (in Ukrainian).

8. Shylenko, S. M. (n.d.) Vydatni pedahohy pro zberezhennia zdorovia dytyny [Prominent educators on preserving children's health]. Retrieved June 24, 2026, from https://urok.osvita.ua/materials/edu_technology/35526/ (in Ukrainian).

9. Vansač, P. (2023) Harmoniinyi rozvytok osobystosti dytyny (uchnia) za J. A. Comenius [Harmonious development of a child's (student's) personality according to J. A. Comenius]. Ukraina. Zdorovia natsii, 1, 34–36. (in Ukrainian).

Дата першого надходження статті до видання: 21.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.3:159.955:81
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.25

Олена ШЕРШНЬОВА
асистент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Запорізького козацтва, 6, м. Запоріжжя, Україна, 69097
***ORCID*:** *0009-0007-4809-6792*

Бібліографічний опис статті: Шершньова, О. (2026). Розвиток критичного мислення дітей молодшого шкільного віку через мовленнєву діяльність. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 182–188, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.25

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЧЕРЕЗ МОВЛЕННЄВУ ДІЯЛЬНІСТЬ

У статті досліджено особливості розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку через мовленнєву діяльність в умовах сучасної початкової освіти. Обґрунтовано актуальність проблеми формування критичного мислення як однієї з ключових компетентностей, визначених Концепцією Нової української школи та Державним стандартом початкової освіти. Наголошено, що розвиток критичного мислення сприяє становленню особистості, здатної аналізувати інформацію, аргументовано висловлювати власну позицію, приймати обґрунтовані рішення, здійснювати самооцінку та ефективно взаємодіяти в освітньому середовищі.

Проаналізовано наукові підходи до трактування понять «критичне мислення» та «мовленнєва діяльність», визначено їх взаємозв'язок у процесі навчання молодших школярів. Встановлено, що мовленнєва діяльність виступає важливим засобом розвитку мисленнєвих операцій, оскільки забезпечує активне сприймання, осмислення, інтерпретацію та оцінювання інформації. Розкрито потенціал основних видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання та письма – у формуванні в учнів умінь аналізувати факти, порівнювати різні точки зору, висувати припущення, аргументувати власні судження, робити висновки та рефлексувати результати власної діяльності.

Особливу увагу приділено ефективним педагогічним підходам і методам, що забезпечують розвиток критичного мислення через мовленнєву взаємодію. Охарактеризовано можливості використання проблемних запитань, навчального діалогу, дискусій, інтерактивних технологій, роботи з текстами різних типів, творчих мовленнєвих завдань, проєктної діяльності та рефлексивних вправ. Підкреслено, що створення освітнього середовища, у якому учні мають можливість вільно висловлювати власні думки, аргументувати їх і критично оцінювати інформацію, є необхідною умовою розвитку критичного мислення.

Зроблено висновок, що систематична організація мовленнєвої діяльності на засадах компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів сприяє формуванню в молодших школярів критичного мислення, комунікативної компетентності, самостійності, творчості та готовності до навчання впродовж життя. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованих підходів і методичних рекомендацій учителями початкової школи для підвищення ефективності освітнього процесу.

Ключові слова: *критичне мислення, мовленнєва діяльність, молодший шкільний вік, початкова освіта, Нова українська школа, комунікативна компетентність, розвиток мовлення, інтерактивні методи навчання, компетентнісний підхід.*

Olena SHERSHNOVA
Assistant at the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizkoho Kozatstva str., 6, Zaporizhzhia, Ukraine, 69097
ORCID: *0009-0007-4809-6792*

To cite this article: Shershnova, O. (2026). Rozvytok krytychnoho myslennia ditei molodshoho shkilnoho viku cherez movlennievu diialnist [Developing critical thinking in primary school children through speech activity]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 182–188, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.25

DEVELOPING CRITICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH SPEECH ACTIVITY

The article examines the development of critical thinking in primary school-aged children through speech-based activities within the context of modern primary education. It substantiates the importance of fostering critical thinking

as a key competence defined by the "New Ukrainian School" concept and the State Standard of Primary Education. The study emphasizes that developing critical thinking contributes to the formation of an individual capable of analyzing information, articulating a reasoned position, making informed decisions, engaging in self-assessment, and interacting effectively within the educational environment.

The study analyzes scientific approaches to defining the concepts of «critical thinking» and «speech activity» and establishes their interrelationship in the process of teaching primary school students. It is determined that speech activity serves as a vital means of developing cognitive operations, as it facilitates the active perception, comprehension, interpretation, and evaluation of information. The study highlights the potential of the primary forms of speech activity – listening, speaking, reading, and writing – in fostering students' abilities to analyze facts, compare diverse viewpoints, formulate hypotheses, substantiate their own judgments, draw conclusions, and reflect on the outcomes of their work.

Particular attention is paid to effective pedagogical approaches and methods that foster the development of critical thinking through verbal interaction. The potential of using inquiry-based questions, instructional dialogue, discussions, interactive technologies, work with various types of texts, creative speaking tasks, project-based activities, and reflective exercises is outlined. It is emphasized that creating an educational environment where students can freely express their thoughts, substantiate them, and critically evaluate information is a prerequisite for developing critical thinking.

It is concluded that the systematic organization of speech-related activities – grounded in competence-based, activity-oriented, and learner-centered approaches – fosters the development of critical thinking, communicative competence, independence, creativity, and a readiness for lifelong learning among primary school students. The practical significance of the study lies in the potential for primary school teachers to utilize the proposed approaches and methodological recommendations to enhance the effectiveness of the educational process.

Key words: *critical thinking, speech activity, primary school age, primary education, New Ukrainian School, communicative competence, speech development, interactive teaching methods, competence-based approach.*

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується переходом до компетентнісної моделі навчання, що передбачає формування особистості, здатної критично осмислювати інформацію, приймати виважені рішення, аргументовано відстоювати власну позицію та ефективно взаємодіяти з іншими. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку, оскільки саме початкова школа є фундаментальним етапом становлення пізнавальних процесів, мовленнєвих умінь, комунікативної компетентності та навчальної самостійності.

В умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства, цифровізації освітнього простору та постійного зростання обсягів інформації учні мають не лише засвоювати знання, а й навчатися аналізувати, порівнювати, оцінювати достовірність отриманої інформації, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, формулювати власні висновки та аргументовано обґрунтовувати їх. Такі вміння становлять основу критичного мислення і є необхідною умовою успішної соціалізації особистості та її готовності до навчання впродовж життя.

Важливу роль у розвитку критичного мислення молодших школярів відіграє мовленнєва діяльність, яка забезпечує не лише засвоєння мовних знань, а й розвиток мисленнєвих операцій, комунікативних умінь, рефлексії та здатності до конструктивного діалогу. У процесі слухання, говоріння, читання та письма учні навчаються аналізувати зміст повідомлень, інтерпретувати інформацію, зіставляти різні точки зору, ставити запитання, висувати припущення, аргументувати власну думку та оцінювати результати власної діяльності. Саме тому мовленнєва діяльність виступає ефективним засобом формування критичного мислення в молодшому шкільному віці.

Попри значний науковий інтерес до проблем розвитку критичного мислення та мовленнєвої компетентності, питання цілеспрямованого використання мовленнєвої діяльності як засобу розвитку критичного мислення молодших школярів потребує подальшого теоретичного обґрунтування та методичного забезпечення. Це зумовлено необхідністю пошуку ефективних педагогічних технологій, методів і прийомів, які забезпечують активну пізнавальну діяльність учнів, розвиток їхньої самостійності, творчості та здатності до обґрунтованого оцінювання інформації.

Отже, актуальність дослідження визначається суспільною потребою у формуванні критично мислячої особистості, вимогами сучасних нормативних документів у сфері освіти та необхідністю вдосконалення методики розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку через різні види мовленнєвої діяльності в освітньому процесі початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку критичного мислення

є одним із пріоритетних напрямів сучасних психолого-педагогічних досліджень, що зумовлено переходом освіти до компетентнісної моделі навчання та необхідністю формування особистості, здатної до самостійного аналізу інформації, обґрунтованого прийняття рішень і продуктивної комунікації. Теоретичні засади критичного мислення розкрито у працях зарубіжних учених, Теоретичні засади критичного мислення розкрито у працях зарубіжних учених, зокрема Джона Дьюї, Роберта Енніса, Діани Халперн, Річарда Пола та Лінди Елдер, які визначають критичне мислення як цілеспрямований, рефлексивний процес аналізу, інтерпретації та оцінювання інформації, необхідний для розв'язання проблем і прийняття обґрунтованих рішень. В українській педагогічній науці проблема розвитку критичного мислення знайшла ґрунтовне висвітлення у працях Олени Пометун, Ігоря Сущенка, Тетяни Ремех, Олега Тягла та інших науковців. Їхні дослідження присвячені теоретичному обґрунтуванню сутності критичного мислення, розробленню технологій його формування, визначенню ефективних методів і прийомів навчання, а також упровадженню компетентнісного підходу в освітній процес. Особливу увагу дослідники приділяють використанню інтерактивних методів навчання, проблемно-пошукових завдань, навчального діалогу, рефлексії та співпраці як педагогічних засобів розвитку критичного мислення учнів різних вікових категорій. Вагомий внесок у дослідження розвитку критичного мислення молодших школярів засобами мовно-літературної освіти зробила Марія Петрівна Оляр. У своїх наукових працях дослідниця обґрунтовує, що предмети мовно-літературної освітньої галузі мають значний потенціал для формування критичного мислення учнів початкової школи. Особливу увагу вона приділяє розвитку мовленнєвої творчості як дієвого засобу аналізу, інтерпретації та оцінювання інформації, аргументації власної позиції, а також використанню інтерактивного навчання, групових форм роботи, проблемних завдань і рефлексії. Науковиця доводить, що систематичне залучення молодших школярів до різних видів мовленнєвої діяльності створює умови для розвитку в них умінь критично осмислювати інформацію, формулювати власні судження та приймати обґрунтовані рішення. Науковиця доводить, що предмети мовно-літературної освітньої галузі мають значний потенціал для формування в учнів умінь аналізувати інформацію, аргументувати власні судження, здійснювати рефлексію та розвивати мовленнєву творчість. Особливу увагу авторка приділяє використанню інтерактивних технологій, творчих завдань, групових форм роботи й навчального діалогу як ефективних засобів розвитку критичного мислення.

Водночас питання розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів активно досліджуються в контексті формування комунікативної компетентності. Зокрема, Іван Олійник розглядає мовленнєву діяльність як основу розвитку комунікативних умінь, підкреслюючи, що процеси слухання, говоріння, читання та письма сприяють не лише мовленнєвому розвитку, а й активізації мисленнєвих операцій, необхідних для осмислення, аналізу та інтерпретації інформації.

Окремі аспекти формування критичного мислення молодших школярів висвітлено також у дослідженнях, присвячених створенню сприятливого освітнього середовища, використанню інтерактивних технологій, STEM-підходів, конструкторів LEGO, цифрових ресурсів та інших інноваційних засобів навчання. Ці праці підтверджують, що розвиток критичного мислення потребує системної організації навчальної діяльності, у якій учень виступає активним суб'єктом пізнання.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, аналіз досліджень засвідчує, що проблема розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку саме через цілісну організацію мовленнєвої діяльності залишається недостатньо розробленою. Потребують подальшого наукового обґрунтування педагогічні умови, методичне забезпечення та система вправ, які забезпечують інтеграцію розвитку мовлення і критичного мислення в освітньому процесі початкової школи. Саме це зумовлює актуальність і визначає напрям запропонованого дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування особливостей розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку через мовленнєву діяльність, визначення педагогічного потенціалу різних видів мовленнєвої діяльності у формуванні навичок аналізу, оцінювання,

аргументації та рефлексії, а також окреслення ефективних методів і прийомів організації освітнього процесу, що сприяють розвитку критичного мислення учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стрімкий розвиток цифрових технологій, інформаційного суспільства, глобалізаційних процесів і медіакомунікації суттєво змінює сучасний освітній простір та вимоги до підготовки особистості. Щодня людина стикається зі значними потоками інформації, що надходить із різноманітних джерел, зокрема цифрових платформ, соціальних мереж, засобів масової інформації та штучного інтелекту. Водночас далеко не вся інформація є достовірною, об'єктивною чи безпечною. Це зумовлює необхідність формування в особистості здатності критично сприймати інформацію, аналізувати її зміст, оцінювати достовірність, виявляти маніпулятивні впливи та приймати обґрунтовані рішення. Саме тому розвиток критичного мислення сьогодні розглядається як одна з ключових умов успішної соціалізації особистості та один із пріоритетних напрямів реформування сучасної освіти (Facione, 2020; Fisher, 2019; OECD, 2023).

Особливої актуальності проблема розвитку критичного мислення набуває в початковій школі. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку інтелектуальних здібностей, мовлення, пізнавальної активності, рефлексії та становлення особистості (Виготський, 1982; Piaget, 2001). Саме в цей період закладаються основи навчальної діяльності, формується вміння аналізувати явища навколишнього світу, робити висновки, аргументувати власну думку та усвідомлено використовувати набуті знання в різних життєвих ситуаціях. Сучасний молодший школяр функціонує в умовах постійного інформаційного навантаження, взаємодіє з цифровими ресурсами, бере участь у безпосередній та віртуальній комунікації, що вимагає не лише швидкого засвоєння нової інформації, а й уміння її критично осмислювати (Колток & Білецька, 2019).

У зв'язку з цим особлива відповідальність покладається на вчителя початкової школи, який має не лише забезпечити засвоєння програмового матеріалу, а й сформувати в учнів уміння самостійно знаходити інформацію, аналізувати різні джерела, перевіряти достовірність фактів, формулювати власні судження, аргументовано відстоювати свою позицію, вести конструктивний діалог та приймати обґрунтовані рішення. Як зазначають дослідники, саме розвиток критичного мислення є необхідною умовою формування компетентної, відповідальної та соціально активної особистості, здатної ефективно діяти в сучасному інформаційному суспільстві.

Відповідно до Концепції Нової української школи та Державного стандарту початкової освіти критичне мислення визначено одним із наскрізних умінь, що формується під час опанування всіх освітніх галузей (Концепція НУШ, 2016; Державний стандарт початкової освіти, 2018). Компетентнісний підхід передбачає не накопичення знань як самоціль, а розвиток здатності застосовувати їх у нових навчальних і життєвих ситуаціях, аналізувати інформацію, оцінювати альтернативні погляди, працювати в команді, аргументувати власні рішення та здійснювати рефлексію власної діяльності. Такий підхід суттєво змінює роль учителя, який із джерела готових знань перетворюється на організатора навчального діалогу, консультанта та фасилітатора пізнавальної діяльності учнів.

Важливе місце у розвитку критичного мислення належить мовленнєвій діяльності, адже мислення й мовлення становлять єдину психолого-педагогічну систему. Ще Лев Виготський доводив, що мовлення виступає основним інструментом розвитку мислення, формування понять, узагальнення знань і свідомої регуляції діяльності людини. Через слово дитина не лише передає інформацію, а й осмислює навколишню дійсність, аналізує факти, встановлює причинно-наслідкові зв'язки, порівнює різні явища, робить висновки та формує власне ставлення до подій (Виготський, 1982). Жан Піаже підкреслював, що розвиток інтелекту відбувається через активну взаємодію дитини з навколишнім середовищем, а мовлення виступає важливим засобом переходу від конкретного до логічного мислення (Piaget, 2001).

Отже, мовленнєва діяльність є не лише засобом комунікації, а й ефективним механізмом розвитку когнітивних процесів. Саме через слухання, говоріння, читання та письмо молодші школярі навчаються аналізувати інформацію, ставити запитання, висувати припущення, порівнювати різні точки зору, добирати докази, оцінювати аргументи, формулювати висновки

та здійснювати рефлексію власної діяльності (Вашуленко, 2022; Савченко, 2020). Таким чином, мовлення виконує комунікативну, пізнавальну, регулятивну та рефлексивну функції.

Науковці визначають критичне мислення як складний багаторівневий процес інтелектуальної діяльності, що охоплює аналіз, синтез, порівняння, оцінювання, інтерпретацію інформації та прийняття обґрунтованих рішень. За визначенням Дайани Халперн, критичне мислення передбачає свідоме використання когнітивних стратегій, які підвищують імовірність отримання правильного результату під час розв'язання проблем. Річарда Пола та Лінди Елдер розглядають його як саморегульований процес аналізу власного мислення, що ґрунтується на логічності, доказовості та рефлексивності. Незважаючи на різноманітність підходів, більшість дослідників погоджується, що критичне мислення формується лише за умови активної пізнавальної діяльності, самостійного пошуку інформації та систематичного виконання проблемних завдань.

Варто наголосити, що критичне мислення не починається з пошуку готових відповідей. Його відправною точкою є усвідомлення проблеми, постановка запитань, аналіз інформації та пошук різних шляхів її розв'язання. Саме проблемність навчання стимулює інтелектуальну активність школярів, формує здатність сумніватися, перевіряти факти, аналізувати докази та аргументовано обстоювати власну думку. Водночас важливим компонентом критичного мислення є відкритість до альтернативних поглядів, уміння вести конструктивний діалог і переосмислювати власні судження під впливом нових аргументів.

Особливі можливості для розвитку критичного мислення створює мовно-літературна освітня галузь. Робота з художніми, науково-популярними, інформаційними та медіатекстами сприяє розвитку аналітичних умінь, мовленнєвої компетентності, читацької грамотності та навичок інтерпретації інформації. Під час аналізу текстів учні навчаються визначати головну думку, відокремлювати факти від суджень, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати поведінку персонажів, порівнювати авторські позиції, формулювати власні висновки та аргументувати їх.

Не менш важливу роль відіграє продуктивна мовленнєва діяльність. Написання творів, есе, відгуків, листів, створення власних історій, виконання творчих проєктів і дослідницьких завдань активізують мисленнєві процеси, сприяють розвитку уяви, логічності викладу, послідовності суджень і здатності до самоаналізу. Саме в процесі створення власного тексту дитина вчиться структурувати інформацію, добирати аргументи, узагальнювати факти, висловлювати власне ставлення до проблеми та критично оцінювати результати своєї діяльності.

Практика роботи сучасної початкової школи засвідчує, що значна кількість молодших школярів відчуває труднощі під час побудови зв'язного висловлювання, формулювання висновків, аргументації власної думки та творчого використання мовних засобів. Нерідко учні відтворюють готову інформацію без її глибокого осмислення, що свідчить про недостатній рівень сформованості критичного мислення (Колток & Білецька, 2019). Подолання цієї проблеми можливе за умови систематичного використання інтерактивних технологій навчання, організації проблемного навчання, навчального діалогу, дослідницької діяльності та технології розвитку критичного мислення через читання і письмо (RWCT).

Ефективність розвитку критичного мислення значною мірою залежить від добору методів навчання. До найбільш результативних належать методи «Асоціативний кущ», «Мозковий штурм», «Кубування», «Фішбоун», «INSERT», «Шість капелюхів мислення», «Товсті й тонкі запитання», «Прес», «RAFT», «Сенкан», «Щоденник подвійних записів», дискусії, дебати, рольові ігри, створення ментальних карт, проблемне навчання та проєктна діяльність (Crawford et al., 2005; Пометун & Сущенко, 2020). Їх використання забезпечує активну участь школярів у навчальному процесі, стимулює самостійний пошук інформації, розвиває вміння аналізувати, порівнювати, оцінювати, робити висновки та аргументовано висловлювати власну позицію.

Значний потенціал для формування критичного мислення закладено у типових освітніх програмах Нової української школи. Їх зміст побудовано на компетентнісному, інтегрованому та діяльнісному підходах, які передбачають широке використання міжпредметних зв'язків, дослідницької діяльності, навчального діалогу, практико орієнтованих завдань та інтерактивних

методів навчання. Така організація освітнього процесу створює умови для комплексного розвитку мовленнєвих умінь, логічного мислення, творчості та здатності застосовувати знання в реальних життєвих ситуаціях.

Отже, розвиток критичного мислення дітей молодшого шкільного віку через мовленнєву діяльність є одним із найважливіших завдань сучасної початкової освіти (Пометун, 2018; Державний стандарт початкової освіти, 2018). Саме мовлення забезпечує розвиток інтелектуальних процесів, формує культуру мислення, навички аргументованої комунікації, уміння аналізувати інформацію, робити самостійні висновки та приймати обґрунтовані рішення. Систематичне використання інтерактивних методів навчання, технологій розвитку критичного мислення, роботи з різними видами текстів і творчих мовленнєвих завдань сприяє формуванню компетентної, відповідальної та соціально активної особистості, здатної успішно функціонувати в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз наукових досліджень засвідчує, що розвиток критичного мислення молодших школярів є одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки та практики. В умовах реформування освіти й зростання інформаційного навантаження формування в учнів умінь аналізувати, оцінювати та інтерпретувати інформацію набуває особливої актуальності й потребує цілеспрямованої уваги з боку педагогів, методистів і науковців.

Молодший шкільний вік є важливим етапом психічного та особистісного розвитку дитини. Початок систематичного навчання супроводжується зміною її соціального статусу, розширенням кола соціальних взаємодій, опануванням нових видів діяльності та формуванням навчальної мотивації. Такі зміни сприяють інтенсивному розвитку пізнавальних процесів, удосконаленню довільної уваги, пам'яті, мовлення, уяви та мислення.

Особливих змін у цей період зазнає словесно-логічне мислення, яке поступово стає провідним інструментом пізнання та розв'язання навчальних завдань. Саме в молодшому шкільному віці закладаються основи аналізу, порівняння, узагальнення, аргументації та рефлексії, що становлять структурні компоненти критичного мислення. Сенситивність цього вікового періоду створює сприятливі умови для цілеспрямованого формування здатності учнів критично осмислювати інформацію, оцінювати різні точки зору, робити обґрунтовані висновки та застосовувати набуті знання в нових навчальних і життєвих ситуаціях.

Отже, системний розвиток критичного мислення в молодшому шкільному віці має стати невід'ємною складовою освітнього процесу, а мовленнєва діяльність – одним із найефективніших засобів його формування, оскільки саме через активне спілкування, читання, письмо, аналіз і створення власних висловлювань учні набувають досвіду самостійного мислення, аргументованого висловлення власної позиції та свідомого опрацювання інформації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у початковій освіті: теоретико-методичні засади. Київ : Педагогічна думка, 2018. 312 с.

2. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2022. 400 с.

3. Державний стандарт початкової освіти : затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF

4. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80

5. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен сучасної освіти. Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 89-98.

6. Пометун О. І., Сущенко І. М. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи : методичний посібник. Київ : Освіта, 2020. 96 с.

7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2020. 504 с.

8. Facione P. A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment, 2020. 34 p.

9. Fisher A. Critical Thinking: An Introduction. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2019. 294 p.

10. Paul R., Elder L. The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools. 8th ed. Foundation for Critical Thinking, 2020. 48 p.
11. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris : UNESCO, 2021.
12. Vygotsky L. S. Thought and Language. Revised and expanded edition. Cambridge, MA : MIT Press, 2018.

REFERENCES:

1. Bibik N. M. (2018) *Kompetentnisnyi pidkhid u pochatkovii osviti: teoretyko-metodychni zasady* [Competency-Based Approach in Primary Education: Theoretical and Methodological Foundations]. Kyiv: Pedahohichna Dumka. (in Ukrainian)
2. Vashulenko M. S. (2022) *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli* [Methods of Teaching the Ukrainian Language in Primary School]. Kyiv: Osvita. (in Ukrainian)
3. Cabinet of Ministers of Ukraine (2018) *Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity* [State Standard of Primary Education]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF
4. Cabinet of Ministers of Ukraine (2016) *Kontseptsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity "Nova ukrainska shkola" na period do 2029 roku* [Concept for Implementing the State Policy on Reforming General Secondary Education "New Ukrainian School" until 2029]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80
5. Pometun O. I. (2018) *Krytychne myslennia yak pedahohichnyi fenomen suchasnoi osvity* [Critical Thinking as a Pedagogical Phenomenon of Modern Education]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal [Ukrainian Educational Journal], no. 2, pp. 89–98.
6. Pometun O. I., Sushchenko I. M. (2020) *Posibnyk z rozvytku krytychnoho myslennia uchniv pochatkovoi shkoly* [Guide to Developing Critical Thinking in Primary School Students]. Kyiv: Osvita. (in Ukrainian)
7. Savchenko O. Ya. (2020) *Dydaktyka pochatkovoi osvity* [Didactics of Primary Education]. Kyiv: Hramota. (in Ukrainian)
8. Facione P. A. (2020) *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment.
9. Fisher A. (2019) *Critical Thinking: An Introduction*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Paul R., Elder L. (2020) *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. 8th ed. Foundation for Critical Thinking.
11. UNESCO (2021) Re*imagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO.
12. Vygotsky L. S. (2018) *Thought and Language*. Revised and Expanded Edition. Cambridge, MA: MIT Press.

Дата першого надходження статті до видання: 18.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



РОЗДІЛ 4
СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 376-056.262-053.4
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.26

Ольга АНДРОЩУК
кандидат психологічних наук, старший викладач, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна, 01601
ORCID: *0000-0002-1032-7459*

Олександр ГОРДІЙКО
старший викладач, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна, 01601
ORCID: *0009-0005-6017-2466*

Тетяна КУПРІЯНОВА
кандидат педагогічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна, 01601
ORCID: *0000-0002-2192-1787*

Юлія ЛЯШЕНКО-ЛЕБЕДИНСЬКА
студент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна, 01601
ORCID: *0009-0008-0723-3778*

Бібліографічний опис статті: Андрощук, О., Гордійко, О., Купріянова, Т., Ляшенко-Лебединська, Ю. (2026). Дослідження стану розвитку зорового сприймання дітей дошкільного віку з порушеннями зору. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 189–195, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.26

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті представлено результати дослідження стану розвитку зорового сприймання дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Визначено основні компоненти зорового сприймання, що охоплюють розрізнення сенсорних ознак предметів, якість зорових образів, просторове сприймання, сформованість перцептивних дій та використання сенсорних еталонів. Метою дослідження було визначення рівня розвитку зорового сприймання дітей дошкільного віку з порушеннями зору та виявлення характерних труднощів під час виконання діагностичних завдань. У дослідженні взяли участь 19 дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору. Діагностика здійснювалася за комплексом методик В. В. Кобильченко, Т. М. Костенко, М. Фростіг та С. В. Стадненко, адаптованих відповідно до вікових і зорових можливостей дітей. Аналіз результатів проводився за кількісними показниками та якісними характеристиками виконання вправ, зокрема враховувалися особливості зорового пошуку, способи обстеження об'єктів, точність співвіднесення зі зразком, характер допущених помилок і потреба в уточненні інструкції. Встановлено нерівномірність розвитку окремих компонентів зорового сприймання та переважання середнього рівня, який виявлено у 63,2% дітей; високий рівень становив 15,8%, низький – 21,1%. Найбільш виражені труднощі спостерігалися під час розпізнавання частково прихованих і контурних зображень, порівняння об'єктів за кількома ознаками та виконання зорово-просторових дій. Під час ускладнення завдань знижувалися послідовність зорового пошуку і точність перцептивних дій, виникали повторні перегляди зображень та вибір об'єкта за окремою виразною ознакою без урахування інших властивостей. Отримані результати засвідчили необхідність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування сенсорних еталонів, удосконалення способів зорового обстеження та розвиток просторового сприймання дітей дошкільного віку з порушеннями зору.

Ключові слова: *зорове сприймання, діти дошкільного віку, порушення зору, сенсорні еталони, перцептивні дії, просторове сприймання, сенсорний розвиток.*

Olha ANDROSHCHUK
Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Dragomanov Ukrainian State University, Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine, 01601
ORCID: *0000-0002-1032-7459*

Oleksandr HORDIIKO
Senior Lecturer, Dragomanov Ukrainian State University, Dragomanov Ukrainian State University, Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine, 01601
ORCID: *0009-0005-6017-2466*

Tetiana KUPRIIANOVA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dragomanov Ukrainian State University, Dragomanov Ukrainian State University, Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine, 01601
ORCID: *0000-0002-2192-1787*

Yuliia LIASHENKO-LEBEDYNSKA
Student, Dragomanov Ukrainian State University, Dragomanov Ukrainian State University, Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine, 01601
ORCID: *0009-0008-0723-3778*

To cite this article: Androshchuk, O., Hordiiko, O., Kupriianova, T., Lyashenko-Lebedynska, Yu. (2026). Doslidzhennia stanu rozvytku zorovoho spryimannia ditei doshkilnoho viku z porushenniamy zoru [Study of the development of visual perception in preschool children with visual impairments]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 189–195, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.26

STUDY OF THE DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

The article presents the results of a study on the development of visual perception in preschool children with visual impairments. The main components of visual perception were identified, including the discrimination of sensory features of objects, the quality of visual images, spatial perception, the development of perceptual actions, and the use of sensory standards. The aim of the study was to determine the level of visual perception development in preschool children with visual impairments and to identify characteristic difficulties encountered while performing diagnostic tasks. The study involved 19 senior preschool children with visual impairments. The assessment was conducted using a set of methods developed by V. V. Kobylchenko, T. M. Kostenko, M. Frostig, and S. V. Stadnenko and adapted to the children's age and visual abilities. The results were analysed using quantitative indicators and qualitative characteristics of task performance, including the features of visual search, methods of examining objects, accuracy of matching with a sample, types of errors, and the need for clarification of instructions. The findings revealed uneven development of individual components of visual perception and a predominance of the medium level, identified in 63.2% of the children; the high level was found in 15.8% and the low level in 21.1%. The most pronounced difficulties occurred in recognising partially hidden and contour images, comparing objects according to several features, and performing visual-spatial tasks. As task complexity increased, the consistency of visual search and the accuracy of perceptual actions decreased; repeated examination of images and selection of an object according to a single salient feature without considering its other properties were also observed. The obtained results indicate the need for targeted corrective and developmental work aimed at developing sensory standards, improving methods of visual examination, and enhancing spatial perception in preschool children with visual impairments.

Key words: *visual perception, preschool children, visual impairments, sensory standards, perceptual actions, spatial perception, sensory development.*

Актуальність проблеми. Перші уявлення про навколишній світ у дошкільному віці формуються на основі сенсорного досвіду, що забезпечує розрізнення властивостей предметів, формування їх цілісних образів та орієнтування в навколишньому середовищі. Сенсорний розвиток охоплює становлення перцептивних дій, процесів розпізнавання та засвоєння сенсорних еталонів. Порушення зорових функцій ускладнює отримання й опрацювання зорової інформації, що може позначатися на точності розрізнення властивостей предметів, ціліс-

ності їх сприймання та просторовому орієнтуванні й зумовлює необхідність дослідження стану розвитку основних компонентів зорового сприймання у дітей дошкільного віку з порушеннями зору (Козак, Горяшина, 2023; Кобильченко, 2020; McDowell et. al., 2024).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості зорового та сенсорно-перцептивного розвитку дітей із порушеннями зору висвітлено в працях Є.М. Синьової (Синьова, 2017), В. Кобильченка (Кобильченко, 2023), К. Дмитренко (Дмитренко, 2021), О. Легкого, С. Кондратенко (Легкий, Кондратенко, 2023) та інших дослідників. Сучасні дослідження зосереджені на особливостях зорового сприймання, використанні полісенсорної інформації та функціональних проявах зорово-перцептивних труднощів у дітей.

Метою статті є визначення рівня розвитку зорового сприймання у дітей дошкільного віку з порушеннями зору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сенсорний розвиток охоплює оволодіння перцептивними діями, такими як ідентифікація, співвіднесення і перцептивне моделювання, та засвоєння сенсорних еталонів як зразків зовнішніх властивостей предметів (Козак, Горяшина, 2023; Куценко, 2017). Перцептивні дії формуються у практичній діяльності й забезпечують обстеження об'єкта, виділення його інформативних ознак та співвіднесення їх із засвоєними сенсорними еталонами. З набуттям досвіду ці дії стають більш цілеспрямованими й послідовними, що сприяє формуванню цілісного образу предмета.

Розпізнавання об'єкта передбачає виділення характерних ознак, за якими його можна відрізнити від інших (Легкий, Кондратенко, 2023). Точність такого розпізнавання залежить від засвоєння сенсорних еталонів кольору, форми, величини та просторових характеристик, яке забезпечується розрізненням властивостей об'єктів, їх групуванням за спільними ознаками та послідовним упорядкуванням за ступенем вираженості певної ознаки (Ваганова, 2021).

Порушення зорових функцій, зокрема зниження гостроти та звуження поля зору, ускладнює отримання й опрацювання сенсорної інформації, обмежує можливості обстеження предметів і просторового орієнтування, що зумовлює неповноту або фрагментарність уявлень про властивості предметів і зниження точності, цілісності та швидкості сприймання (Синьова, 2017; Куценко, 2017). Тривале зорове навантаження може супроводжуватися швидкою втомлюваністю та зниженням стійкості сприймання під час виконання пізнавальних завдань (Куценко, 2017).

Обмеженість зорового досвіду, за твердженням В. В. Кобильченка, ускладнює накопичення повних уявлень про властивості предметів, а недостатність їх безпосереднього обстеження може призводити до вербалізму, коли засвоєне поняття не підкріплюється відповідним чуттєвим досвідом (Кобильченко, 2023). Використання слухового та дотикового сприймання не завжди забезпечує автоматичну компенсацію недостатності зорової інформації, тому компенсація недостатності зорової інформації досягається шляхом цілеспрямованого оволодіння різними способами обстеження та їх поєднання відповідно до пізнавального завдання (Кобильченко, 2017, С. 34–42). Дитина поступово навчається залучати дотик, слух і доступні можливості зору для розпізнавання властивостей предметів, просторового орієнтування та уточнення уявлень про навколишнє середовище, що узгоджується з результатами сучасних досліджень щодо необхідності цілеспрямованого розвитку полісенсорного сприймання (Morelli et al., 2023).

Недостатність зорової інформації ускладнює просторове орієнтування, визначення власного положення, збереження напрямку руху та виявлення перешкод. Труднощі сприймання віддалених, рухомих і дрібних об'єктів звужують можливості ознайомлення з навколишнім середовищем, тому більша частина отриманої інформації потребує запам'ятовування та тривалого збереження (Дмитренко, 2021, С. 109–117; Федоренко, 2012, С. 42–45). Збіднений чуттєвий досвід також позначається на розвитку аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення та може ускладнювати перехід від наочно-дієвого до наочно-образного мислення. Водночас порушення зору не визначає рівень пізнавальної діяльності (Колупаєва, 2019, С. 98–103; Bauer et al, 2025).

Таким чином, розвиток зорового сприймання охоплює взаємопов'язані сенсорні та перцептивні процеси, від яких залежать розпізнавання властивостей предметів, формування

цілісних образів і просторове орієнтування. Порушення зорових функцій змінюють характер надходження та опрацювання інформації, що потребує врахування не окремих проявів, а сукупності показників зорового сприймання. Визначення їх стану стало основою для організації експериментального дослідження та добору відповідного діагностичного інструментарію.

Дослідження проводилося на базі закладу дошкільної освіти № 4 «Вишенька» м. Жмеринки Вінницької області. У ньому взяли участь 19 дітей старшого дошкільного віку, які відвідували різновікову групу. До початку діагностики батьків і педагогічних працівників було ознайомлено з метою, змістом та умовами проведення дослідження.

Відповідно, до теоретичного аналізу особливостей зорового сприймання було визначено критерії його оцінювання, показники та систему діагностичних вправ, що забезпечують комплексне дослідження сформованості зорового сприймання дітей (табл. 1).

Для прикладу наведено діагностичну вправу, спрямовану на оцінювання критерію розрізнення сенсорних ознак, на визначення здатності розпізнавати та диференціювати колір, форму й величину предметів.

Для оцінювання здатності розрізняти сенсорні ознаки (колір, форму та величину предметів) використовували вправу «Покажи такий самий». Дитині пропонували картку-еталон і матричне поле з 3–6 зображеннями, серед яких лише одне повністю відповідало зразку, а решта виконувала роль дистракторів. Інструкція не містила назви сенсорної ознаки («Подивись на цю картку та покажи, де тут точно така сама»), тому вибір ґрунтувався виключно на зоровому зіставленні. Під час виконання вправи оцінювали швидкість вибору, особливості зорового пошуку (послідовний або хаотичний) та спосіб порівняння об’єктів (зорове зіставлення чи практичне накладання). За результатами виконання визначали високий, середній або низький рівень сформованості навички. Вправа «Який більший?» використовувалася для визначення здатності розрізняти предмети за величиною та співвідносити їх за відповідною сенсорною ознакою. Під час виконання вправи «Назви колір» оцінювалися розпізнавання та правильність називання основних кольорів.

Результати діагностичного дослідження узагальнювалися відповідно до визначених критеріїв зорового сприймання з урахуванням правильності й самостійності виконання завдань, характеру зорового пошуку, способів співвіднесення та обстеження об’єктів, а також особливостей допущених помилок. Поєднання кількісних і якісних показників дало змогу виокремити високий, середній і низький рівні розвитку зорового сприймання. Високий рівень відповідав сформованості досліджуваних компонентів і самостійному виконанню завдань, середній – наявності окремих труднощів і нестійкості перцептивних дій, низький – вираженим труднощам зорового розрізнення, просторового сприймання та використання сенсорних еталонів.

Таблиця 1

Критерії, показники та діагностичні вправи для оцінювання зорового сприймання дітей дошкільного віку з порушеннями зору

Критерій	Що оцінюється	Діагностичні вправи
Розрізнення сенсорних ознак	Здатність розрізняти колір, форму та величину предметів, використовувати сенсорні еталони	«Назви колір», «Покажи такий самий», «Який більший?»
Якість зорових образів	Предметність, повнота, константність і точність зорових образів, упізнавання об’єктів за різних умов сприймання	«Впізнай предмет», «Впізнай за контуром», «Впізнай за силуетом», «Що сховалося?», «Знайди відмінності»
Просторове сприймання	Орієнтування у просторі, визначення напрямків і просторових відношень між предметами	«Що зверху?», «Де знизу?», «Покажи праворуч», «Що попереду?», «Що позаду?»
Перцептивні дії та використання сенсорних еталонів	Способи обстеження предметів, порівняння, аналіз ознак, співвіднесення із сенсорними еталонами	«Знайди такий самий», «Чим відрізняється?», «Знайди за зразком», «Обстеж предмет», «Назви ознаки»

(розроблено Ю. Ляшенко– Лебединською)

Оскільки кожна з використаних методик була спрямована на вивчення окремого компонента зорового сприймання, результати констатувального етапу було узагальнено за всіма визначеними критеріями: розрізнення сенсорних ознак, якості зорових образів, просторового сприймання, перцептивних дій і використання сенсорних еталонів. Показники окремих компонентів могли відрізнятися в межах індивідуальних результатів, тому загальний рівень розвитку зорового сприймання кожної дитини визначався за їх сукупністю.

Високий рівень розвитку зорового сприймання встановлено у трьох дітей (15,8%). Вони впевнено розрізняли колір, форму та величину предметів, послідовно обстежували запропоновані зображення, швидко знаходили відповідний зразок і помічали незначні відмінності. Просторові відношення визначали без суттєвих труднощів, а перцептивні дії виконували цілеспрямовано та послідовно. Додаткової допомоги переважно не потребували, поодинокі помилки виправляли самостійно.

Середній рівень розвитку зорового сприймання встановлено у 12 дітей (63,2%). Вони загалом правильно розрізняли колір, форму та величину предметів, а труднощі виникали під час розпізнавання частково прихованих чи змінених зображень, установлення просторових відношень і порівняння об’єктів за кількома ознаками. Спостерігалися непослідовний зоровий пошук, повторний перегляд зображень, триваліше співвіднесення зі зразком або вибір за найбільш виразною ознакою. Помилки переважно виправлялися після повторного розгляду або уточнення інструкції.

Низький рівень розвитку зорового сприймання встановлено у чотирьох дітей (21,1%). Під час виконання вправ виникали труднощі з послідовним обстеженням матеріалу та виділенням необхідної ознаки. Діти могли обирати об’єкт, подібний до зразка лише за кольором або формою, повторно переглядати ті самі варіанти чи змінювати вибір без додаткового порівняння. Під час розпізнавання частково прихованих і контурних зображень окремі елементи не завжди поєднувалися в цілісний образ, а у просторових вправах виникали помилки у визначенні положення об’єктів. В окремих випадках було необхідне додаткове спрямування уваги на властивості об’єкта.

Таким чином, результати констатувального етапу засвідчили переважання середнього рівня розвитку зорового сприймання та нерівномірність сформованості його окремих компонентів. У процесі виконання виявлено неточності під час розрізнення сенсорних ознак, непослідовність зорового обстеження об’єктів, труднощі виділення характерних ознак і встановлення просторових відношень. Найбільш виражені труднощі спостерігалися під час упізнання контурних і частково прихованих зображень та виконання зорово-просторових дій. Отримані кількісні та якісні результати визначають необхідність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з формування сенсорних еталонів, удосконалення перцептивних дій і розвитку просторового сприймання у дітей дошкільного віку з порушеннями зору.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дало змогу комплексно оцінити стан розвитку зорового сприймання дітей дошкільного віку з порушеннями зору за визначеними критеріями та виявити особливості сформованості його окремих компонентів. Встановлено переважання середнього рівня розвитку зорового сприймання, що свідчить про недостатню сформованість окремих перцептивних дій, використання сенсорних еталонів і просторового сприймання під час виконання завдань підвищеної складності. Отримані результати підтверджують доцільність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток основних компонентів зорового сприймання дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні, апробації та визначенні ефективності використання дидактичних ігор і вправ, спрямованих на розвиток зорового сприймання дітей дошкільного віку з порушеннями зору.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ваганова Н. А. Перцептивна діяльність як психолого-педагогічна проблема. *Актуальні проблеми психології*. 2021. Т. 12, вип. 19. С. 119–128. URL: http://appsychology.org.ua/data/jrn/v12/i19/17.pdf

2. Дмитренко К. А. Особливості зорового сприйняття дітей зі зниженим зором і слабозорих. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2021. № 1 (4). С. 109–117. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-10

3. Козак Т., Горяшина Д. Сенсорний розвиток дітей дошкільного віку: теорія і практика. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 11 (17). С. 751–758. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-751-758

4. Кобильченко В. Зорове сприймання та його порушення в дитячому віці. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 4 (93). С. 46–59. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.40

5. Кобильченко В. В. Особистість дошкільника в умовах зорової депривації : монографія. Київ : Видавець Цибульська, 2023. 240 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747063

6. Кобильченко В. В. Особливості становлення сенсорно-перцептивної сфери дітей з порушеннями зору. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2. С. 34–42.

7. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. *Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі*. Харків : Ранок, 2019. 192 с. URL: https://ispukr.org.ua/?p=11560

8. Куценко Т. К. *Психолого-педагогічне супроводження дітей з порушеннями зору : навч.-метод. посіб.* Харків : Друкарня Мадрид, 2017. 154 с.

9. Легкий О. М., Кондратенко С. В. Розвиток полісенсорного сприймання та зору у дітей з порушенням зорової функції. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сучасності : матеріали конференції* (Київ, 2023 р.). Київ, 2023. С. 112–115. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747435

10. Синьова Є. П. *Тифлопедагогіка : підручник.* Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 325 с. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/6afad4b8-4444-4251-a40f-2dc2104195ec

11. Федоренко С. В. *Методика навчання дітей з порушеннями зору : навч. посіб.* Київ : Знання, 2012. 218 с.

12. Bauer C. M., Rabin J. C., Harpster K. Editorial: Visual perception in children and adolescents with visual impairments. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2025. Vol. 19. Art. 1713145. DOI: https://doi.org/10.3389/fnhum.2025.1713145

13. McDowell N., St Clair Tracy H., Blaikie A., Ravenscroft J., Dutton G. N. Hiding in plain sight: children with visual perceptual difficulties in schools. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2024. Vol. 18. Art. 1496730. DOI: https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1496730

14. Morelli F. M., Schiatti L., Cappagli G. et al. Clinical assessment of the TechArm system on visually impaired and blind children during uni- and multi-sensory perception tasks. *Frontiers in Neuroscience*. 2023. Vol. 17. Art. 1158438. DOI: https://doi.org/10.3389/fnins.2023.1158438

REFERENCES:

1. Vahanova N. A. (2021) Perceptyvna diialnist yak psykholoho-pedahohichna problema. *Aktualni problemy psykholohii*, Vol. 12, Issue 19. P. 119–128. URL: http://appsychology.org.ua/data/jrn/v12/i19/17.pdf (in Ukrainian)

2. Dmytrenko K. A. (2021) Osoblyvosti zorovoho spryiniattia ditei zi znyzhenym zorom i slabozorykh. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota*, No. 1 (4). P. 109–117. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-10 (in Ukrainian)

3. Kozak T., & Horiashyna D. (2023) Sensornyi rozvytok ditei doshkilnoho viku: teoriia i praktyka. *Visnyk nauky ta osvity*, No. 11 (17). P. 751–758. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-751-758 (in Ukrainian)

4. Kobylchenko V. (2020) Zorove spryimannia ta yoho porushennia v dytiachomu vitsi. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, No. 4 (93). P. 46–59. https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.40 (in Ukrainian)

5. Kobylchenko V. V. (2023) *Osobystist doshkilnyka v umovakh zorovoi depryvatsii : monohrafiia*. Kyiv : Vydavets Tsybulska. 240 p. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747063 (in Ukrainian)

6. Kobylchenko V. V. (2017) Osoblyvosti stanovlennia sensorno-pertseptyvnoi sfery ditei z porushenniamy zoru. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, No. 2. P. 34–42. (in Ukrainian)

7. Kolupaieva A. A., & Taranchenko O. M. (2019) *Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyshchi*. Kharkiv : Ranok. 192 p. URL: https://ispukr.org.ua/?p=11560 (in Ukrainian)

8. Kutsenko T. K. (2017) *Psykholoho-pedahohichne suprovodzhennia ditei z porushenniamy zoru : navch.-metod. posib.* Kharkiv : Drukarnia Madryd. 154 p. (in Ukrainian)

9. Lehkyi O. M., & Kondratenko S. V. (2023) Rozvytok polisensornoho spryimannia ta zoru u ditei z porushenniam zorovoi funktsii. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: vyklyky suchasnosti : materialy konferentsii* (Kyiv, 2023). Kyiv. P. 112–115. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747435 (in Ukrainian)

10. Synova Ye. P. (2017) *Tyflopedahohika : pidruchnyk*. Kyiv : Vydavnytstvo NPU imeni M. P. Drahomanova. 325 p. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/6afad4b8-4444-4251-a40f-2dc2104195ec (in Ukrainian)

11. Fedorenko S. V. (2012) *Metodyka navchannia ditei z porushenniamy zoru : navch. posib.* Kyiv : Znannia. 218 p. (in Ukrainian)

12. Bauer, C. M., Rabin, J. C., & Harpster, K. (2025). *Editorial: Visual perception in children and adolescents with visual impairments*. Frontiers in Human Neuroscience, 19, 1713145. https://doi.org/10.3389/fnhum.2025.1713145

13. McDowell, N., St Clair Tracy, H., Blaikie, A., Ravenscroft, J., & Dutton, G. N. (2024). Hiding in plain sight: Children with visual perceptual difficulties in schools. *Frontiers in Human Neuroscience, 18*, 1496730. https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1496730

14. Morelli, F. M., Schiatti, L., Cappagli, G., et al. (2023). *Clinical assessment of the TechArm system on visually impaired and blind children during uni- and multi-sensory perception tasks*. Frontiers in Neuroscience, 17, 1158438. https://doi.org/10.3389/fnins.2023.1158438

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 376.1-056.262:615.851:159.953
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.27

Світлана ГУЛЕВИЧ
дослідник-практик, закінчена аспірантура, Львівська національна академія мистецтв, вул. Кубійовича, 38, м. Львів, Україна, 79011
ORCID: *0000-0002-6719-6453*

Бібліографічний опис статті: Гулевич, С. (2026). Авторський метод асоціативного відновлення образів засобами тактильної книги для осіб із набутою втратою зору. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 196–201, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.27

АВТОРСЬКИЙ МЕТОД АСОЦІАТИВНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ОБРАЗІВ ЗАСОБАМИ ТАКТИЛЬНОЇ КНИГИ ДЛЯ ОСІБ ІЗ НАБУТОЮ ВТРАТОЮ ЗОРУ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування мультисенсорної тактильної книги як педагогічного засобу формування нового способу сприйняття навколишнього світу особами з набутою втратою зору. теоретично обґрунтовано авторський метод асоціативного відновлення образів засобом мультисенсорної тактильної книги для осіб із набутою втратою зору та визначено педагогічні принципи її побудови як засобу сенсорної адаптації, актуалізації асоціативної й автобіографічної пам'яті та формування нових способів взаємодії з навколишнім середовищем.

Дослідження ґрунтується на аналізі, систематизації та узагальненні наукових праць із тифлопедагогіки, спеціальної освіти, нейропсихології, мультисенсорного навчання й сенсорної реабілітації. Використано порівняльний аналіз сучасних підходів до створення тактильних навчальних матеріалів, а також концептуальне моделювання авторської тактильної книги, побудованої на принципах опори на попередній зоровий досвід, мультисенсорності, реалістичності тактильних образів, сюжетної послідовності та активної взаємодії користувача з елементами книги.

Наукова новизна полягає у теоретичному обґрунтуванні авторського методу асоціативного відновлення образів, що передбачає інтеграцію нового тактильного досвіду зі збереженими візуальними уявленнями, асоціативною та автобіографічною пам'яттю осіб із набутою втратою зору. Запропоновано концепцію мультисенсорної текстильної тактильної книги як педагогічного засобу сенсорної адаптації дорослих, які втратили зір після сформованого візуального досвіду.

Обґрунтовано, що запропонований метод розширює можливості використання тактильної книги не лише як навчального, а й як адаптаційного засобу, здатного сприяти формуванню нових способів сприйняття навколишнього світу, актуалізації особистісного досвіду та психоемоційній підтримці користувачів. Розроблена концепція може бути використана під час створення тактильних книг, методичних матеріалів і програм сенсорної реабілітації. Подальші дослідження пов'язані з експериментальною апробацією авторського методу та оцінкою його ефективності в практиці спеціальної освіти й реабілітації.

Ключові слова: *тактильна книга, набута втрата зору, спеціальна освіта, тифлопедагогіка, сенсорна адаптація, асоціативна пам'ять, автобіографічна пам'ять, тактильне сприйняття.*

Svitlana HULEVYCH
Researcher-Practitioner, Completed Postgraduate Studies, Lviv National Academy of Arts, Kubiyovycha str., 38, Lviv, Ukraine, 79011
ORCID: *0000-0002-6719-6453*

To cite this article: Hulevich, S. (2026). Avtorskyi metod asotsiatyvnoho vidnovlennia obraziv zasobamy taktylnoi knyhy dlia osib iz nabutoiu vtratoiu zoru [Author's method of associative restoration of images by means of a tactile book for people with acquired vision loss]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 196–201, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.27

AUTHOR'S METHOD OF ASSOCIATIVE RESTORATION OF IMAGES BY MEANS OF A TACTILE BOOK FOR PEOPLE WITH ACQUIRED VISION LOSS

The article provides a theoretical justification of the multisensory tactile book as a pedagogical tool for forming a new way of perceiving the world around people with acquired vision loss. The author's method of associative restoration of images using a multisensory tactile book for people with acquired vision loss is theoretically substantiated and the pedagogical principles of its construction as a means of sensory adaptation, updating of associative and autobiographical memory and the formation of new ways of interacting with the environment are determined.

The study is based on the analysis, systematization and generalization of scientific works on typhlopedagogy, special education, neuropsychology, multisensory learning and sensory rehabilitation. A comparative analysis of modern approaches to creating tactile educational materials was used, as well as conceptual modeling of the author's tactile book, built on the principles of reliance on previous visual experience, multisensory, realism of tactile images, plot sequence and active user interaction with the elements of the book.

The scientific novelty lies in the theoretical substantiation of the author's method of associative restoration of images, which involves the integration of new tactile experience with preserved visual representations, associative and autobiographical memory of persons with acquired vision loss. The concept of a multisensory textile tactile book is proposed as a pedagogical tool for sensory adaptation of adults who have lost their sight after the formed visual experience. It is substantiated that the proposed method expands the possibilities of using a tactile book not only as an educational, but also as an adaptation tool that can contribute to the formation of new ways of perceiving the surrounding world, the actualization of personal experience and psycho-emotional support of users. The developed concept can be used when creating tactile books, methodological materials and sensory rehabilitation programs. Further research is related to the experimental testing of the author's method and the assessment of its effectiveness in the practice of special education and rehabilitation.

Key words: *tactile book, acquired vision loss, special education, typhlopedagogy, sensory adaptation, associative memory, autobiographical memory, tactile perception.*

Актуальність проблеми зумовлена збільшенням кількості людей, які втратили зір у дорослому віці, зокрема внаслідок воєнних дій, що актуалізує пошук нових підходів до їхньої сенсорної адаптації, спеціальної освіти та психосоціальної підтримки. На відміну від осіб із вродженими порушеннями зору, люди з набутою сліпотою зберігають сформовані зорові образи, накопичений життєвий досвід, асоціативну та автобіографічну пам'ять, які можуть стати основою для побудови нових способів пізнання навколишнього середовища.

Метою статті є теоретичне обґрунтування концепції мультисенсорної тактильної книги, що забезпечує поєднання нового тактильного досвіду з попередніми візуальними уявленнями людини. У дослідженні використано методи аналізу й узагальнення наукових джерел із тифлопедагогіки, спеціальної освіти, нейропсихології та мультисенсорного навчання, а також порівняльний аналіз сучасних підходів до створення тактильних навчальних матеріалів. Обґрунтовано, що мультисенсорна тактильна книга може виконувати не лише навчальну, а й адаптаційну функцію, сприяючи актуалізації асоціативної та автобіографічної пам'яті, формуванню нових способів взаємодії з навколишнім світом і підтримці процесу сенсорної адаптації після втрати зору. Запропоновано авторську концепцію побудови тактильної книги, яка базується на принципах опори на попередній зоровий досвід, мультисенсорності, реалістичності сенсорних образів, емоційної безпечності змісту, сюжетної послідовності та активної взаємодії користувача з елементами книги.

Наукова новизна полягає у теоретичному обґрунтуванні текстильної тактильної книги як педагогічного засобу інтеграції нового тактильного досвіду із збереженими візуальними образами, життєвим досвідом та індивідуальною системою асоціацій осіб із набутою втратою зору. Практичне значення результатів полягає у можливості використання запропонованих положень під час створення тактильних книг, методичних матеріалів та програм сенсорної реабілітації для дорослих із набутою втратою зору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Повномасштабна війна в Україні суттєво збільшила кількість осіб, які втратили зір унаслідок бойових дій, мінно-вибухових травм та інших тяжких ушкоджень органів зору. Для більшості з них втрата зору сталася вже після формування повноцінного візуального досвіду, що принципово відрізняє їх від осіб із вродженими порушеннями зору. За таких умов процес адаптації передбачає не лише опанування нових способів орієнтування та пізнання навколишнього середовища, а й перебудову сформованої системи сенсорного сприйняття. Провідна роль поступово переходить від зорового аналізатора до тактильного, слухового та інших сенсорних каналів, що потребує спеціально організованої педагогічної підтримки (Merabet, Pascual, 2010, pp. 44–52).

У сучасній спеціальній освіті тактильне сприйняття розглядається як один із провідних компенсаторних механізмів, який забезпечує формування предметних уявлень, просторового орієнтування, розвиток пізнавальної діяльності та підвищення рівня самостійності осіб із порушеннями зору (Синьова, Федоренко, 2018, Кобильченко, 2019). Водночас переважна біль-

шість досліджень присвячена дітям із вродженими або ранньо набутими порушеннями зору. Значно менше уваги приділено педагогічним засобам, спрямованим на підтримку дорослих, які втратили зір після багаторічного візуального досвіду. Особливістю цієї категорії осіб є збереження сформованих упродовж життя зорових образів, які не зникають після втрати зору, а продовжують функціонувати у довготривалій пам'яті. Вони можуть актуалізуватися під впливом дотику, звуків, запахів або інших сенсорних стимулів, забезпечуючи зв'язок між попереднім досвідом і новими способами сприйняття навколишнього світу (Castaldi, Lunghi, Morrone, 2020, pp. 112) Використання цього потенціалу відкриває нові можливості для розроблення педагогічних засобів, що сприяють сенсорній адаптації та відновленню активної взаємодії людини з довкіллям. Одним із перспективних засобів такої підтримки може бути мультисенсорна тактильна книга. На відміну від традиційних тактильних видань, орієнтованих переважно на розвиток предметних уявлень і тактильної чутливості дітей, її зміст спрямований на інтеграцію нового тактильного досвіду зі збереженими візуальними образами, асоціативною та автобіографічною пам'яттю дорослої людини. Завдяки використанню знайомих життєвих сюжетів, реалістичних тактильних моделей, різноманітних текстур і додаткових сенсорних стимулів така книга може виконувати не лише навчальну, а й адаптаційну функцію, сприяючи формуванню нового способу сприйняття навколишнього світу. Незважаючи на активний розвиток досліджень у галузі тифлопедагогіки, спеціальної освіти та мультисенсорного навчання, проблема створення мультисенсорних тактильних книг саме для дорослих із набутою втратою зору залишається недостатньо розробленою. Це зумовлює актуальність дослідження та визначає необхідність теоретичного обґрунтування педагогічних підходів до розроблення таких засобів навчання й сенсорної адаптації.

Проблема розвитку тактильного сприйняття осіб із порушеннями зору посідає важливе місце в сучасних дослідженнях зі спеціальної освіти та тифлопедагогіки. Українські науковці розглядають тактильне сприйняття як один із ключових компенсаторних механізмів, що забезпечує формування предметних уявлень, розвиток пізнавальної діяльності, просторового орієнтування та соціальної адаптації осіб із порушеннями зору (Максименко, Ірхін , Деркач, Марусинець, Касинець 2023). Останніми роками помітно зріс інтерес до розроблення доступних дидактичних матеріалів, зокрема тактильних книг, рельєфно-графічних посібників і тривимірних моделей. Дослідження українських авторів свідчать, що використання різноманітних текстур, об'ємних елементів та інтерактивних конструкцій позитивно впливає на розвиток тактильної грамотності, сенсорного досвіду та самостійності дітей із порушеннями зору (Зорочкіна, Нічуговська, Зобенько, 2023, Турубарова, 2023). Водночас більшість таких досліджень присвячена саме дитячій аудиторії, тоді як педагогічні потреби дорослих із набутою втратою зору залишаються недостатньо висвітленими. Проблематика створення тактильних книг була предметом і попередніх досліджень автора (Гулевич, 2022), у яких узагальнено світовий досвід їхнього проєктування та використання в освітньому процесі дітей із порушеннями зору. Проведений аналіз підтвердив ефективність тактильних книг як засобу розвитку пізнавальної діяльності та сенсорного навчання. Разом із тим питання розроблення мультисенсорних тактильних книг для дорослих, які втратили зір після сформованого візуального досвіду, у цих дослідженнях не розглядалося, що зумовило необхідність подальших наукових пошуків. У міжнародній науковій літературі проблема втрати зору досліджується переважно в контексті нейропластичності, кросмодальної взаємодії аналізаторів, мультисенсорного навчання та сенсорної компенсації. Праці закордпнних науковців доводять, що після втрати зору відбувається функціональна перебудова мозку, у результаті якої тактильні та слухові стимули можуть частково компенсувати відсутність зорової інформації й забезпечувати формування нових механізмів сприйняття (Sathian, Stilla, Proulx, 2008). Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із вивченням принципів створення тактильних навчальних матеріалів та доступної графіки. Роботи (Phutane, Wright, 2022) акцентують увагу на необхідності використання реалістичних тактильних моделей, різноманітних матеріалів, інтерактивних елементів та врахування особливостей тактильного сприйняття користу-

вачів під час проєктування навчальних ресурсів. Проте основний акцент цих досліджень зроблено на технологічних аспектах створення доступних матеріалів, тоді як педагогічний потенціал мультисенсорної тактильної книги як засобу актуалізації асоціативної та автобіографічної пам'яті осіб із набутою втратою зору практично не розглядався. Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчив наявність значної кількості досліджень, присвячених розвитку тактильного сприйняття, нейропластичності та створенню доступних навчальних матеріалів для осіб із порушеннями зору. Водночас у сучасній науковій літературі відсутнє комплексне теоретичне обґрунтування мультисенсорної тактильної книги як педагогічного засобу, що поєднує тактильне сприйняття із збереженим візуальним досвідом, асоціативною та автобіографічною пам'яттю дорослих із набутою втратою зору. Саме ця наукова прогалина визначає актуальність і логіку представленого дослідження.

Авторська концепція побудови тактильної книги на відміну від традиційних тактильних книг, у яких сторінки здебільшого містять окремі предмети або навчальні завдання, запропонована авторська концепція передбачає побудову єдиного асоціативного сюжету. Кожен тактильний об'єкт не лише ознайомлює користувача з його формою та фактурою, а й виконує функцію сенсорного стимулу, що активізує збережені візуальні образи, особисті спогади та емоційні переживання. Структура книги побудована за принципом послідовного розгортання знайомих життєвих ситуацій (рис. 1).

Початкові сторінки містять образи дому, вікна, сонця, хмар і членів родини як символів безпеки та емоційної стабільності. Наступні сторінки знайомлять із предметами повсякденного життя (ключ, двері, столові прибори, одяг), що відображають

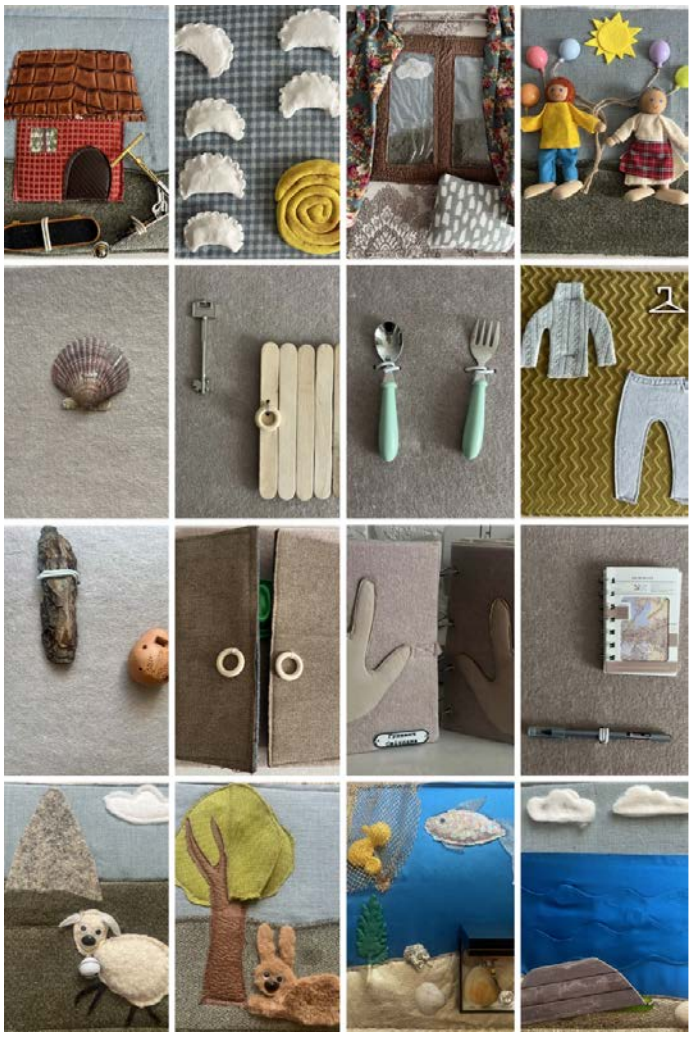


Рис. 1. Авторська тактильна книга «Спогади та асоціації»

звичні побутові дії. Завершальні розділи книги містять природні об'єкти (мушля, дерево, море, риба, гора, тварини), які сприяють актуалізації спогадів про відпочинок, дитинство, подорожі та взаємодію з природним середовищем. Особливістю запропонованої книги є використання натуральних і штучних матеріалів із різними тактильними властивостями, інтерактивних елементів, рухомих деталей, коробок, застібок, магнітів і предметів, які можна досліджувати руками. Це створює умови для активної взаємодії користувача з книгою та залучення кількох сенсорних каналів одночасно. Запропонована концепція орієнтована не лише на розвиток тактильного сприйняття, а й на формування нових способів взаємодії з навколишнім світом шляхом інтеграції тактильного досвіду зі збереженими візуальними образами, асоціативною та автобіографічною пам'яттю.

Методичний підхід реалізується через такі взаємопов'язані етапи:

1. Добір знайомих життєвих образів, що мають універсальне особистісне значення (дім, родина, природа, предмети побуту, відпочинок).

2. Створення реалістичних тактильних моделей із використанням різноманітних матеріалів, природних текстур та інтерактивних елементів.

3. Організація сюжетної послідовності, за якої кожна наступна сторінка логічно продовжує попередню та формує єдину систему асоціативних зв'язків.

4. Актуалізація автобіографічної пам'яті шляхом стимулювання індивідуальних спогадів, образів та емоційних переживань.

5. Інтеграція нового сенсорного досвіду зі збереженими візуальними образами, що сприяє адаптації людини до нового способу взаємодії з навколишнім середовищем.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження розроблено авторський проєкт мультисенсорної тактильної книги спрямований на підтримку розвитку тактильного сприйняття, асоціативного мислення та сенсорної взаємодії осіб із порушеннями зору. Концепція проєкту ґрунтується на поєднанні текстильних матеріалів різної фактури, об'ємних елементів і спеціально підібраних сенсорних стимулів, що створюють умови для формування індивідуальних асоціацій та активізації пізнавальної діяльності. Проведений аналіз наукових джерел підтвердив актуальність використання мультисенсорного підходу у спеціальній освіті та реабілітації осіб із порушеннями зору. Запропонований проєкт розширює можливості застосування тактильної книги як засобу навчання, розвитку та психоемоційної підтримки.

На цьому етапі дослідження проєкт розроблено на концептуальному та практичному рівнях, однак його експериментальна апробація ще не проводилася. Тому оцінка ефективності запропонованих рішень потребує подальшої перевірки в реальних умовах із залученням цільової аудиторії.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні апробації проєкту, аналізі отриманих результатів, удосконаленні методики використання тактильної книги та розробленні рекомендацій щодо її впровадження у практику спеціальної освіти, реабілітації й інклюзивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Merabet L. B., Pascual-Leone A. Neural reorganization following sensory loss: the opportunity of change. *Nature Reviews Neuroscience*. 2010. Vol. 11, No. 1. P. 44–52. DOI: 10.1038/nrn2758. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20404414/

2. Синьова Є. П., Федоренко С. В. *Тифлопедагогіка : підручник*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 325 с.

3. Кобильченко В. Адаптаційний потенціал особистості як внутрішній чинник успішної адаптації молодших школярів із порушеннями зору. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 3. С. 64–75.

4. Castaldi E., Lunghi C., Morrone M. C. Neuroplasticity in adult human visual cortex. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2020. Vol. 112. P. 542–552. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2020.02.028. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0149763419303288?via=ihub

5. Максименко С. Д., Ірхін Ю. Б., Деркач Л. М., Марусинець М. М., Касинець М. М. *Психологічна організація модульного формування когнітивних здібностей: генетико-креативний підхід*. Київ : Людмила, 2023. 384 с.

6. Зорочкіна Т. С., Нічуговська Л. І., Зобенько Н. А. Тактильні посібники як засіб корекції сенсорного розвитку молодших школярів з порушеннями зору. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 5. С. 18–23.

7. Турубарова А. Особливості сенсорного виховання дітей раннього віку в умовах війни в Україні. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 1. № 62. С. 80–86.

8. Гулевич С. В. Світовий досвід створення тактильних книжок. *Народознавчі зошити*. 2022. № 3. С. 594–600.

9. Sabel B. A., Henrich-Noack P., Fedorov A., Gall C. Vision restoration after brain and retina damage: the "residual vision activation theory". *Progress in Brain Research*. 2011. Vol. 192. P. 199–262. DOI: 10.1016/B978-0-444-53355-5.00013-0. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/.

10. Fine I., Park J., Sathian K., Stilla R., Proulx M. J., Pascual-Leone A. Cross-modal plasticity of tactile perception in blindness. *Restorative Neurology and Neuroscience*. 2008. Vol. 26. No. 4–5. P. 317–330. URL: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2618106

11. Phutane M., Wright J., Castro B. V., Shi L., Stern S. R., Lawson H. M., Azenkot S. Tactile Materials in Practice: Understanding the Experiences of Teachers of the Visually Impaired. *ACM Transactions on Accessible Computing*. 2022. Vol. 15. No. 3. Art. 19. DOI: 10.1145/3508364. URL: https://www.researchgate.net/publication/364052016_Tactile_Materials_in_Practice_Understanding_the_Experiences_of_Teachers_of_the_Visually_Impaired

REFERENCES:

1. Merabet, L. B., & Pascual-Leone, A. (2010). Neural reorganization following sensory loss: The opportunity of change. Nature Reviews Neuroscience, 11(1), 44–52. https://doi.org/10.1038/nrn2758

2. Synova, Ye. P., & Fedorenko, S. V. (2018). Tyflopedahohika [Typhlopedagogy]. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University. (in Ukrainian).

3. Kobylchenko, V. (2019). Adaptation potential of personality as an internal factor of successful adaptation of primary school children with visual impairments. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia (Special Child: Education and Upbringing), (3), 64–75. (in Ukrainian).

4. Castaldi, E., Lunghi, C., & Morrone, M. C. (2020). Neuroplasticity in adult human visual cortex. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 112, 542–552. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.02.028

5. Maksymenko, S. D., Irkhin, Yu. B., Derkach, L. M., Marusynets, M. M., & Kasynets, M. M. (2023). Psykholohichna orhanizatsiia modulnoho formuvannia kohnityvnykh zdibnostei: henetyko-kreatyvnyi pidkhid [Psychological organization of modular formation of cognitive abilities: Genetic and creative approach]. Kyiv: Liudmyla. (in Ukrainian).

6. Zorochkina, T. S., Nichuhovska, L. I., & Zobenko, N. A. (2023). Tactile teaching aids as a means of correction of sensory development of primary school children with visual impairments. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky (Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences), (5), 18–23. (in Ukrainian).

7. Turubarova, A. (2023). Features of sensory education of young children under wartime conditions in Ukraine. Innovatsiina pedahohika (Innovative Pedagogy), 1(62), 80–86. (in Ukrainian).

8. Hulevych, S. V. (2022). World experience in creating tactile books. Narodoznavchi zoshyty (The Ethnology Notebooks), (3), 594–600. (in Ukrainian).

9. Sabel, B. A., Henrich-Noack, P., Fedorov, A., & Gall, C. (2011). Vision restoration after brain and retina damage: The "residual vision activation theory". Progress in Brain Research, 192, 199–262. https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53355-5.00013-0

10. Fine, I., Park, J., Sathian, K., Stilla, R., Proulx, M. J., & Pascual-Leone, A. (2008). Cross-modal plasticity of tactile perception in blindness. Restorative Neurology and Neuroscience, 26(4–5), 317–330.

11. Phutane, M., Wright, J., Castro, B. V., Shi, L., Stern, S. R., Lawson, H. M., & Azenkot, S. (2022). Tactile materials in practice: Understanding the experiences of teachers of the visually impaired. ACM Transactions on Accessible Computing, 15(3), Article 19. https://doi.org/10.1145/3508364

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 376.3+37.013
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.28

Наталія МАТВЕЄВА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018
ORCID: *0000-0002-8495-7074*

Ігор БАЙ
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018
ORCID: *0000-0002-6054-8831*

Бібліографічний опис статті: Матвеєва, Н., Бай, І. (2026). Навчально-виховний та корекційний потенціал пісочної терапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 4, 202–208, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.28

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ТА КОРЕКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Мета статті – розкрити потенціал пісочної терапії у навчально-виховній та корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Основні методи дослідження: аналіз літературних джерел з означеної проблеми, синтез, узагальнення, систематизація основних методологічних підходів та наукових досліджень, експлікація категоріального апарату, порівняння. У статті наголошено на чільному місці освітньої інтеграції осіб з порушеннями розвитку згідно положень базових нормативних документів про освіту; проаналізовано основні аспекти наукових досліджень. Розкрито сутність понять «інклюзивне освітнє середовище», «інклюзивне навчання», «пісочна терапія» та визначено актуальні проблеми сьогодення у галузі реалізації стрижневих завдань інклюзивної освіти. Розкрито феномен та історичні джерела розвитку пісочної терапії; виокремлено її функціонально-змістові характеристики, принципи, особливості використання щодо категорій осіб з різними нозологіями та вирішення завдань різного змісту. Наукова новизна полягає у розгляді пісочної терапії як багатофункціональної, як-от: засобу невербальної й символічної комунікації, інструменту психологічного урівноваження особистості, прийому педагогічної підтримки, корекційної технології, творчої методики. Доведено ефективність використання пісочної терапії у корекційно-розвивальній, навчально-виховній, комунікативній та творчій діяльності. Зазначено, що використання пісочної терапії позитивно впливає на інтелектуальний, мовленнєвий, моторний, соціальний, творчий розвиток дитини; дозволяє визначити внутрішній потенціал, її можливості та індивідуальні особливості й спрямувати розвиток у правильному напрямку; формує позитивну особистість, обізнану з морально-етичними нормами й здатну адаптуватись до умов середовища, готову до спілкування та взаємодії, більш впевнену й самостійну, що вкрай важливо для дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *пісочна терапія, корекція, особливі освітні потреби, потенціал, творчість, навчально-виховний процес.*

Nataliia MATVEIEVA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Primary Education and Educational Innovations, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018
ORCID: *0000-0002-8495-7074*

Igor BAI
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Primary Education and Educational Innovations, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018
ORCID: *0000-0002-6054-8831*

To cite this article: Matveeva, N., Bai, I. (2026). Navchalno-vykhovnyi ta korektsiinyi potentsial pisochnoi terapii u roboti z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Educational and corrective potential of sand therapy in working with children with special educational needs]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 202–208, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.28

EDUCATIONAL AND CORRECTIVE POTENTIAL OF SAND THERAPY IN WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The purpose of the article is to reveal the potential of sand therapy in educational and correctional and developmental work with children with special educational needs. The main research methods: analysis of literary sources on the specified problem, synthesis, generalization, systematization of the main methodological approaches and scientific research, explication of the categorical apparatus, comparison. The article emphasizes the priority of educational integration of persons with developmental disorders in accordance with the provisions of basic regulatory documents on education; the main aspects of scientific research are analyzed. The essence of the concepts of "inclusive educational environment", "inclusive learning", "sand therapy" is revealed and current problems of the present in the field of implementation of the core tasks of inclusive education are identified. The phenomenon and historical sources of the development of sand therapy are revealed; its functional and content characteristics, principles, features of use in relation to categories of persons with different nosologies and solving tasks of different content are highlighted. The scientific novelty lies in considering sand therapy as multifunctional, such as: a means of non-verbal and symbolic communication, a tool for psychological balancing of the personality, a method of pedagogical support, correctional technology, creative methodology. The effectiveness of using sand therapy in correctional and developmental, educational, communicative and creative activities has been proven. It is noted that the use of sand therapy has a positive effect on the intellectual, speech, motor, social, creative development of the child; allows you to determine the internal potential, its capabilities and individual characteristics and direct development in the right direction; forms a positive personality, familiar with moral and ethical norms and able to adapt to environmental conditions, ready for communication and interaction, more confident and independent, which is extremely important for children with special educational needs.

Key words: *sand therapy, correction, special educational needs, potential, creativity, educational process.*

Актуальність проблеми. Реформування освітньої галузі в Україні передбачає створення сприятливого освітнього середовища, за якого кожен здобувач освіти матиме змогу проявити свій внутрішній потенціал, задатки й здібності, задовольнити інтереси й потреби. Поряд із тим інтеграція дітей з особливими освітніми потребами на навчання у заклади загальної середньої освіти виступає стрижневим завданням реалізації інклюзивної освіти й забезпечення доступного, гнучкого, розвивального освітнього середовища. Останнє передбачає створення сприятливих умов відповідно до індивідуальних особливостей, навчальних можливостей, природних задатків та здібностей, потенціалу, інтересів і потреб учнів. Своєю чергою це вимагає зміни традиційних підходів щодо навчання гетерогенного складу учнівського колективу, упровадження ефективних освітніх практик та інновацій, використання різних методів, засобів та прийомів, що слугують адаптації здобувачів освіти до умов й особливостей освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з означеної проблеми доводить, що вона перебуває у полі зору науковців та вчителів-практиків. Про це свідчить низка наукових праць, які розкривають різні аспекти проблеми використання пісочної терапії в навчально-виховному процесі, а саме:

– особливості пісочної терапії як одного з видів арт-терапевтичного впливу на особистість (А. Банах, Т. Мірошніченко, О. Ревуцька, В. Сіренко);

– використання пісочної терапії у роботі з дітьми дошкільного віку (Т. Грабенко, А. Коваленко, Н. Мірошниченко, Н. Юрченко);

– налагодження взаємодії з дітьми з розладами аутистичного спектра (К. Дубовик, Н. Зінченко, І. Марценковський);

– використання пісочної терапії на уроках освітньої галузі «Мистецтво» (Н. Лалак);

– використання пісочної терапії як засобу психоемоційної підтримки (І. Каряка, Н. П'ясецька, Ю. Хорощак, Ю. Якушина);

– розвиток моторики у дітей засобами пісочної терапії (Ю. Волкова, О. Казачінер, О. Мартинчук, Ю. Рібцун);

– пісочна терапія як засіб корекції порушень мовлення у дітей (М. Дунелич, Є. Панченко, Г. Соколова, А. Харченко); корекції емоційно-вольової та соціальної сфери (Н. Бережна);

– пісочна терапія як здоров'язбережувальна технологія (С. Потюк, Л. Тягур);

– розвиток творчого потенціалу у дітей засобами пісочної терапії (Н. Гончар, Н. Кацел) тощо.

Мета статті – визначити навчально-виховний й корекційний потенціал пісочної терапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання акцентує на тому, що «вагомого значення набуває створення інклюзивного, безпечного, сприятливого для розвитку освітнього середовища, яке сприяє формуванню життєвих компетентностей, розвитку здібностей та обдарувань кожного незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, місця проживання, мови спілкування, соціального і майнового стану тощо. Державою повинні бути створені відповідні умови та надана необхідна підтримка для того, щоб кожен здобув освіту відповідно до свого потенціалу…» (Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання, 2024). Зокрема Ст. 3 п. 6 Закону України «Про освіту» наголошує: «Держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти» («Про освіту», 2017). Згідно Ст. 1 п. 13 «Закону про повну загальну середню освіту» інклюзивне освітнє середовище – це сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей («Про повну загальну середню освіту», 2020). Інклюзивне навчання передбачає використання широкого спектра педагогічного інструментарію, спрямованого на гармонійний розвиток особистості. За такого підходу заслуговує на увагу різноманіття видів арт-терапії та створення ними широких можливостей у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. З одного боку, арт-терапевтичні методи позитивно впливають на психоемоційний стан дитини, а з іншого – мають розвивальне, дидактичне, виховне, корекційне значення. Використання ігор з піском вважаємо цілком природною потребою дитини, що дозволяє зняти емоційну напругу, подолати невпевненість, мотивувати до навчання та спілкування, розповісти про світ. Особливого значення набуває використання пісочної терапії у роботі з дітьми з різними видами порушень розвитку, які гальмують процеси адаптації та соціалізації, знижують рівень навчальних можливостей та пізнавальної активності, негативно впливають на загальний розвиток особистості. У контексті означеного позитивно зарекомендувала себе пісочна терапія як ефективний метод педагогічного та корекційного впливу.

Пісочна терапія – це інноваційна технологія особистісного розвитку, нормалізації психоемоційної сфери, активізації пізнавальної активності, розширення можливостей творчої самореалізації особистості. Вона базується на природній привабливості ігрових маніпуляцій із піском, що своєю чергою слугує розвитку мовлення та мислення, сенсомоторних і координаційних навичок, удосконаленню дрібної моторики, емоційно-вольовому розвитку та психологічному комфорту дитини. Пісочна терапія – один із арт-терапевтичних засобів, що широко використовується сьогодні у закладах освіти з інклюзивним навчанням. Її виникненню завдячуємо швейцарському психологу К. Юнгу,

який використовував пісок як профілактичний та лікувальний засіб у роботі з людьми з порушеннями розвитку. Його послідовницею була британська лікар М. Ловенфельд (1920–30 рр.), яка запропоновувала використовувати пісок під час проведення консультацій психолога разом із різними іграшками. Згодом пісочна терапія отримала офіційне визнання як методика за назвою *«Sand play»* (автор – Д. Калфф, 1950 р.), спрямована на здійснення корекційно-розвивального впливу на дитину (Kalff, 1980). Пісочна терапія базується на твердженні про взаємозв'язок між дрібною моторикою і розвитком півкуль головного мозку людини, що є ефективним за умови її використання при наявності порушення розвитку.

На сьогодні вважається, що основною перевагою пісочної терапії є можливість широкого її застосування й, особливо, у роботі з дітьми з різними порушеннями розвитку, як-от: розлади спектра аутизму (подолання тривожності, усамітнення, формування комунікативних навичок), порушення мовлення (розвиток фонематичного слуху, сприймання оптико-зорового та слухового гнозису, зв'язного мовлення), затримка психічного розвитку (подолання підвищеної тривожності, невпевненості, страхів, комплексів), порушення моторного розвитку (розвиток дрібної моторики, вправності, координації рухів), труднощі адаптації до умов закладу освіти (зняття психологічної напруги, заспокоєння, мотивація до спілкування), емоційні труднощі (відчуття позитивних емоцій від гри з піском) тощо. Пісочну терапію використовують в освітньому процесі як основний метод впливу на дитину поряд із іншими арт-терапевтичними й загальними педагогічними методами (музична, казко-терапія, ігрова терапія тощо). Приміром, за допомогою гри з піском діти опановують теми: «Мій день народження», «Моя сім'я», «Казкова країна», «Улюблені казкові персонажі», «Фруктові дерева», «Овочі», «Професії», «Тварини і рослини» тощо. З цією метою використовуються різноманітні ігри («Пісочний телеграф», «Кольорові будиночки» та ін.) та вправи, як-от: «Дійди по доріжці», «Доріжка з рахункових паличок», малювання пальцями на вологому піску, пересипання піску між пальцями, пошук дрібних предметів в піску (намистини, камінці, ґудзики), малювання на піску, створення власної розповіді чи гри з використанням пісочних формочок та іграшок, глибоке занурення рук у сухий або вологий пісок та вправи на баланс у піску тощо (Мартинчук, Хворова, 2025, с. 317). Важливо, вибір вправ з використанням пісочної терапії залежить від виду порушення розвитку дитини й, відповідно, необхідної допомоги. До прикладу, при дитячому церебральному паралічі важливо підбирати вправи, що сприятимуть м'язовій релаксації, контролю рухів; при розладі спектру аутизму – ігри та вправи та подолання відчуження, розвиток мовлення, соціалізацію (створення власної казки на піску, розігрування сюжету, опанування знань про предмети) тощо.

Основними принципами, на яких базується використання пісочної терапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є:

– принцип систематичності й послідовності (поетапне упровадження технік від простих вправ до складних сюжетних композицій);

– принцип особистісно-орієнтованого підходу (індивідуалізація заняття);

– принцип свободи самовираження (здатність вільно взаємодіяти з піском, відсутність суворих правил);

– принцип сенсорного сприйняття (поєднання зорового, тактильного, слухового, моторного сприйняття);

– принцип корекційної спрямованості (корекція порушення розвитку, профілактики негативного його впливу);

– принцип інтерактивності та взаємодії (спільна діяльність дитини, інших учнів, педагога, асистента; створення умов для моделювання реальних комунікативних ситуацій);

– принцип емоційного комфорту (організація та проведення занять у довірливій атмосфері) (Панченко, 2025, с. 83).

Використання пісочної терапії допомагає вирішити низку завдань різного змісту й характеру:

– освітні: розширення знань та уявлень про себе, навколишній світ, інших людей, професії;

– організаційно-методичні: стимулювання, організація та контроль діяльності, здійснення психолого-педагогічного супроводу, сприяння соціалізації й адаптації дитини до умов освітнього закладу, організація ігрової, театралізованої, навчальної діяльності;

– розвивальні: розвиток комунікативних й соціальних умінь і навичок (Лазаренко, Олій-

ник, 2025, с. 101–105), уваги, пам'яті, образно-логічного мислення (операції порівняння, класифікації, узагальнення, систематизації), просторової уяви, творчого потенціалу, сприяння самовираженню;

– психотерапевтичні: посилення відчуття довіри до власних потреб та кордонів, ставлення до інших, підвищення самооцінки, формування уміння регулювати власну поведінку;

– корекційні: стимулювання пізнавальної, комунікативної, ігрової, рухової активності, корекція порушень, профілактика (Рібцун, 2019, с. 122–126).

Науковці зауважують, що задля гармонії й ефективності освітнього процесу педагогам необхідно враховувати особливості вищих психічних функцій дітей, знати чинники впливу на появу труднощів, знати їхні ресурсні можливості (Рібцун, 2019, с. 122). Стрижневими завданнями використання пісочної терапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами виступають: а) створення природного сприятливого, стимулюючого, творчого середовища; б) підвищення позитивної мотивації до занять шляхом «оживлення» абстрактних символів (букв, цифр, геометричних фігур); в) здійснення переходу з уявного світу у реальний й навпаки шляхом «проживання», програвання можливих ситуацій. Ці та інші аспекти дозволяють акцентувати на особливому ефекті використання пісочної терапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: «Заняття з пісочної терапією є дуже корисними для дітей з особливими потребами, так як, найчастіше у таких дітей відбувається затримка мови, психічного розвитку, когнітивних здібностей, часто спостерігаються порушення емоційно-вольової сфери. У дітей можуть розвиватися різні психологічні проблеми, «комплекси». Перш за все, це «комплекс неповноцінності», невпевненість в собі, що може привести до соціальної дезадаптації (дитина замикається в собі, стає грубим, дратівливим, починає уникати однолітків)…» (Kostyk, Platash, Oliinyk, 2021, p. 408).

Окреслимо потенціал пісочної терапії в навчально-виховному процесі та корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (Табл. 1).

Використання пісочної терапії має свої переваги як у навчанні, так і вихованні учнів з особливими освітніми потребами, а саме (Рис. 1).

Так, використання у процесі роботи з піском різного роду фігурок, як-от: люди (різного віку, статі, професій), тварини (домашні, дикі, міфічні), транспортні засоби (потяг, авто, літак, візок), будівлі (вежі, замки, мости), природні об'єкти (каміння, дерева, кущі, водойми), природні матеріали (мушлі, гілочки, пір'я, каміння) розширює знання дитини про себе, світ та навколишніх людей, правила взаємодії та спілкування, професії (Савченко, 2018, с. 251–262). Окрім того, у процесі гри у пісочниці використовують різноманітні інструменти (маленькі грабельки, лопатки, відерця, набори для розкопок, різні форми для створення піщаних скульптур), що дозволяють дитині розігрувати влас-

Таблиця 1

Основні аспекти ефективності використання пісочної терапії у роботі з дітьми з ООП

Напрями розвитку особистості	Переваги, ефективність використання
Психологічний	Зниження емоційної напруги, урівноваження стану, зняття тривожності, подолання стресу, страхів, опрацювання травматичного досвіду, зниження проявів агресії
Фізичний	Розвиток сенсорно-перцептивної сфери (тактильно-кінестетичної чутливості), дрібної моторики, стимуляція сенсорної обробки, зниження м'язового напруження
Мовленнєвий	Розслаблення мовленнєвого апарату та зменшення напруження, розвиток фонематичного слуху й сприйняття, формування комунікативних навичок, подолання страху спілкування, розвиток зв'язного мовлення
Інтелектуальний	Активізація мислення, розвиток уяви, здатності до аналізу, образного мислення, формування навичок побудови логічних зв'язків, покращення уваги, бажання експериментувати, підвищення пізнавальної активності
Соціальний	Сприяння адаптації, розвиток почуття безпеки, ініціативи, формування навичок прогнозування, формування почуття довіри, навичок взаємодії, зменшення почуття ізольованості, підвищення самооцінки, розвиток позитивної Я-концепції
Творчий	Розвиток фантазії, нестандартного підходу до вирішення проблем, природних задатків та здібностей, творчості

Джерело: [дані спостережень авторів]

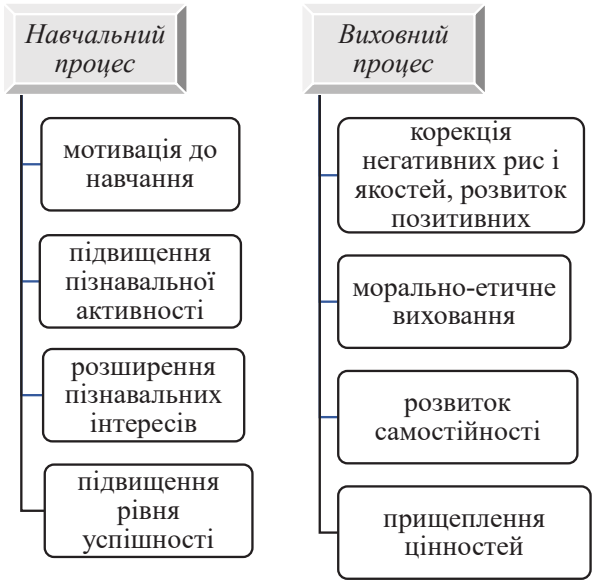


Рис. 1. Переваги використання пісочної терапії у навчанні та вихованні учнів

ний сценарій, розмірковувати над сюжетом, ситуацією, створювати свою казку чи історію. Заслуговує на увагу корекційний потенціал пісочної терапії, який ми відобразили у Табл. 1. Завдяки природному бажанню дитини грати та знання піску як засобу гри з ранніх років допомагає у невимушеній й безпечній формі здійснювати корекційний вплив, профілактику появи вторинних порушень чи прояву їх негативних наслідків.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У цілому використання пісочної терапії позитивно впливає на інтелектуальний, мовленнєвий, моторний, соціальний, творчий розвиток дитини; дозволяє визначити внутрішній потенціал особистості, її можливості та індивідуальні особливості й спрямувати розвиток у правильному напрямку. З іншого боку, вправи з піском формують позитивну особистість, обізнану з морально-етичними нормами й здатну адаптуватись до умов середовища, готову до спілкування та взаємодії, більш впевнену й самостійну, що вкрай важливо для дітей з особливими освітніми потребами.

Наше дослідження доводить, що пісочна терапія є незамінним засобом у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, різного роду труднощами й психологічними (фізичними) травмами, проявами агресії чи неадекватної поведінки. Подальші розвідки та перспективи досліджень полягають у поглибленому вивченні шляхів використання пісочної терапії у роботі з різними категоріями осіб в сучасних умовах, як-от: воїни-захисники й ветерани війни, особи-маргінали, люди з психічними та фізичними травмами, інвалідністю тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Єлизавета Панченко. Розвиток комунікативних навичок дітей із загальним недорозвиненням мовлення через піскотерапію. *Інновації в дошкільній і початковій освіті.* № 1 (3). 2025. С. 77-86. DOI: 10.31652/3041-2439-2025-3-7 URL: https://eprints.zu.edu.ua/46168/1/1.pdf

2. Закон України «Про освіту». 2017. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення 16.05.2026)

3. Закон України «Про повну загальну середню освіту». *Відомості Верховної Ради* (ВВР), 2020, № 31, ст. 226. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 16.05.2026)

4. Лазаренко Н., Олійник Н. Арт-терапія як засіб формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія:«Педагогіка. Соціальна робота»*, № 2 (57). 2025. С. 101-105.

5. Мартинчук О.Г., Хворова Г.М. Корекція порушень моторної сфери в дітей молодшого шкільного віку засобами пісочної терапії. *Модернізація та сучасні українські і світові наукові дослідження. Молодіжна наукова ліга.* 2025, 16 травня. С. 315-318. URL: https://eprints.zu.edu.ua/43773/1/1.pdf

6. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 7 червня 2024 р. № 527-р. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/923/92321/6667086b45e39610646063_1.pdf (дата звернення: 17.05.2026)

7. Рібцун Ю. В. Пісочна терапія як засіб компенсації мовленнєвих порушень у дітей. *Інноваційні арт-терапевтичні технології: збірник статей І Всеукраїнської. Наукової інтернет-конференції* 12 березня 2019 р. Переяслав-Хмельницький. За заг. ред.: В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 122-126.

8. Савченко Ю.Ю. Арт-терапія як засіб естетичного виховання дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. № 14. 2018. С. 251-262. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25793/7/Y_Savshenko_APP_14_2018_PI.pdf

9. Kalff D. Sandplay. *A Psyhoteraputic approach to the Psyche*. Santa Monica: Sigo press, 1980.194 p.

10. Kostyk L., Platash L., Oliinyk R. Sandplay as an Effective Method of Psychological Assistance to a Child with Special Educational Needs. Current Problems of Harmonization of Personality Development in the Modern Educational Space. Editors: Olha Blaha, Sławomir Śliwa. Monograph. Opole: Publishing House WSZiA. 2021. P. 408-419. URL: https://www.wszia.opole.pl/wpcontent/uploads/2020/05/11_2021.pdf (дата звернення: 18.05.2026)

REFERENCES:

1. Ielyzaveta Panchenko (2025). Rozvytok komunikatyvnykh navychok ditei iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia cherez piskoterapiiu [Development of communication skills of children with general speech underdevelopment through sand therapy]. *Innovatsii v doshkilnii i pochatkovii osviti*. 1(3). 77-86. DOI: 10.31652/3041-2439-2025-3-7 Retrieved from: https://eprints.zu.edu.ua/46168/1/1.pdf (in Ukrainian)

2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017) [Law of Ukraine "On Education"]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (in Ukrainian)

3. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» (2020) [Law of Ukraine "On Complete General Secondary Education"]. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 31. St. 226. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Textt (in Ukrainian)

4. Lazarenko N., Oliinyk N. (2025). Art-terapiia yak zasib formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Art therapy as a means of developing communicative competence in younger schoolchildren]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia:«Pedahohika. Sotsialna robota*». 2 (57), 101-105 (in Ukrainian)

5. Martynchuk O.H., Khvorova H.M. (2025). Korektsiia porushen motornoi sfery v ditei molodshoho shkilnoho viku zasobamy pisochnoi terapii [Correction of motor disorders in younger schoolchildren using sand therapy]. *Modernizatsiia ta suchasni ukrainski i svitovi naukovi doslidzhennia. Molodizhna naukova liha.* 16 travnia, 315-318. Retrieved from: https://eprints.zu.edu.ua/43773/1/1.pdf (in Ukrainian)

6. Natsionalna stratehiia rozvytku inkliuzyvnoho navchannia na period do 2029 roku (2024) [National Strategy for the Development of Inclusive Education for the Period Until 2029]. Skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 7 chervnia 2024. № 527-r. Retrieved from: https://osvita.ua/doc/files/news/923/92321/6667086b45e39610646063_1.pdf (in Ukrainian)

7. Ribtsun Yu. V. (2019). Pisochna terapiia yak zasib kompensatsii movlennievykh porushen u ditei [Sand therapy as a means of compensating for speech disorders in children]. *Innovatsiini art-terapevtychni tekhnolohii: zbirnyk statei I Vseukrainskoi Naukovoi internet-konferentsii* 12 bereznia 2019 r. Pereiaslav-Khmelnytskyi. Za zah. red.: V. A. Vins, T. M. Kuzmenko, I. M. Zozulia. Pereiaslav-Khmelnytskyi, 122-126 (in Ukrainian)

8. Savchenko Yu. Iu. (2018). Art-terapiia yak zasib estetychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Art Therapy as a Means of Aesthetic Education of Preschool Children]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy*. 14, 251-262. Retrieved from: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25793/7/Y_Savshenko_APP_14_2018_PI.pdf (in Ukrainian)

9. Kalff D. Sandplay. *A Psyhoteraputic approach to the Psyche*. Santa Monica: Sigo press, 1980.194 p. (in USA)

10. Kostyk L., Platash L., Oliinyk R. (2021). Sandplay as an Effective Method of Psychological Assistance to a Child with Special Educational Needs. Current Problems of Harmonization of Personality Development in the Modern Educational Space. Editors: Olha Blaha, Sławomir Śliwa. Monograph. Opole: Publishing House WSZiA. Pp. 408-419. Retrieved from: https://www.wszia.opole.pl/wpcontent/uploads/2020/05/11_2021.pdf (in Poland)

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 376.056.262:159.937.5-053.5
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.29

Ірина САСІНА
кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри освітньої реабілітації осіб з порушеннями зору, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна, 01601
ORCID: *0000-0001-8046-5083*

Ігор БОБЕНЬ
аспірант, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна, 01601
ORCID: *0009-0000-9421-1420*

Бібліографічний опис статті: Сасіна, І., Бобень, І. (2026). Функціонально-перцептивний підхід до розвитку зорового сприймання молодших школярів із порушеннями зору. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 209–217, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.29

ФУНКЦІОНАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті теоретично обґрунтовано функціонально-перцептивний підхід до оцінювання та розвитку зорового сприймання молодших школярів із порушеннями зору. Мета дослідження полягає в систематизації сучасних наукових положень про зорово-перцептивний розвиток даної категорії дітей, уточнено зміст понять «зорові функції», «зорове сприймання» і «функціональний зір», визначенні компоненти структури зорового сприймання та орієнтири психолого-педагогічного оцінювання і корекційно-розвиткової роботи. Застосовано теоретичний аналіз та узагальнення українських і міжнародних наукових джерел, порівняння концептуальних підходів, систематизацію чинників зорово-перцептивного розвитку, а також структурно-функціональний аналіз взаємозв'язків між сенсорними, окоруховими, когнітивними й діяльнісними процесами. Обґрунтовано модель, у якій клінічні характеристики зору розглянуто як передумови зорово-перцептивного розвитку, а результативність оцінено за реальним використанням дитиною доступної зорової інформації при виконання навчальних і повсякденних завдань. Визначено п'ять взаємопов'язаних компонентів зорового сприймання: розрізнення зорових ознак; цілісність і константність сприймання; вибірковість і зоровий пошук; сприймання просторових відношень; зорово-моторна координація. Точність, швидкість, стійкість, самостійність і здатність до перенесення навичок в нові умови визначено як наскрізні показники сформованості зорового сприймання. Психолого-педагогічне оцінювання має поєднувати результати офтальмологічного обстеження із результатами виконання діагностичних завдань та спостереженням під час освітнього процесу. Доцільно враховувати не лише правильність відповіді, а й час виконання, спосіб огляду, характер наданої допомоги, компенсаторні стратегії та ознаки зорової втоми. Розвиток зорового сприймання забезпечують індивідуалізація, поетапність, активна участь дитини у сенсорно-перцептивній діяльності, дозування навантаження, зворотний зв'язок, міждисциплінарна взаємодія та систематичний моніторинг. Запропоновані положення можуть бути використані для вдосконалення діагностичного інструментарію, адаптації навчальних матеріалів і проєктування інтерактивних корекційно-розвиткових технологій.

Ключові слова: *функціонально-перцептивний підхід, зорове сприймання, функціональний зір, зорові функції, порушення зору, молодші школярі, корекційно-розвиткова робота.*

Iryna SASINA
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Educational Rehabilitation of Persons with Visual Impairments, Dragomanov Ukrainian State University, Pyrohova str., 9, Kyiv, Ukraine, 01601
ORCID: *0000-0001-8046-5083*

Ihor BOBEN
Postgraduate Student, Dragomanov Ukrainian State University, Pyrohova str., 9, Kyiv, Ukraine, 01601
ORCID: *0009-0000-9421-1420*

To cite this article: Sasina, I., & Boben, I. (2026). Funktsionalno-pertseptyvnyi pidkhid do rozvytku zorovoho spryimannia molodshykh shkoliariv iz porushenniamy zoru [A functional-perceptual approach to the development of visual perception in primary school children with visual impairments]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 209–217, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.29

A FUNCTIONAL-PERCEPTUAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

The article provides a theoretical substantiation of a functional-perceptual approach to the assessment and development of visual perception in primary school children with visual impairments. The purpose of the study is to systematise contemporary scientific perspectives on the visual-perceptual development of this category of children, clarify the content of the concepts of "visual functions," "visual perception," and "functional vision," identify the components of the structure of visual perception, and determine guidelines for psychological and pedagogical assessment and correctional and developmental work. The methods employed include theoretical analysis and synthesis of Ukrainian and international scientific sources, comparison of conceptual approaches, systematisation of factors influencing visual-perceptual development, and structural-functional analysis of the relationships among sensory, oculomotor, cognitive, and activity-related processes. The study is theoretical and analytical in nature and does not constitute a systematic review or meta-analysis.

A model is substantiated in which the clinical characteristics of vision are regarded as prerequisites for visual-perceptual development, while its effectiveness is assessed on the basis of the child's actual use of available visual information when performing educational and everyday tasks. Five interrelated components of visual perception are identified: discrimination of visual features; integrity and constancy of perception; selectivity and visual search; perception of spatial relationships; and visual-motor coordination. Accuracy, speed, stability, independence, and the ability to transfer acquired skills to new conditions are defined as cross-cutting indicators of the development of visual perception.

Psychological and pedagogical assessment should integrate the findings of ophthalmological examinations with the results of diagnostic tasks and observations conducted during the educational process. It is advisable to consider not only the correctness of responses but also task completion time, visual scanning patterns, the nature and extent of assistance provided, compensatory strategies, and signs of visual fatigue. The development of visual perception is supported by individualisation, a gradual and sequential approach, the child's active participation in sensory-perceptual activities, appropriate regulation of workload, feedback, interdisciplinary collaboration, and systematic monitoring. The proposed provisions may be applied to improve diagnostic tools, adapt educational materials, and design interactive correctional and developmental technologies.

Key words: *functional-perceptual approach, visual perception, functional vision, visual functions, visual impairment, primary school children, correctional and developmental work.*

Актуальність проблеми. Молодший шкільний вік характеризується значним зростанням вимог до функціонування зорової системи дитини. У процесі навчання учень має відрізняти суттєві ознаки від несуттєвих, розрізняти подібні графічні символи, зберігати заданий напрям огляду, співвідносити окремі елементи з цілісною структурою, координувати зоровий контроль із рухами руки та переносити засвоєні способи сприймання на новий матеріал.

У дітей із порушеннями зору виконання цих завдань ускладнюється повною або частковою зоровою депривацією. Діти з різними порушеннями зору можуть досягати однакового навчального результату різними способами, що потребують неоднакових затрат часу, когнітивних та компенсаторних можливостей. Наукові дослідження показують, що успішність навчання та соціальна адаптація дітей залежать не тільки від гостроти зору, а й від розвитку компенсаторних навичок та викорис-

тання різних стратегій сприймання (Syniova et al., 2021). Показники швидкості читання, точності зорового пошуку, розпізнавання символів та орієнтування у складних візуальних умовах формуються завдяки комплексній взаємодії сенсорних, окорухових, когнітивних та діяльнісних механізмів (Bennett et al., 2019; Loh et al., 2024; Signorini et al., 2022).

У молодшому шкільному віці проблема розвитку зорового сприймання набуває особливої актуальності, адже саме в цей час воно вдосконалюється завдяки систематичному навчанню, формуванню навичок читання й письма, роботі з графічними символами, схемами та просторово організованим матеріалом. Характерними є підвищення швидкості обробки зорової інформації, розвиток довільності та послідовності огляду, вибірковості уваги й уміння поєднувати окремі ознаки у цілісний образ (Alghamdi et al., 2021; Ayzenberg & Behrmann, 2024; Sasina, 2013). Разом з тим обмежене або фрагментарне отримання візуальної інформації може ускладнювати формування сенсорного досвіду, викликати втому, збільшувати час виконання завдань та ступінь наданої сторонньої допомоги. Тому корекційно-розвиткова робота має бути спрямована не на «тренування зору», а на розвиток умінь виявляти, розрізняти, упорядковувати та функціонально використовувати доступну зорову інформацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує недостатню чіткість у розмежуванні понять «зорові функції», «зорове сприймання» та «функціональний зір». Але разом з тим простежується тенденція до некоректного узагальнення специфічних особливостей, характерних для окремих груп осіб із порушеннями зору, та їх необґрунтованого поширення на всю категорію. Необхідно враховувати, що особи з порушеннями зору відрізняються за етіологією, структурою порушення, ступенем і часом його виникнення, станом окорухових функцій, обсягом збережених зорових уявлень та рівнем сформованих компенсаторних можливостей (Syniova, 2008; Kobylchenko, 2019; Ghasemi Fard et al., 2023; Hokken et al., 2024). Недостатнє врахування зазначеної особливості призводить до того, що повільний темп виконання завдань, пропуски літер чи рядків, нестійкість зорового пошуку або труднощі копіювання нерідко інтерпретуються виключно як наслідок офтальмологічного діагнозу. Але такі прояви не завжди є результатом порушення зорових функцій, оскільки можуть бути зумовлені складною взаємодією сенсорних, окорухових, перцептивних, когнітивних та діяльнісних чинників (Philip et al., 2022; McDowell et al., 2024; Constable et al., 2023).

Отже, психолого-педагогічна оцінка розвитку має визначити, які ознаки є доступними дитині для сприймання, як організовано її діяльність, які стратегії та види підтримки забезпечують досягнення результату, а також наскільки сформований спосіб дії переноситься у навчальну діяльність. Саме ці положення становлять теоретичне підґрунтя функціонально-перцептивного підходу до вивчення зорового сприймання молодших школярів із порушеннями зору.

Мета статті полягає в систематизації сучасних наукових положень щодо особливостей розвитку зорового сприймання в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору, обґрунтуванні його компонентної структури та визначенні теоретико-методологічних засад психолого-педагогічного оцінювання й організації корекційно-розвиткової роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження має теоретико-аналітичний характер і ґрунтується на комплексному застосуванні методів: аналізу та узагальнення наукових джерел, порівняння підходів до пояснення зорових функцій і зорового сприймання, систематизації чинників та компонентів зорово-перцептивного розвитку, а також структурно-функціонального аналізу взаємозв’язків між сенсорними, окоруховими, перцептивними й когнітивними процесами.

Для обґрунтування вихідних положень функціонально-перцептивного підходу варто розмежувати три взаємопов’язані, проте нетотожні рівні аналізу: зорових функцій, зорового сприймання та функціонального зору.

Зорові функції, до яких належать гострота та поле зору, контрастна чутливість, кольоророзрізнення, акомодація, конвергенція й бінокулярна взаємодія, визначають сенсорні та окорухові можливості зорової системи. Вони становлять фізіологічну основу сприймання зорових стимулів і створюють передумови для подальшого опрацювання та використання зорової інформації (Bennett et al., 2019).

Зорове сприймання охоплює процеси відбору, розрізнення, упорядкування, диференціювання, розпізнавання та інтерпретації доступних зорових ознак. Воно забезпечує перехід від сенсорних та окорухових передумов до формування цілісного образу й осмисленого використання зорової інформації у різних видах діяльності. У сучасних дослідженнях зорове сприймання розглядається як складна система взаємодії сенсорних, перцептивних і когнітивних процесів, що забезпечують розпізнавання об'єктів, зоровий пошук, просторове орієнтування та інтеграцію окремих ознак у цілісний перцептивний образ (Ayzenberg & Behrmann, 2024; Syniova, 2008; Kobylchenko, 2019).

Функціональний зір характеризує здатність дитини ефективно використовувати наявні зорові можливості під час виконання навчальних та побутових завдань у реальних умовах. Його теоретичні засади ґрунтуються на положенні про можливість цілеспрямованого розвитку зорової поведінки дітей із порушеннями зору шляхом формування способів пошуку, фіксації, розпізнавання та практичного використання зорової інформації відповідно до вимог діяльності й умов середовища (Barraga, 1964; Kobylchenko, 2019). У сучасних дослідженнях цього напряму наголошується на необхідності оцінювати не лише клінічні показники стану зорової системи, а й здатність дитини ефективно застосовувати наявні зорові можливості в різних видах діяльності та умовах середовища (Bennett et al., 2019; Signorini et al., 2022; Ghasemi Fard et al., 2023).

Таким чином, клінічні показники стану зору характеризують сенсорні й окорухові передумови діяльності, проте не дають повної інформації про те, як дитина розпізнає об'єкти, здійснює зоровий пошук, читає, копіює та орієнтується в межах робочого простору. Тому клінічне обстеження доцільно доповнювати структурованими психолого-педагогічними завданнями та систематичним спостереженням за використанням зору учнем безпосередньо в освітньому процесі.

Таке розмежування понять має принципове значення для визначення механізмів зорово-перцептивних труднощів. При порушеннях зору, зумовлених переважно офтальмологічним захворюванням, провідними чинниками можуть бути зниження гостроти зору й контрастної чутливості, звуження або випадіння окремих ділянок поля зору, нестабільність фіксації та порушення бінокулярної взаємодії. Натомість при церебральних порушень зору може бути відносно збережена гострота зору, але спостерігатися труднощі розпізнавання об'єктів, виокремлення суттєвих ознак серед візуально зашумлених просторів та картин, аналізу просторових відношень та одночасного сприймання значної кількості об'єктів або деталей (Hokken et al., 2024; McDowell et al., 2024).

Офтальмологічні зумовлені та церебральні порушення зору можуть поєднуватися та взаємно посилювати функціональні обмеження, проте самі по собі не є достатнім поясненням особливостей перцептивно-поведінкових реакцій дитини. Тому предметом психолого-педагогічного аналізу має бути не офтальмологічний діагноз сам по собі, а індивідуальний функціонально-перцептивний профіль учня. Він відображає специфіку отримання й опрацювання зорової інформації, способи організації перцептивної діяльності, компенсаторні стратегії, характер необхідної допомоги та умови досягнення оптимального результату. Необхідність такого підходу особливо актуалізується у молодшому шкільному віці, коли під впливом цілеспрямованого навчання розвиваються швидкість зорового розрізнення, довільна регуляція огляду, вибірковість уваги та здатність інтегрувати окремі ознаки у цілісний образ. У цей період дитина поступово переходить від ситуативного огляду до цілеспрямованого процесу: утримує інструкцію, послідовно обстежує об'єкти у просторі, співвідносить стимул з еталоном, перевіряє правильність відповіді та здійснює виправлення помилок. Відповідно, правильний результат не завжди є показником достатньої сформованості чи ефективності способу виконання завдання, оскільки точність може забезпечуватися за рахунок збільшення часу, багаторазових фіксацій, зміни робочої відстані чи значного зорового напруження.

Тому час виконання діяльності доцільно розглядати як самостійний функціонально важливий показник поряд із точністю та рівнем самостійності. Учень може правильно розпізнавати окремий символ за умов необмеженого часу, проте втрачати точність або не завершувати завдання під час роботи з рядком, текстом чи візуально насиченим простором. Така ситуація

не обов'язково свідчить про недостатнє засвоєння навчального матеріалу, а передусім про невідповідність між індивідуальними можливостями опрацювання інформації та темпом її подання. Відповідно, педагогічна підтримка має бути спрямована не на спрощення змісту, а на адаптацію візуального формату, регулювання часових вимог і цілеспрямоване формування послідовності огляду (Barsingerhorn et al., 2018; Loh et al., 2024).

З урахуванням психолого-педагогічного підходу структуру зорового сприймання доцільно представити у вигляді п'яти взаємопов'язаних компонентів. Перший компонент – зорове розрізнення кольору, яскравості, контрасту, форми, величини та просторового розташування. Його оцінювання передбачає не лише визначення сформованості сенсорних еталонів, а й аналіз способу порівняння, стійкості еталона та здатності пояснити підставу вибору (Syniova, 2008; Kobylchenko, 2019).

Другий компонент – цілісність і константність сприймання, тобто інтеграція частин об'єкта або простору у структурно завершений образ та розпізнавання об'єкта за зміни масштабу, просторового розташування, кольору чи способу зображення (Ayzenberg & Behrmann, 2024).

Третій компонент – вибірковість і зоровий пошук, що охоплює знаходження потрібного об'єкта серед інших, визначення суттєвих деталей, організацію напряму огляду та перевірку результату. Ефективність пошуку залежить від кількості й подібності стимулів, складності фону, стану поля зору та точності окорухових рухів. Важливим є ефект скупченості (краудингу), за якого близько розташовані контури ускладнюють розпізнавання окремого знака. Тому успішне розпізнавання одиничного символу (букви, цифри) не гарантує можливості читати цілий рядок (Kalpadakis-Smith et al., 2022; Constable et al., 2023). Педагогічна підтримка має передбачати збільшення відстані між об'єктами, поступове нарощування кількості елементів та навчання системному скануванню простору й послідовному огляду, а не лише збільшення зображення.

Четвертий компонент – сприймання просторових відношень, зокрема положення, напряму, відстані, взаємного розміщення та конфігурації. Він забезпечує орієнтування на аркуші, розрізнення дзеркально подібних символів, аналіз геометричних фігур, карт, схем і графіків. Просторова інформація формується також завдяки пропріоцептивній, вестибулярній, дотиковій сенсорним системам та мовленнєвому опису, що потребує оцінювання як у реальному просторі, так і під час роботи на площині, зі схемами й картами.

П'ятий компонент – зорово-моторне використання інформації, необхідне для письма, копіювання, конструювання та взаємодії з цифровим інтерфейсом. Оскільки зорово-моторні проби оцінюють одночасно кілька функцій, їх не можна використовувати як єдиний показник стану зорового сприймання (Carsone et al., 2021).

Кожний компонент доцільно оцінювати за спільними характеристиками – точністю, швидкістю, стійкістю, самостійністю та здатністю до перенесення навичок у нові умови. Такий підхід дає змогу виокремити щонайменше чотири типові ситуації: правильне і швидке виконання; правильне, але надто повільне виконання; нерівномірний темп виконання, що суттєво знижується зі зростанням навантаження; виконання лише після надання безпосередньої допомоги.

У цих випадках сумарний бал може бути однаковим, проте освітні потреби суттєво відрізняються. Отже, аналіз має охоплювати не лише підсумковий результат, а й процес виконання діагностичного завдання в заданих умовах.

Функціонально-перцептивне оцінювання передбачає цілеспрямовану зміну стимульного матеріалу та умов його пред'явлення. До параметрів, які можна варіювати послідовно, належать розмір і контраст стимулів, відстань між елементами, складність фону, кількість об'єктів у полі зору, тривалість пред'явлення та спосіб відповіді. Зміна одного параметра за незмінності інших дає змогу визначити умови виникнення труднощів та встановити, який компонент потребує підтримки. Якщо одночасно зменшити розмір стимулів, ускладнити фон і обмежити час, допущена помилка не дозволяє визначити її безпосередню причину. Натомість поетапна адаптація умов допомагає з'ясувати, чи зберігаються труднощі після забезпечення зорової доступності матеріалу, чи виникають на етапах відбору значущих ознак, їх інтеграції в цілісний образ, розпізнавання, називання або моторного відтворення (Sasina, 2013; Kostenko, 2019; Philip et al., 2022; Signorini et al., 2022; Synova et al., 2021).

У процесі читання доцільно зіставляти розпізнавання окремих символів, слів, рядків і зв'язного тексту. У дітей із порушеннями зору часто спостерігається зниження швидкості читання, тоді як розуміння прочитаного за достатнього часу може залишатися відносно збереженим (Loh et al., 2024). Тому повільний темп не слід ототожнювати з недостатньою сформованістю читацьких умінь.

Оптимальні параметри шрифту необхідно визначати емпірично з урахуванням швидкості, точності, розуміння прочитаного та комфортності зорового сприймання. Збільшення шрифту не завжди прямо покращує результат, оскільки надмірний розмір шрифту зменшує кількість символів, доступних для одночасного сприймання, ускладнює охоплення структури слова й рядка та збільшує кількість сакадичних рухів очей. Тому адаптація друкованого матеріалу має ґрунтуватися не на максимальному збільшенні, а на визначенні індивідуально оптимального співвідношення розміру шрифту, міжсимвольних і міжрядкових інтервалів, довжини рядка та робочої відстані.

У цифровому середовищі функціональне оцінювання набуває додаткового значення. Масштабування, зміна контрасту, регулювання темпу та поетапне пред'явлення матеріалу можуть підвищувати візуальну доступність. Водночас прокручування, спливні повідомлення, дрібні активні зони, анімація та нестабільне розташування елементів збільшують навантаження на зоровий пошук і просторову пам'ять. Тому сама наявність технічної функції збільшення не гарантує доступності. Важливим є виконання дитиною завдання, збереження точності й самостійності та запобігання надмірній утомі (Najmee et al., 2025).

Узагальнення результатів теоретичного аналізу (Barraga, 1964; Kostenko, 2019; Signorini et al., 2022; Najmee et al., 2025) дало підстави виокремити сім взаємопов'язаних педагогічних умов розвитку зорового сприймання молодших школярів із порушеннями зору.

1. Індивідуалізація на основі функціонально-перцептивного профілю дитини, що враховує доступність зорової інформації, темп її опрацювання, сформовані стратегії та потребу в допомозі.

2. Поетапність, яка передбачає перехід від забезпечення зорової доступності матеріалу до розрізнення ознак, зорового пошуку, узагальнення та перенесення засвоєного способу дії.

3. Активний діяльнісний характер сприймання, коли дитина не лише розглядає матеріал, а й шукає, порівнює, групує, конструює, пояснює та перевіряє результат.

4. Дозування зорового навантаження з урахуванням освітлення, робочої відстані, тривалості виконання завдань і появи ознак зорової втоми.

5. Усвідомлений зворотний зв'язок, спрямований на організацію повторного огляду, усвідомлення помилки та формування самоперевірки, а не на повідомлення готової відповіді.

6. Міждисциплінарна взаємодія тифлопедагога, психолога, лікаря-офтальмолога або оптометриста та батьків.

7. Систематичний моніторинг динаміки, що охоплює оцінювання точності, часу виконання, рівня самостійності, характеру допомоги, способу огляду, ознак втоми та перенесення сформованих стратегій у навчальну діяльність.

Важливим наслідком функціонально-перцептивного підходу є переосмислення компенсаторних стратегій. Наближення, поворот голови, використання збереженої ділянки поля зору, пальця або позначки рядка можуть підвищувати точність і самостійність виконання. Такі стратегії доцільно використовувати за умови їх безпечності та ефективності. Їх формування має бути усвідомленим, оскільки дитина має вміти обирати відповідний спосіб дії, пояснювати його та застосовувати в нових умовах. Перенесення стратегії свідчить про її стійке засвоєння як сформованої навички.

Наукова новизна функціонально-перцептивного підходу полягає в інтеграції сенсорного, когнітивного та діяльнісного аспектів, що дає змогу пов'язати клінічні характеристики з реальними освітніми потребами дитини. Важливим є не лише те, наскільки добре дитина бачить, а й те, що саме вона здатна розпізнати та використати у процесі навчання та повсякденної діяльності. Це створює основу для розроблення адаптивних інтерактивних технологій. Їх ефективність залежить від відповідності вправ визначеного компоненту, безпечного рівня навантаження та перенесення сформованих умінь у навчальну діяльність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті теоретичного аналізу встановлено, що розвиток зорового сприй-

мання молодших школярів із порушеннями зору є індивідуально варіативним і педагогічно керованим процесом удосконалення способів сприймання та функціонального використання доступної зорової інформації.

Визначено основні компоненти зорового сприймання: розрізнення ознак, цілісне й константне впізнавання, зоровий пошук, сприймання просторових відношень і зорово-моторне використання інформації. Спільними показниками їх сформованості є точність, швидкість, стійкість, самостійність і здатність до перенесення способів дії.

Обґрунтовано, що психолого-педагогічне оцінювання має поєднувати клінічні дані, структуровані діагностичні завдання та спостереження безпосередньо під час освітнього процесу. При цьому слід враховувати не лише результат, а й спосіб виконання, характер допомоги, стратегію огляду та ознаки зорової втоми.

Розвиток зорового сприймання забезпечують індивідуалізація, поетапність, активні дії зі сприймання, дозування навантаження, усвідомлений зворотний зв'язок, міждисциплінарна взаємодія та систематичний моніторинг. Запропоновані положення можуть бути використані для вдосконалення діагностичного інструментарію, адаптації навчальних матеріалів і проєктування інтерактивних корекційно-розвиткових технологій. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою запропонованої компонентної структури, розробленням діагностичного інструментарію функціонально-перцептивного оцінювання та апробацією педагогічних умов у роботі з молодшими школярами зі зниженим зором.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Alghamdi R. J., Murphy M. J., Goharpey N., Crewther S. G. The age-related changes in speed of visual perception, visual verbal and visuomotor performance, and nonverbal intelligence during early school years. Frontiers in Human Neuroscience. 2021. Vol. 15. Article 667612. DOI: https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.667612

2. Ayzenberg V., Behrmann M. Development of visual object recognition. Nature Reviews Psychology. 2024. Vol. 3. P. 73–90. DOI: https://doi.org/10.1038/s44159-023-00266-w

3. Barraga N. C. Increased visual behavior in low vision children. New York: American Foundation for the Blind, 1964. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED014166

4. Barsingerhorn A. D., Boonstra F. N., Goossens J. Symbol discrimination speed in children with visual impairments. Investigative Ophthalmology & Visual Science. 2018. Vol. 59, No. 10. P. 3963–3972. DOI: https://doi.org/10.1167/iovs.17-23167

5. Bennett C. R., Bex P. J., Bauer C. M., Merabet L. B. The assessment of visual function and functional vision. Seminars in Pediatric Neurology. 2019. Vol. 31. P. 30–40. DOI: https://doi.org/10.1016/j.spen.2019.05.006

6. Carsone B., Green K., Torrence W., Henry B. Systematic review of visual motor integration in children with developmental disabilities. Occupational Therapy International. 2021. Vol. 2021. Article 1801196. DOI: https://doi.org/10.1155/2021/1801196

7. Constable P. A., Loh L., PremSenthil M., Marmolejo-Ramos F. Visual search and childhood vision impairment: A GAMLSS-oriented multiverse analysis approach. Attention, Perception, & Psychophysics. 2023. Vol. 85. P. 968–977. DOI: https://doi.org/10.3758/s13414-023-02670-z

8. Ghasemi Fard F., Mirzaei H., Hosseini S. A., Riazi A., Ebadi A., Hooshmandzadeh N. Development and clinimetric assessment of a performance-based functional vision tool in visually impaired children. Frontiers in Pediatrics. 2023. Vol. 11. Article 1275726. DOI: https://doi.org/10.3389/fped.2023.1275726

9. Hokken M. J., Stein N., Pereira R. R., Rours I. G. I. J. G., Frens M. A., van der Steen J., Pel J. J. M., Kooiker M. J. G. Eyes on CVI: Eye movements unveil distinct visual search patterns in cerebral visual impairment compared to ADHD, dyslexia, and neurotypical children. Research in Developmental Disabilities. 2024. Vol. 151. Article 104767. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104767

10. KalpadakisSmith A. V., Tailor V. K., Dahlmann-Noor A. H., Greenwood J. A. Crowding changes appearance systematically in peripheral, amblyopic, and developing vision. Journal of Vision. 2022. Vol. 22, No. 6. Article 3. DOI: https://doi.org/10.1167/jov.22.6.3

11. Кобильченко В. В. Зорове сприймання та його порушення в дитячому віці. Особлива дитина: навчання і виховання. 2019. № 4(93). С. 46–59. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.40

12. Костенко Т. М. Психодіагностичні методики для дітей із порушеннями зору: адаптація та модифікація. Особлива дитина: навчання і виховання. 2019. № 4(93). С. 60–67. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.41

13. Loh L., PremSenthil M., Constable P. A. A systematic review of the impact of childhood vision impairment on reading and literacy in education. Journal of Optometry. 2024. Vol. 17, No. 2. Article 100495. DOI: https://doi.org/10.1016/j.optom.2023.100495

14. McDowell N., St Clair Tracy H., Blaikie A., Ravenscroft J., Dutton G. N. Hiding in plain sight: Children with visual perceptual difficulties in schools. Frontiers in Human Neuroscience. 2024. Vol. 18. Article 1496730. DOI: https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1496730

15. Najmee N. A. A., Mohammed Z., Abd Rahman M. H., Mohamad Fadzil N., Mat Ludin A. F., Hassan R. Classroom settings for visually impaired schoolchildren: A scoping review. PLOS ONE. 2025. Vol. 20, No. 2. Article e0318871. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0318871

16. Philip S. S., Guzzetta A., Gole G. A., Boyd R. N. Clinimetric properties of visuoperceptual and visuo-cognitive assessment tools used for children with cerebral visual impairment and cerebral palsy or developmental delay: A systematic review. Disability and Rehabilitation. 2022. Vol. 44, No. 23. P. 6984–6996. DOI: https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1990421

17. Сасіна І. О. Діагностика та корекція розвитку уваги дітей дошкільного віку зі зниженим зором: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2013. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33472

18. Signorini S., Luparia A., Cappagli G., Perotto E., Antonini M., Morelli F., Aprile G., Ballante E., Figini S., Borgatti R., VFS Study Group. Visual Function Score: A new clinical tool to assess visual function and detect visual disorders in children. Frontiers in Pediatrics. 2022. Vol. 10. Article 868974. DOI: https://doi.org/10.3389/fped.2022.868974

19. Синьова Є. П. Тифлопсихологія: підручник. Київ: Знання, 2008. 365 с.

20. Synova I., Tarasun V., Sasina I., Grebeniuk, T., & Glushenko, K. Study of the Characteristic Mental Development Features of Primary School Students with Visçion Impairments. Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment. 2021. Vol. 9 No. 5, P. 504–513. DOI: https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.05.9

REFERENCES:

1. Alghamdi, R. J., Murphy, M. J., Goharpey, N., & Crewther, S. G. (2021). The age-related changes in speed of visual perception, visual verbal and visuomotor performance, and nonverbal intelligence during early school years. Frontiers in Human Neuroscience, 15, Article 667612. https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.667612

2. Ayzenberg, V., & Behrmann, M. (2024). Development of visual object recognition. Nature Reviews Psychology, 3, 73–90. https://doi.org/10.1038/s44159-023-00266-w

3. Barraga, N. C. (1964). Increased visual behavior in low vision children. American Foundation for the Blind. https://eric.ed.gov/?id=ED014166

4. Barsingerhorn, A. D., Boonstra, F. N., & Goossens, J. (2018). Symbol discrimination speed in children with visual impairments. Investigative Ophthalmology & Visual Science, 59(10), 3963–3972. https://doi.org/10.1167/iovs.17-23167

5. Bennett, C. R., Bex, P. J., Bauer, C. M., & Merabet, L. B. (2019). The assessment of visual function and functional vision. Seminars in Pediatric Neurology, 31, 30–40. https://doi.org/10.1016/j.spen.2019.05.006

6. Carsone, B., Green, K., Torrence, W., & Henry, B. (2021). Systematic review of visual motor integration in children with developmental disabilities. Occupational Therapy International, 2021, Article 1801196. https://doi.org/10.1155/2021/1801196

7. Constable, P. A., Loh, L., PremSenthil, M., & Marmolejo-Ramos, F. (2023). Visual search and childhood vision impairment: A GAMLSS-oriented multiverse analysis approach. Attention, Perception, & Psychophysics, 85, 968–977. https://doi.org/10.3758/s13414-023-02670-z

8. Ghasemi Fard, F., Mirzaei, H., Hosseini, S. A., Riazi, A., Ebadi, A., & Hooshmandzadeh, N. (2023). Development and clinimetric assessment of a performance-based functional vision tool in visually impaired children. Frontiers in Pediatrics, 11, Article 1275726. https://doi.org/10.3389/fped.2023.1275726

9. Hokken, M. J., Stein, N., Pereira, R. R., Rours, I. G. I. J. G., Frens, M. A., van der Steen, J., Pel, J. J. M., & Kooiker, M. J. G. (2024). Eyes on CVI: Eye movements unveil distinct visual search patterns in cerebral visual impairment compared to ADHD, dyslexia, and neurotypical children. Research in Developmental Disabilities, 151, Article 104767. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104767

10. KalpadakisSmith, A. V., Tailor, V. K., Dahlmann-Noor, A. H., & Greenwood, J. A. (2022). Crowding changes appearance systematically in peripheral, amblyopic, and developing vision. Journal of Vision, 22(6), Article 3. https://doi.org/10.1167/jov.22.6.3

11. Kobylchenko, V. V. (2019). Zorove spryimannia ta yoho porushennia v dytiachomu vitsi [Visual perception and its disorders in childhood]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Exceptional Child: Teaching and Upbringing, 4(93), 46–59. https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.40 (in Ukrainian)

12. Kostenko, T. M. (2019). Psykhodiahnostychni metodyky dlia ditei iz porushenniamy zoru: adaptatsiia ta modyfikatsiia [Psychodiagnostic methods for children with visual impairments: Adaptation and modification]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Exceptional Child: Teaching and Upbringing, 4(93), 60–67. https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.41 (in Ukrainian)

13. Loh, L., PremSenthil, M., & Constable, P. A. (2024). A systematic review of the impact of childhood vision impairment on reading and literacy in education. Journal of Optometry, 17(2), Article 100495. https://doi.org/10.1016/j.optom.2023.100495

14. McDowell, N., St Clair Tracy, H., Blaikie, A., Ravenscroft, J., & Dutton, G. N. (2024). Hiding in plain sight: Children with visual perceptual difficulties in schools. Frontiers in Human Neuroscience, 18, Article 1496730. https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1496730

15. Najmee, N. A. A., Mohammed, Z., Abd Rahman, M. H., Mohamad Fadzil, N., Mat Ludin, A. F., & Hassan, R. (2025). Classroom settings for visually impaired schoolchildren: A scoping review. PLOS ONE, 20(2), Article e0318871. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0318871

16. Philip, S. S., Guzzetta, A., Gole, G. A., & Boyd, R. N. (2022). Clinimetric properties of visuoperceptual and visuocognitive assessment tools used for children with cerebral visual impairment and cerebral palsy or developmental delay: A systematic review. Disability and Rehabilitation, 44(23), 6984–6996. https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1990421

17. Sasina, I. O. (2013). Diahnostyka ta korektsiia rozvytku uvahy ditei doshkilnoho viku zi znyzhenym zorom [Diagnosis and correction of attention development in preschool children with low vision] (Candidate's dissertation). National Pedagogical Dragomanov University. http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33472 (in Ukrainian)

18. Signorini, S., Luparia, A., Cappagli, G., Perotto, E., Antonini, M., Morelli, F., Aprile, G., Ballante, E., Figini, S., Borgatti, R., & VFS Study Group. (2022). Visual Function Score: A new clinical tool to assess visual function and detect visual disorders in children. Frontiers in Pediatrics, 10, Article 868974. https://doi.org/10.3389/fped.2022.868974

19. Syniova, Ye. P. (2008). Tyflopsykholohiia [Typhlopsychology]. Znannia. (in Ukrainian)

20. Synova Ye., Tarasun V., Sasina I., Grebeniuk, T., & Glushenko, K. (2021). Study of the Characteristic Mental Development Features of Primary School Students with Visçion Impairments. Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment. 9 (5), 504–513. DOI: https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.05.9

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378.147:376-051:376.36
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.30

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, 18000
ORCID: *0000-0002-0528-9494*

Бібліографічний опис статті: Суховієнко, Н. (2026). Формування фахових компетентностей майбутніх учителів-логопедів у процесі вивчення дисципліни «Раннє втручання». *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 218–224, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.30

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «РАННЄ ВТРУЧАННЯ»

У статті розглянуто теоретичні та методичні засади формування фахових компетентностей майбутніх учителів-логопедів у процесі вивчення навчальної дисципліни «Раннє втручання». Актуальність дослідження зумовлена розбудовою в Україні національної системи раннього втручання як міждисциплінарної сімейно-центрованої комплексної послуги для сімей з дітьми віком від народження до чотирьох років, які мають порушення розвитку або ризик їх виникнення, а також оновленням стандартів вищої освіти, якими компетентності у сфері раннього втручання внесено до нормативного змісту підготовки фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта. Проаналізовано нормативно-правове підґрунтя впровадження послуги раннього втручання та його значення для модернізації змісту професійної підготовки вчителів-логопедів. Уточнено сутність поняття «фахові компетентності майбутнього вчителя-логопеда у сфері раннього втручання» та визначено їхню структуру, що охоплює діагностично-прогностичний, корекційно-розвитковий, консультативно-партнерський, командно-міждисциплінарний та рефлексивно-деонтологічний компоненти. Схарактеризовано закономірності типового й порушеного розвитку дитини раннього віку та онтогенез мовлення; скринінг, оцінювання функціонування дитини з опорою на Міжнародну класифікацію функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків; сімейно-центровані та рутинно-орієнтовані практики; логопедичний супровід у команді раннього втручання. Обґрунтовано педагогічні умови та освітні технології формування фахових компетентностей (кейс-метод, симуляційне навчання, аналіз відеозаписів взаємодії, практика на базі надавачів послуги раннього втручання, професійне портфоліо). Окреслено перспективи подальших наукових розвідок у напрямі експериментальної перевірки ефективності запропонованої методики.

Ключові слова: *раннє втручання, фахові компетентності, майбутні вчителі-логопеди, професійна підготовка, спеціальна освіта, діти раннього віку, сімейно-центрований підхід.*

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, Dashkovich str., 24, Cherkasy, Ukraine, 18000
ORCID: *0000-0002-0528-9494*

To cite this article: Sukhoviienko, N. (2026). Formuvannia fakhovykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv-lohopediv u protsesi vyvchennia dystsypliny «Rannie vtruchannia» [Formation of professional competencies of future speech therapy teachers in the process of studying the discipline "Early intervention"]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 218–224, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.4.30

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE SPEECH THERAPY TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE "EARLY INTERVENTION"

The article examines the theoretical and methodological foundations of the formation of professional competencies of future speech therapy teachers in the process of studying the academic discipline «Early Intervention». The relevance of the study is determined by the development in Ukraine of a national early intervention system as an interdisciplinary,

family-centred comprehensive service for families with children from birth to four years of age who have developmental disorders or are at risk of their occurrence, as well as by the updating of higher education standards, according to which competencies in the field of early intervention have been included in the normative content of training specialists in speciality 016 Special Education. The regulatory and legal basis for the implementation of the early intervention service and its significance for the modernisation of the content of the professional training of speech therapy teachers are analysed. The essence of the concept of «professional competencies of a future speech therapy teacher in the field of early intervention» is clarified, and their structure is defined, covering diagnostic-prognostic, correctional-developmental, consultative-partnership, team-interdisciplinary and reflexive-deontological components. The following are characterised: the patterns of typical and impaired development of a young child and the ontogenesis of speech; screening and assessment of a child's functioning based on the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth; family-centred and routines-based practices; speech therapy support within the early intervention team. The pedagogical conditions and educational technologies for the formation of professional competencies are substantiated (case method, simulation training, analysis of video recordings of interaction, practical training on the basis of early intervention service providers, professional portfolio). The prospects for further scientific research in the direction of experimental verification of the effectiveness of the proposed methodology are outlined.

Key words: *early intervention, professional competencies, future speech therapy teachers, professional training, special education, young children, family-centred approach.*

Актуальність проблеми. Демографічні виклики, наслідки повномасштабної війни, зростання кількості дітей із порушеннями розвитку або ризиком їх виникнення актуалізують в Україні завдання побудови дієвої системи ранньої допомоги дитині та її сім'ї. Ранній вік є сенситивним періодом для формування мовлення, комунікації, пізнавальної діяльності та соціальної взаємодії, тому своєчасне виявлення порушень і початок кваліфікованого супроводу в перші роки життя дитини визначають ефективність усієї подальшої корекційно-розвиткової роботи. Саме на цих засадах ґрунтується раннє втручання – міждисциплінарна сімейно-центрована комплексна послуга, спрямована на мінімізацію впливу порушень розвитку в дітей віком від народження до чотирьох років на їхнє повсякденне функціонування, посилення компетентності батьків та поліпшення якості життя сім'ї.

Упродовж останніх років в Україні сформовано ґрунтовне нормативно-правове підґрунтя розбудови системи раннього втручання: схвалено Концепцію створення та розвитку системи раннього втручання (Про схвалення Концепції створення та розвитку системи раннього втручання, 2021), затверджено план заходів з її реалізації на період до 2026 року (Про схвалення Концепції створення та розвитку системи раннього втручання, 2021), методичні рекомендації щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання (Про затвердження Методичних рекомендацій щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя, 2021), а також Порядок раннього виявлення у дітей порушень розвитку або ризику їх виникнення і своєчасного направлення сімей з дітьми до надавачів послуги раннього втручання (Про затвердження Порядку раннього виявлення у дітей порушень розвитку або ризику їх виникнення і своєчасного направлення сімей з дітьми до надавачів послуги раннього втручання для отримання такої послуги, 2023). Ключовою фігурою команди раннього втручання, поряд із лікарем, психологом, фізичним терапевтом та соціальним працівником, є фахівець із розвитку мовлення й комунікації – учитель-логопед. Це висуває якісно нові вимоги до його професійної підготовки. Випускник має бути готовим працювати не лише з дитиною дошкільного чи шкільного віку в умовах закладу освіти, а й із немовлям і дитиною раннього віку в природному середовищі сім'ї, у партнерстві з батьками та в складі міждисциплінарної команди. Відповіддю системи вищої освіти на ці виклики стало оновлення стандартів вищої освіти: наказом Міністерства освіти і науки України від 29.12.2023 № 1583 до стандарту спеціальності 016 Спеціальна освіта для першого (бакалаврського) рівня внесено зміни, якими компетентності та результати навчання у сфері раннього втручання закріплено як нормативні, зокрема здатність реалізовувати персоналізовані підходи у процесі надання послуг раннього втручання та вміння аргументувати, планувати й надавати послуги раннього втручання відповідно до рівня функціонування, обмеження життєдіяльності й здоров'я дитини (Про внесення змін до деяких стандартів вищої освіти, 2023). Логічним інструментом реалізації цих вимог в освітніх програмах підготовки вчителів-логопедів є навчальна дисципліна

«Раннє втручання». Водночас методика формування фахових компетентностей майбутніх учителів-логопедів засобами цієї дисципліни залишається недостатньо розробленою, що й зумовлює актуальність пропонованого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади раннього втручання ґрунтовно розроблені в зарубіжній науці. Класичною є системна модель розвитку M. Guralnick, у якій ефективність раннього втручання пояснюється через взаємодію чинників трьох рівнів: соціальної та пізнавальної компетентності дитини, патернів взаємодії в сім'ї та ресурсів родини; саме на впорядкування цих чинників, а не лише на «тренування» окремих навичок дитини, має бути спрямована програма допомоги (Guralnick, 2011). Ця методологія визначила сімейно-центрований характер сучасних практик раннього втручання і, відповідно, вимоги до компетентностей фахівців, які його здійснюють. У вітчизняній науці психологічну модель раннього втручання як системи допомоги сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку, обґрунтувала Г. Кукуруза (Кукуруза, 2013). Раннє втручання як систему комплексної допомоги дітям раннього та дошкільного віку розглядають Т. Панченко та А. Заплатинська, наголошуючи на міждисциплінарному характері послуги та значенні підтримки родини (Панченко & Заплатинська, 2018). Л. Прохоренко та Н. Баташева на основі контент-аналізу нормативно-правової бази й практики впровадження послуги раннього втручання в Україні зазначають: «Створення системи раннього втручання визнається однією з актуальних складових реформування системи освіти. Впровадження її у практику дасть змогу покращити доступ до комплексних, тривалих у часі послуг дітям раннього віку (які мають порушення в основних сферах розвитку, запобігти їх виникненню) та отримання якісного супроводу родинами, які виховують таких дітей. Водночас, реалізація системи заходів з раннього втручання сприятиме зміцненню сімей, які виховують дітей з особливими потребами, запобіганню реінтеграції дітей, проведенню планомірних превентивних заходів щодо попередження дитячої інвалідності» (Прохоренко & Баташева, 2022, p. 113). Практичний алгоритм дій команди раннього втручання в сімейно-центрованій моделі, що акумулює багаторічний досвід вітчизняних фахівців, представлено в методичних рекомендаціях, розроблених ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків НАМН України» спільно з БФ «Інститут раннього втручання» та ГО «Українська асоціація раннього втручання» (Алгоритм дій команди раннього втручання в сімейно-центрованій моделі, 2024). Для системи вищої освіти важливим кроком стало створення навчального посібника «Основи раннього втручання», рекомендованого для використання у закладах вищої освіти під час підготовки фахівців відповідних спеціальностей (Основи раннього втручання, 2025). Компетентнісні орієнтири підготовки фахівців спеціальної освіти визначено Стандартом вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта для першого (бакалаврського) рівня, який окреслює інтегральну, загальні та спеціальні (фахові) компетентності бакалавра, зокрема за спеціалізацією 016.01 «Логопедія» (Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 016 Спеціальна освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2020), а також змінами до стандартів вищої освіти, внесеними у зв'язку з реалізацією Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні (Про внесення змін до деяких стандартів вищої освіти, 2023). Попри вагомий доробок у царині теорії та практики раннього втручання, у наукових джерелах недостатньо висвітлено власне дидактичний аспект проблеми: не уточнено структуру фахових компетентностей майбутнього вчителя-логопеда у сфері раннього втручання з урахуванням специфіки логопедичної складової командної роботи; не обґрунтовано зміст, педагогічні умови та освітні технології формування цих компетентностей у процесі вивчення окремої навчальної дисципліни «Раннє втручання»; не визначено критерії та рівні їх сформованості. Розв'язання цих питань є необхідною передумовою приведення професійної підготовки вчителів-логопедів у відповідність до оновлених стандартів вищої освіти та реальних потреб системи раннього втручання, що розбудовується в Україні.

Метою статті є теоретично обґрунтувати структуру фахових компетентностей майбутніх учителів-логопедів у сфері раннього втручання та схарактеризувати зміст, педагогічні умови

й освітні технології їх формування у процесі вивчення навчальної дисципліни «Раннє втручання». Завдання дослідження: 1) проаналізувати нормативно-правові та науково-теоретичні засади підготовки вчителів-логопедів до діяльності в системі раннього втручання; 2) уточнити сутність і структуру фахових компетентностей майбутнього вчителя-логопеда у сфері раннього втручання; 3) визначити педагогічні умови ефективного формування фахових компетентностей.

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. Методологічним підґрунтям дослідження є компетентнісний, системний, особистісно-діяльнісний та сімейно-центрований підходи. Використано методи теоретичного аналізу й узагальнення наукових джерел і нормативно-правових актів, структурно-функціонального аналізу освітніх стандартів та освітніх програм, моделювання змісту навчальної дисципліни. Концепція створення та розвитку системи раннього втручання визначає раннє втручання як міждисциплінарну сімейно-центровану комплексну послугу, спрямовану на ранню мінімізацію впливу порушень розвитку в дітей віком до чотирьох років на їхнє повсякденне функціонування, покращення розвитку дитини, посилення компетентності та самозарадності батьків, поліпшення якості життя сім'ї (Про схвалення Концепції створення та розвитку системи раннього втручання, 2021). Методичні рекомендації Мінсоцполітики унормовують організаційні засади надання послуги: склад команди, етапи роботи із сім'єю від первинного звернення до завершення програми, механізми міжвідомчої взаємодії та фінансування (Про затвердження Методичних рекомендацій щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя, 2021). Порядок раннього виявлення, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 27.12.2023 № 1392, запроваджує скринінг розвитку дитини та маршрутизацію сім'ї до надавачів послуги раннього втручання, що суттєво розширює контингент дітей, з якими працюватимуть фахівці, і підвищує вимоги до їхньої діагностичної культури (Про затвердження Порядку раннього виявлення у дітей порушень розвитку або ризику їх виникнення і своєчасного направлення сімей з дітьми до надавачів послуги раннього втручання для отримання такої послуги, 2023). Для закладів вищої освіти безпосереднє значення мають зміни до стандарту спеціальності 016 Спеціальна освіта, якими усвідомлення сучасних концепцій раннього втручання (СК-1), здатність реалізовувати персоналізовані підходи у процесі надання послуг раннього втручання (СК-6) та відповідні результати навчання (РН4, РН11) визначено нормативними складниками підготовки бакалавра (Про внесення змін до деяких стандартів вищої освіти, 2023). Показово, що аналогічні компетентності внесено й до стандартів суміжних спеціальностей – дошкільної освіти, психології, медицини, медсестринства, соціальної роботи (Про внесення змін до деяких стандартів вищої освіти, 2023), що відображає міждисциплінарну природу самої послуги та створює передумови для міжпрофесійної освіти майбутніх членів команд раннього втручання.

Спираючись на компетентнісні положення Стандарту вищої освіти (Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 016 Спеціальна освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2020) та функціональний аналіз діяльності вчителя-логопеда в команді раннього втручання (Алгоритм дій команди раннього втручання в сімейно-центрованій моделі, 2024; Основи раннього втручання, 2025) фахові компетентності майбутнього вчителя-логопеда у сфері раннього втручання розуміємо як інтегративну професійно-особистісну якість, що поєднує ціннісне ставлення до дитини раннього віку та її сім'ї, систему спеціальних знань про закономірності типового й порушеного розвитку мовлення і комунікації в період від народження до чотирьох років, а також здатність застосовувати ці знання для оцінювання функціонування дитини, планування й реалізації індивідуальної програми підтримки в природному середовищі сім'ї у партнерстві з батьками та міждисциплінарною командою.

У структурі досліджуваних компетентностей виокремлюємо п'ять взаємопов'язаних компонентів. Діагностично-прогностичний

компонент охоплює здатність здійснювати скринінг та поглиблене оцінювання домовленнєвого й раннього мовленнєвого розвитку дитини, комунікативної взаємодії в діаді «мати – дитина», функцій жування і ковтання, а також формулювати прогноз розвитку з опорою на Міжнародну класифікацію функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП). Корекційно-розвитковий компонент передбачає володіння доказовими стратегіями стимулювання довербальної комунікації, розуміння та продукування мовлення, застосування засобів альтернативної і додаткової комунікації, уміння вбудовувати розвивальні стратегії в щоденні рутини сім'ї відповідно до рутинно-орієнтованої моделі втручання. Консультативно-партнерський компонент відображає здатність будувати рівноправне партнерство з батьками: активно слухати, визначати пріоритети родини, навчати батьків стратегій підтримки мовленнєвого розвитку, надавати зворотний зв'язок без оцінювальних суджень, підтримувати самозарадність сім'ї. Командно-міждисциплінарний компонент включає готовність працювати за транс– та міждисциплінарною моделлю: узгоджувати цілі втручання з фахівцями інших профілів, виконувати роль первинного фахівця сім'ї, здійснювати внутрішньокомандну супервізію та обмін компетенціями. Рефлексивно-деонтологічний компонент охоплює дотримання професійно-етичних вимог до діяльності фахівця з раннього втручання, конфіденційності, принципів поваги до автономії родини, а також здатність до самоаналізу власної практики та безперервного професійного розвитку.

Аналіз наукових джерел і практики викладання дає підстави визначити такі педагогічні умови ефективного формування фахових компетентностей: 1) забезпечення міждисциплінарної інтеграції змісту дисципліни з курсами анатомо-фізіологічного, психологічного та логопедичного циклів; 2) моделювання в освітньому процесі квазіпрофесійних ситуацій діяльності фахівця раннього втручання; 3) залучення здобувачів до практичної діяльності на базі надавачів послуги раннього втручання, інклюзивно-ресурсних центрів та центрів комплексної реабілітації; 4) стимулювання рефлексивної позиції здобувача щодо власного професійного становлення.

Реалізації цих умов слугує комплекс освітніх технологій. Кейс-метод передбачає аналіз реальних історій супроводу сімей: здобувачі опрацьовують первинний запит родини, дані скринінгу та оцінювання, формулюють функціональні цілі й розробляють план втручання, вбудований у щоденні рутини сім'ї. Симуляційне навчання та рольові ігри відтворюють типові професійні ситуації – первинну зустріч із сім'єю, спільне формулювання цілей, надання зворотного зв'язку батькам, командне обговорення випадку, – що дозволяє у безпечних умовах відпрацювати консультативно-партнерські вміння. Аналіз відеозаписів взаємодії батьків із дитиною формує спостережливість, уміння фіксувати комунікативні сигнали дитини та відповідальність суджень; ця технологія відповідає усталеній у ранньому втручанні практиці відеозворотнього зв'язку. Проєктна діяльність (розроблення інформаційних матеріалів для батьків, добірок ігор для стимулювання мовлення в рутинах) поєднує фахову та просвітницьку складові підготовки. Професійне портфоліо, що акумулює виконані кейси, протоколи оцінювання, рефлексивні есе та відгуки з баз практики, забезпечує накопичувальне оцінювання й унаочнює динаміку становлення компетентностей. Упровадження описаного підходу узгоджується з державною політикою розвитку кадрового потенціалу системи раннього втручання, передбаченою планом заходів з реалізації Концепції (Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції створення та розвитку системи раннього втручання на період до 2026 року, 2021), і створює передумови для того, щоб заклади вищої освіти готували вчителів-логопедів, здатних одразу після випуску долучатися до команд раннього втручання, потреба в яких у регіонах України стабільно зростає (Прохоренко & Баташева, 2022).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розбудова в Україні системи раннього втручання та нормативне закріплення відповідних компетентностей у стандартах вищої освіти зумовлюють необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів-логопедів до діяльності в міждисциплінарних сімейноцентрованих командах. Фахові компетентності майбутнього вчителя-логопеда у сфері раннього втручання визначено як інтегративну професійно-особистісну якість, структура

якої охоплює діагностично-прогностичний, корекційно-розвитковий, консультативно-партнерський, командно-міждисциплінарний та рефлексивно-деонтологічний компоненти. Ефективним засобом їх формування є навчальна дисципліна «Раннє втручання», зміст якої доцільно будувати від теоретико-методологічних і нормативних засад до фахово-специфічного логопедичного супроводу дитини раннього віку, – а викладання здійснювати із застосуванням кейс-методу, симуляційного навчання, аналізу відеозаписів взаємодії, проєктної діяльності та професійного портфоліо за умови міждисциплінарної інтеграції змісту й практичної підготовки на базі надавачів послуги раннього втручання. Перспективи подальших досліджень убачаємо в експериментальній перевірці ефективності обґрунтованої методики формування фахових компетентностей та в розробленні механізмів міжпрофесійної підготовки майбутніх членів команд раннього втручання різних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алгоритм дій команди раннього втручання в сімейно-центрованій моделі : методичні рекомендації / ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків НАМН України», БФ «Інститут раннього втручання», ГО «Українська асоціація раннього втручання». Харків, 2024. URL: https://uaei.org.ua/wp-content/uploads/2024/11/algorithm-of-actions-of-the-early-intervention-team-in-the-family-centered-model.pdf (дата звернення: 03.07.2026).

2. Кукуруза Г. В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку : монографія. Харків : Планета-прінт, 2013. 244 с.

3. Основи раннього втручання : навчальний посібник для закладів вищої освіти. Київ, 2025. 80 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2025/rannie-vtruchannia/05-08-2025/osnovy-rannoho-vtruchannya-dlya-zvo-navch-posibnyk-05-08-2025.pdf (дата звернення: 05.07.2026).

4. Панченко Т. Л., Заплатинська А. Б. Раннє втручання як система комплексної допомоги дітям раннього та дошкільного віку. Народна освіта : електронне наукове фахове видання. 2018. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5463 (дата звернення: 05.07.2026).

5. Про внесення змін до деяких стандартів вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.12.2023 № 1583. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/91149/ (дата звернення: 06.07.2026).

6. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя : наказ Міністерства соціальної політики України від 18.02.2021 № 92. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0092739-21 (дата звернення: 06.07.2026).

7. Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції створення та розвитку системи раннього втручання на період до 2026 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 1117-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1117-2021-р (дата звернення: 06.07.2026).

8. Про затвердження Порядку раннього виявлення у дітей порушень розвитку або ризику їх виникнення і своєчасного направлення сімей з дітьми до надавачів послуги раннього втручання для отримання такої послуги : постанова Кабінету Міністрів України від 27.12.2023 № 1392. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-poriadku-rannoho-vyiavlennia-u-a1392 (дата звернення: 06.07.2026).

9. Про схвалення Концепції створення та розвитку системи раннього втручання : розпорядження Кабінету Міністрів України від 26.05.2021 № 517-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/517-2021-р (дата звернення: 06.07.2026).

10. Прохоренко Л., Баташева Н. Послуга раннього втручання в Україні: контент-аналіз проблеми. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2022. № 21. С. 104–115. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.214

11. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 016 Спеціальна освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 16.06.2020 № 799 (зі змінами). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf (дата звернення: 05.07.2026).

12. Guralnick M. J. Why Early Intervention Works: A Systems Perspective. Infants & Young Children. 2011. Vol. 24, № 1. P. 6–28. DOI: https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe

REFERENCES:

1. Alhorytm dii komandy rannoho vtruchannia v simeino-tsentrovanii modeli [Algorithm of actions of the early intervention team in the family-centred model] : metodychni rekomendatsii / DU «Instytut okhorony zdorovia ditei ta pidlitkiv NAMN Ukrainy», BF «Instytut rannoho vtruchannia», HO «Ukrainska asotsiatsiia rannoho vtruchannia». (2024). Kharkiv. URL: https://uaei.org.ua/wp-content/uploads/2024/11/algorithm-of-actions-of-the-early-intervention-team-in-the-family-centered-model.pdf [in Ukrainian].

2. Kukuruza, H. V. (2013). Psykholohichna model rannoho vtruchannia: dopomoha simiam, shcho vykhovuiut ditei rannoho viku z porushenniamy rozvytku [Psychological model of early intervention: assistance to families raising young children with developmental disorders] : monohrafiia. Kharkiv : Planeta-print. 244 s. [in Ukrainian].

3. Osnovy rannoho vtruchannia [Fundamentals of early intervention] : navchalnyi posibnyk dlia zakladiv vyshchoi osvity. (2025). Kyiv. 80 s. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2025/rannie-vtruchannia/05-08-2025/osnovy-rannoho-vtruchannya-dlya-zvo-navch-posibnyk-05-08-2025.pdf [in Ukrainian].

4. Panchenko, T. L., & Zaplatynska, A. B. (2018). Rannie vtruchannia yak systema kompleksnoi dopomohy ditiam rannoho ta doshkilnoho viku [Early intervention as a system of comprehensive assistance to children of early and preschool age]. Narodna osvita : elektronne naukove fakhove vydannia. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5463 [in Ukrainian].

5. Pro vnesennia zmin do deiakykh standartiv vyshchoi osvity [On amendments to certain higher education standards] : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29.12.2023 № 1583. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/91149/ [in Ukrainian].

6. Pro zatverdzhennia Metodychnykh rekomendatsii shchodo vprovadzhennia praktyky nadannia posluhy rannoho vtruchannia dlia zabezpechennia rozvytku dytyny, zberezhennia yii zdorovia ta zhyttia [On approval of the Methodological recommendations for implementing the practice of providing the early intervention service to ensure the child's development and preserve their health and life] : nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy vid 18.02.2021 № 92. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0092739-21 [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia planu zakhodiv shchodo realizatsii Kontseptsii stvorennia ta rozvytku systemy rannoho vtruchannia na period do 2026 roku [On approval of the action plan for implementing the Concept of the creation and development of the early intervention system for the period up to 2026] : rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15.09.2021 № 1117-r. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1117-2021-p [in Ukrainian].

8. Pro zatverdzhennia Poriadku rannoho vyiavlennia u ditei porushen rozvytku abo ryzyku yikh vynyknennia i svoiechasnoho napravlennia simei z ditmy do nadavachiv posluhy rannoho vtruchannia dlia otrymannia takoi posluhy [On approval of the Procedure for the early detection of developmental disorders in children or the risk of their occurrence and the timely referral of families with children to early intervention service providers] : postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 27.12.2023 № 1392. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-poriadku-rannoho-vyiavlennia-u-a1392 [in Ukrainian].

9. Pro skhvalennia Kontseptsii stvorennia ta rozvytku systemy rannoho vtruchannia [On approval of the Concept of the creation and development of the early intervention system] : rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 26.05.2021 № 517-r. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/517-2021-p [in Ukrainian].

10. Prokhorenko, L., & Batasheva, N. (2022). Posluha rannoho vtruchannia v Ukraini: kontent-analiz problemy [Early intervention service in Ukraine: content analysis of the problem]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, 21, 104–115. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.214 [in Ukrainian].

11. Standart vyshchoi osvity Ukrainy za spetsialnistiu 016 Spetsialna osvita haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Higher Education Standard of Ukraine in speciality 016 Special Education, field of knowledge 01 Education/Pedagogy, for the first (bachelor's) level of higher education] : zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.06.2020 № 799 (zi zminamy). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf [in Ukrainian].

12. Guralnick, M. J. (2011). Why Early Intervention Works: A Systems Perspective. Infants & Young Children, 24(1), 6–28. DOI: https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 18.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 11.09.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1
ОСВІТНІ НАУКИ

Іван АНДРУЩЕНКО, Володимир ЄГОРОВ, Олексій ОСТАПЧУК, Юрій СІКАН
ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ.....3

Ольга БЕЗКОРОВАЙНА
ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ.....10

Alla VITSIUK
SIMULATION-BASED CLINICAL SITUATIONS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES.....15

Анатолій ДМИТРУК, Марина СМІЛЕВСЬКА
ПРОЄКТУВАННЯ ЄДИНОГО ПРОФІЛЮ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ ДЛЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ У ТЕХНІЧНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ.....23

Микола ЄФИМЕНКО, Микола МОГА
ОПТИМІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ КОМУНІКАЦІЙ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ.....31

Наталія ЗГУРСЬКА
АНАЛІЗ ІНТЕГРАТИВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ У МУЗИЧНО-ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ.....40

Еліна КОЛЯДА, Світлана ШЕЛУДЧЕНКО
ЛОГІКО-РИТОРИЧНІ ДЕФОРМАЦІЇ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ЯК ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «ЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМУНІКАЦІЇ».....49

Yuliia LEBED
TESTING AS A MEANS OF CONTROLLING AND FORMING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE.....58

Руслан НЕУПОКОЄВ, Леонід ПОПОВ
МЕТОД КАРТОГРАФУВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ У ВИКЛАДАННІ СЦЕНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....65

Тетяна ПОТАПЧУК
ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА.....74

Вікторія САВІЦЬКА
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ «М'ЯКИХ» НАВИЧОК (SOFT SKILLS) МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....82

Артур СТАНІШОВСЬКИЙ
БАГАТОРІВНЕВА СИСТЕМА РИЗИК-МЕНЕДЖМЕНТУ КОРОТКОСТРОКОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЄКТУ ВІЙСЬКОВО-ПРИКЛАДНОЇ ПІДГОТОВКИ.....88

Олена ФЕДЮНІНА
АНАЛІЗ ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ РЕАЛІЗАЦІЇ БАЗОВИХ ЦІННОСТЕЙ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ В УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ФІЛОЛОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....97

РОЗДІЛ 2
ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Ірина ГРЕЧИШКІНА, Ірина ПОНОМАРЬОВА
ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У МАТЕМАТИЧНІЙ ОСВІТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....104

Олександра ЄМЧИК
ВПЛИВ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА НА МАТЕМАТИЧНУ ОСВІТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....112

Ірина МЕЛЬНИК
НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЗДОБУВАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ – НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....117

Лілія ОНОФРІЙЧУК, Наталія МИСЬКОВА
ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ ДЛЯ ПІДТРИМКИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....124

Світлана СМОЛЮК
АРТТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ В ТРЕНІНГОВІЙ РОБОТІ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ТА СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....131

РОЗДІЛ 3
ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Світлана БУДНІК
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-КРАЄЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....136

Аліна БУЛАКЕВИЧ
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....144

Валентина ВІТЮК
ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЛІРИЧНИХ ТВОРІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....153

Оксана ДАНИЛЮК
МОВНО-КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА В ПЕДАГОГІЦІ ПАРТНЕРСТВА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....162

Лариса КУЛЬБАЧ, Олена ДАЛІБА, Ірина МАЗУР
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....167

Сергій МАРЧУК, Ірина ЧЕМЕРИС
ІДЕЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ Я.-А. КОМЕНСЬКОГО.....176

Олена ШЕРШНЬОВА
РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЧЕРЕЗ МОВЛЕННЄВУ ДІЯЛЬНІСТЬ.....182

РОЗДІЛ 4
СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Ольга АНДРОЩУК, Олександр ГОРДІЙКО, Тетяна КУПРІЯНОВА, Юлія ЛЯШЕНКО-ЛЕБЕДИНСЬКА
ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ.....189

Світлана ГУЛЕВИЧ
АВТОРСЬКИЙ МЕТОД АСОЦІАТИВНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ОБРАЗІВ ЗАСОБАМИ ТАКТИЛЬНОЇ КНИГИ ДЛЯ ОСІБ ІЗ НАБУТОЮ ВТРАТОЮ ЗОРУ.....196

Наталія МАТВЕЄВА, Ігор БАЙ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ТА КОРЕКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....202

Ірина САСІНА, Ігор БОБЕНЬ
ФУНКЦІОНАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ.....209

Наталія СУХОВІЄНКО
ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «РАННЄ ВТРУЧАННЯ».....218

CONTENTS

SECTION 1
EDUCATION SCIENCES

Ivan ANDRUSHCHENKO, Volodymyr YEHOROV, Oleksii OSTAPCHUK, Yuriy SIKAN
INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF TECHNICAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS IN THE CONDITIONS OF MILITARY EDUCATION DIGITALIZATION..... 3

Olha BEZKOROVAINA
INTERACTIVE METHODS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS A MEANS OF ACTIVATING UNIVERSITY STUDENTS' COGNITIVE ORIENTATION.....10

Alla VITSIUK
SIMULATION-BASED CLINICAL SITUATIONS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES.....15

Anatolii DMYTRUK, Maryna SMILEVSKA
DESIGNING A UNIFIED LEARNER PROFILE FOR PERSONALIZED LEARNING IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....23

Mykola YEFYMENKO, Mykola MOGA
OPTIMIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL: FEATURES OF MODERN COMMUNICATIONS WITH STUDENTS..... 31

Nataliia ZGHURSKA
ANALYSIS OF INTEGRATIVE TRENDS IN MUSIC EDUCATION SYSTEMS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE EUROPEAN UNION COUNTRIES..... 40

Elina KOLIADA, Svitlana SHELUDCHENKO
LOGICAL AND RHETORICAL FALLACIES IN POLITICAL DISCOURSE AS AN OBJECT OF STUDY IN THE EDUCATIONAL COURSE “LOGICAL FOUNDATIONS OF COMMUNICATION”..... 49

Yuliia LEBED
TESTING AS A MEANS OF CONTROLLING AND FORMING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE.....58

Ruslan NEUPOKOIEV, Leonid POPOV
THE MAPPING METHOD AS AN INSTRUMENT OF PEDAGOGICAL CREATIVITY IN TEACHING STAGE DISCIPLINES.....65

Tetiana POTAPCHUK
PEDAGOGICAL INTERACTION AS A CONDITION FOR DEVELOPING UNIVERSITY STUDENTS’ READINESS FOR CONSCIOUS PARENTHOOD..... 74

Viktoria SAVITSKA
CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF SOFT SKILLS FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFILE IN THE CONDITIONS OF EDUCATION DIGITALIZATION..... 82

Artur STANISHOVSKYI
MULTI-LEVEL RISK MANAGEMENT SYSTEM FOR A SHORT-TERM EDUCATIONAL PROJECT IN MILITARY-APPLIED TRAINING.....88

Olena FEDIUNINA
ANALYSIS OF THE PRACTICAL EXPERIENCE OF IMPLEMENTING THE FUNDAMENTAL VALUES OF THE EUROPEAN UNION IN THE UKRAINIAN EDUCATIONAL PHILOLOGICAL ENVIRONMENT.....97

SECTION 2
PRE-SCHOOL EDUCATION

Iryna HRECHYSHKINA, Iryna PONOMAROVA
INFORMATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN MATHEMATICS EDUCATION OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN.....104

Oleksandra YEMCHYK
THE INFLUENCE OF INFORMATIZATION OF SOCIETY ON THE MATHEMATICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN.....112

Iryna MELNYK
RESEARCH WORK OF APPLICANTS FOR PRESCHOOL EDUCATION
IS AN INTEGRAL PART OF PROFESSIONAL TRAINING.....117

Liliya ONOFRIYCHUK, Nataliia MYSKOVA
USE OF MOBILE APPLICATIONS TO SUPPORT THE MENTAL HEALTH
OF FUTURE TEACHERS OF PRECESSARY EDUCATION INSTITUTION.....124

Svitlana SMOLIUK
ART THERAPY TECHNIQUES AS AN INNOVATIVE PEDAGOGICAL TOOL
FOR ENHANCING CREATIVITY AND STRESS RESILIENCE AMONG PRESCHOOL TEACHERS 131

SECTION 3
PRIMARY EDUCATION

Svitlana BUDNIK
THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF NATURAL SCIENCE
AND LOCAL HISTORY COMPETENCE IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....136

Alina BULAKEVYCH
IMPLEMENTATION OF TEACHING PRINCIPLES IN THE PROCESS OF DEVELOPING LANGUAGE
AND SPEECH COMPETENCE OF PRIMARY EDUCATION LEARNERS.....144

Valentyna VITIUK
SPECIFICS OF STUDYING LYRICAL WORKS IN PRIMARY SCHOOL.....153

Oksana DANYLIUK
LANGUAGE AND COMMUNICATIVE CULTURE IN THE PARTNERSHIP PEDAGOGY
OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....162

Larysa KULBACH, Olena DALIBA, Iryna MAZUR
A STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS
FOR THE UPBRINGING AND REMEDIATION OF EDUCATIONAL LOSSES IN PRESCHOOL
AND PRIMARY SCHOOL-AGE CHILDREN.....167

Serhii MARCHUK, Iryna CHEMERYS
IDEAS OF CHILDREN`S PHYSICAL EDUCATION
IN THE CREATIVE HERITAGE OF J. A. COMENIUS.....176

Olena SHERSHNOVA
DEVELOPING CRITICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH
SPEECH ACTIVITY.....182

SECTION 4
SPECIAL EDUCATION

Olha ANDROSHCHUK, Oleksandr HORDIIKO, Tetiana KUPRIIANOVA,
Yuliia LIASHENKO-LEBEDYNSKA
STUDY OF THE DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION
IN PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS.....189

Svitlana HULEVYCH
AUTHOR'S METHOD OF ASSOCIATIVE RESTORATION OF IMAGES
BY MEANS OF A TACTILE BOOK FOR PEOPLE WITH ACQUIRED VISION LOSS.....196

Nataliia MATVEIEVA, Igor BAI
EDUCATIONAL AND CORRECTIVE POTENTIAL OF SAND THERAPY
IN WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....202

Iryna SASINA, Ihor BOBEN
A FUNCTIONAL-PERCEPTUAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION
IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS.....209

Nataliia SUKHOVIIENKO
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE SPEECH THERAPY TEACHERS
IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE "EARLY INTERVENTION".....218

НОТАТКИ

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 4

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Марина Сергіївна Михальченко

Дата розміщення онлайн – 11.09.2026 р. Дата друку – 18.09.2026 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 26,73. Замов. № 0826/700.
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.