

Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 3



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Журнал ухвалено до друку Вченою радою
Волинського національного університету імені Лесі Українки
29 серпня 2025 р., протокол № 10

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

Ідентифікатор медіа: R30-02328

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

Періодичність: 6 разів на рік.

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

«Acta Paedagogica Volynienses» включено до Переліку наукових фахових видань України
категорії Б у галузі освіта/педагогіка (спеціальності А2 – Дошкільна освіта, А3 – Початкова освіта,
А6 – Спеціальна освіта) відповідно до Наказу МОН України
від 29.06.2021 № 735 (додаток 4).

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

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

РОЗДІЛ 1 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК 373.2.091.33-027.22

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.1>

Валентина ЛЯПУНОВА

доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи,
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького,
вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, Україна, 69000

ORCID: 0000-0002-5658-8128

Наталія ВОЛІК

доктор філософії, 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, 49006.

ORCID: 0000-0002-2511-5782

Олена ХОМИЧ

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, 49006

ORCID: 0000-0003-3617-8743

Бібліографічний опис статті: Ляпунова, В., Волік, Н., Хомич, О. (2025). Формування у дітей дошкільного віку компетентностей для сталого розвитку. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 3–12, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.1>

ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Стаття має на меті теоретичний аналіз досліджень з формування ключових компетентностей дитини дошкільного віку з урахуванням принципів сталого розвитку. Наголошується, що фундаментом для розвитку людського капіталу є розвиток свідомої та відповідальної поведінки людини засобами освіти. І починати цю роботу необхідно з першого рівня освіти – дошкільної ланки. **Методологія дослідження:** для дослідження стану розробленості проблеми було проведено теоретичний аналіз наукової літератури з питань формування предметно-практичної та технологічної компетентності дітей дошкільного віку, що є основою для формування у дітей розуміння взаємозв'язків між людською діяльністю та навколишнім середовищем, а також вміння приймати рішення, що сприяють збереженню ресурсів та екологічній рівновазі. Фундаментом дослідження було обрано наукометричні бази даних ResearchGate та Google Scholar. Дослідженням було охоплено період з 2021 по 2024 роки. **Науковою новизною** вважаємо той факт, що нами вперше було проаналізовано перелік досліджень з тематики, дотичної до термінологічного поля поняття «предметно-практична та технологічна компетентність дітей дошкільного віку» крізь призму освіти для сталого розвитку. Також, під час дослідження оглянуто історичний аспект досліджень з тематики сталого розвитку в державній політиці та розгляд відповідних питань її імплементації в українській освіті. Об'єктивність дослідження забезпечувалась визначенням критеріїв: визначення понять, види діяльності, шляхи реалізації, результат, дата (термін) дослідження. Під час дослідження, знайдено протиріччя в змістовому наповненні досліджуваних понять різними науковцями. Зроблено **висновки** щодо стану розробленості питання формування означених компетентностей у вітчизняній науці та окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: діти дошкільного віку; освіта для сталого розвитку; сенсорно-пізнавальний розвиток; предметно-практична компетентність; технологічна компетентність.

Valentyna LIAPUNOVA

Doctor of Science in Pedagogy, Professor at the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Scientific Town str., 59, Zaporizhzhia, Ukraine, 69000
ORCID: 0000-0002-5658-8128

Nataliia VOLIK

PhD, Senior Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council, Volodymyra Antonovycha str., 70, Dnipro, Ukraine, 49006
ORCID: 0000-0002-2511-5782

Olena KHOMYCH

Senior Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council, Volodymyra Antonovycha str., 70, Dnipro, Ukraine, 49006
ORCID: 0000-0003-3617-8743

To cite this article: Liapunova, V., Volik, N., Khomych, O. (2025). Formuvannia u ditei doshkilnoho viku kompetentnostei dlia staloho rozvytku [Formation of competences for sustainable development in preschool children]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 3–12, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.1>

FORMATION OF COMPETENCES FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

The article *aims* to provide a theoretical analysis of research on the formation of key competencies of a preschool child, taking into account the principles of sustainable development. It is emphasized that the foundation for the development of human capital is the development of conscious and responsible human behavior through education. And it is necessary to start this work from the first level of education – preschool. **Research methodology:** to study the state of development of this issue, a theoretical analysis of the scientific literature on the formation of subject-practical and technological competence of preschool children was conducted, which is the basis for forming in children an understanding of the relationships between human activity and the environment, as well as the ability to make decisions that contribute to the conservation of resources and ecological balance. The scientometric databases ResearchGate and Google Scholar were chosen as the foundation of the study. The study covered the period from 2021 to 2024. We consider the fact that we first analyzed a list of studies on the topic related to the terminological field of the concept of "subject-practical and technological competence of preschool children" to be *scientific novelty*. Also, the study reviewed the historical aspect of research on the topic of sustainable development in public policy and considered relevant issues of its implementation in Ukrainian education. The objectivity of the study was ensured by defining the criteria: definition of concepts, types of activities, ways of implementation, result, date (term) of the study. During the study, contradictions were found in the content of the studied concepts. **Conclusions** were made regarding the state of development of the issue of the formation of the specified competencies and prospects for further research were outlined.

Key words: preschool children; education for sustainable development; sensory-cognitive development; subject-practical competence; technological competence.

Актуальність проблеми. Ідеї сталого розвитку надзвичайно популярні у сучасній освіті й активно упроваджуються у зарубіжній та вітчизняній практиці. «Стратегія сталого розвитку України на період до 2030 року», що була прийнята в нашій державі, має на меті впровадження в Україні європейських стандартів життя та вихід України на провідні позиції у світі. Нова для нашої держави світоглядна парадигма, на якій ґрунтується. Стратегія, є політичною та практичною моделлю такого

розвитку всіх країн світу, який задовольняє потреби нинішнього покоління без шкоди для можливості майбутніх поколінь задовольняти свої власні потреби. Ця модель орієнтована на досягнення оптимального балансу між трьома складовими розвитку – економічною, соціальною та екологічною.

Сприяти забезпеченню реалізації означеної Стратегії покликані, поряд з іншими, освітні та просвітницькі інструменти. Визначається необхідність сприяти імплементації Стратегії ЄЕК

ООН освіти для сталого розвитку в систему освіти України шляхом запровадження в Стандарти освіти всіх рівнів і спеціальностей загальних компетентностей з розуміння проблематики переходу суспільства до сталого розвитку.

При впровадженні концепції сталого розвитку звертається увага на імплементацію її ідей у всі ланки та рівні освіти. Це забезпечує цілісне та комплексне вирішення завдань сталого розвитку, а саме: набуття людиною знань та навичок, які забезпечують ціннісне ставлення до довкілля та відповідальну поведінку задля збереження та реалізації повноцінного життя кожного члена суспільства. Принципи сталого розвитку повинні бути включені у всі освітні програми і мають розглядатись як елемент постійного і неперервного навчання і виховання, тобто повинні формувати особливий освітній напрям – освіту в інтересах сталого розвитку.

Звісно, першою ланкою на яку покладається закладання основ сталого світобачення є дошкільна освіта. Адже дошкільна освіта є стартовою платформою для особистісного розвитку дитини. То ж, саме дошкільна освіта виступає основним формувальним засобом людського капіталу майбутнього. Адже вже в 2040 році на ринок праці вийдуть ті, хто зараз є здобувачами нульового рівня освіти (за Національною рамкою кваліфікацій), або навіть ті, хто ще не вступив до дитячих садків. Маленькі громадяни здатні сприймати будь-який вплив дорослого. Тож, завдання освітян – забезпечити відповідні умови для повноцінної реалізації цього впливу відповідно до цілей сталого розвитку в Україні (Гавриш & Пометун, 2019). Такими умовами в межах дошкільної освіти є перш за все – створення сприятливого освітнього середовища, розробка та впровадження відповідних парціальних програм та урахування розвитку окремих аспектів сталого світобачення в базових освітніх програмах, за якими працюють заклади дошкільної освіти, і, що важливо – закріплення ідей сталого розвитку в основному документі, за яким працюють освітяни-дошкільники – Базовому компоненті дошкільної освіти (далі – БКДО) (Про затвердження Базового компонента..., 2021).

Спираючись на означену Стратегію (Стратегія, 2023) та Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти),

вітчизняними науковцями розроблено низку методичних, науково-практичних, теоретичних матеріалів щодо реалізації цієї концепції.

Тішить те, що автори Стандарту врахували ідеї сталого розвитку в цьому нормативному документі дошкільної освіти, змінивши та доповнивши його зміст. Це відповідним чином відбилося і на структурі деяких його компонентів. Логічним відбиттям концепції сталого розвитку в Базовому компоненті дошкільної освіти став освітній напрям «Дитина в природному довкіллі». Автори-розробники цілком доречно вмістили в цей напрямок максимум змісту щодо «екологізації» дошкільної освіти. Але, про такі зміни доречно згадати і з огляду на тему нашого дослідження. Адже, наприклад, предметно-практична компетентність дитини дошкільного віку в попередній версії БКДО (Богущ, 2012) була віднесена авторами до освітнього напрямку «Дитина у світі культури». Наразі вона структурно належить до освітнього напрямку «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі». Звідси і відмінність у змістовому наповненні цієї компетентності. В останній редакції вона розглядається поруч з технологічною компетентністю і передбачає розгляд художньо-продуктивної діяльності дошкільника не тільки з огляду на набуття трудових навичок та навичок взаємодії з дорослим, а й освоєння світу предметів довкілля для вивчення їхніх якостей та можливостей їх перетворення у суспільно корисний продукт.

Саме така зміна змістового фокусу набуття знань та навичок відповідно до означених компетентностей і спонукає дослідницький інтерес до теми наших наукових розвідок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «сталий (збалансований) розвиток» з'явився у 1980 році у документі «Всесвітня стратегія охорони природи» (ВСОП), підготовленому Міжнародним союзом охорони природи і природних ресурсів (МСОП). Ця стратегія містила принципово нове положення: збереження природи нерозривно пов'язане з питанням розвитку суспільства. Автором інноваційної економічної теорії сталого розвитку, висвітленої в монографії «Поза зростанням: Економічна теорія сталого розвитку», є провідний дослідник економічних аспектів забруднення довкілля **Герман Дейлі**. Теорія сталого розвитку є альтернативою економічного зростання,

що ігнорує екологічні небезпеки. Поступова трансформація суспільної свідомості, перехід від «споживацько-прагматичного» ставлення до довкілля у бік активної гуманістичної позиції, підтверджується активною діяльністю міжнародних організацій, які сприяють удосконаленню освіти у парадигмі сталого розвитку, і документами нормативно-правового забезпечення освіти України такими, як «Заява про освіту для сталого розвитку», 2003; «Стратегія сталого розвитку України до 2030 року», 2015.

Ідеї освіти для сталого розвитку суспільства знаходимо у наукових працях ряду зарубіжних та вітчизняних науковців. Так, американський економіст Мартін Мелманн (Мелманн, 2011) розробив концепцію «людського розвитку», що є важливою складовою сталого розвитку. Він акцентував увагу на необхідності інвестувати в людський капітал (освіту, охорону здоров'я) для забезпечення довгострокового економічного зростання та соціального прогресу. Концепція людського розвитку тісно пов'язана з концепцією сталого розвитку, оскільки саме розвиток людського потенціалу є ключем до досягнення сталого розвитку. М. Мелманн вважав, що без інвестицій у людський капітал неможливо досягти сталого економічного зростання та покращення умов життя для всіх.

Дослідниця О. Висоцька розкрила теоретичні та практичні аспекти реалізації освітньої складової концепції сталого розвитку. Серед положень та висновків дослідниці знаходимо тези про те, що в умовах зростання конкуренції на глобальних ринках, важливим стає формування інноваційно-спрямованої особистості, здатної до постійної самоосвіти та креативного мислення. Це співпадає з більш розлогим описом поняття «Європейський вимір в освіті», згідно з яким, кожна особистість має усвідомлювати себе як активного учасника суспільства, розуміти свої права та обов'язки; володіти критичним мисленням та самостійністю, що проявляються у здатності аналізувати інформацію та формувати власну думку, що є запорукою успіху як у навчанні, так і в професійному житті, оскільки дозволяють приймати обґрунтовані рішення та ефективно працювати з інформацією; постійно розвиватися, розширюючи свої знання та навички, таким чином забезпечуючи собі конкурентні переваги на ринку праці; вміти швидко адаптуватися до

змін та приймати ефективні рішення; поділяти європейські цінності, такі як толерантність та солідарність, прямуючи до демократичних ідеалів (Висоцька, 2011).

Такий опис «людини майбутнього», який відповідає ідеалам, задекларованим у 1993 році Маастріхським договором ЄС, має прямі кореляції з рекомендаціями іншого впливового заходу світової спільноти – Всесвітнього економічного форуму, що у 2020 році сформулював список 10 ключових навичок, якими має володіти людина у 2025 році. Серед них: аналітичне мислення та інноваційність, активне навчання та стратегії навчання, розв'язання складних проблем, критичне мислення та аналіз, креативність, оригінальність та ініціативність, лідерство та соціальний вплив, використання технологій та програмування, витривалість, стресостійкість та гнучкість, логічна аргументація, розв'язання проблем та формування ідей. Це так звані *soft skills*, що дійсно відіграють важливу роль у формуванні екологічно доцільної поведінки.

Актуального значення в контексті ідей сталого розвитку суспільства набуває спрямування зусиль науковців і практиків на пошуки оптимальних технологій її виховання, зокрема і для дошкільної освіти.

Мета дослідження. Маємо на меті провести теоретичний аналіз існуючої науково-теоретичної та практичної інформації, літературних джерел, з метою зрозуміти стан розробленості термінологічного та змістового поля понять, що були введені авторами нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти, а саме «предметно-практична, технологічна компетентність дитини дошкільного віку». А також, зробити висновок щодо їхнього взаємозв'язку та взаємовпливу у відповідності до основних положень концепції сталого розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наше дослідження має суто теоретичний характер. При його проведенні використано методи наукового аналізу та синтезу, а також порівняння. Було проведено пошук наукових публікацій відповідно до мети нашого дослідження. Для цього використовувались ресурси наукометричних баз ResearchGate та Google Scholar, бібліотечні ресурси Дніпровської академії неперервної освіти та Мелітопольського державного педагогічного університету імені

Богдана Хмельницького. А також інші джерела, що знаходяться у відкритому доступі.

Авторами здійснено відповідний аналіз отриманої інформації з подальшим її опрацюванням та синтезом нових думок та висновків. Для формулювання остаточних висновків було використано метод порівняння наукових викладів різних дослідників щодо їхнього розуміння понять «предметно-практична, технологічна компетентність» (визначення та змістове наповнення). Для забезпечення об'єктивності отриманих результатів нами було визначено наступні критерії дослідження: визначення понять, види діяльності, шляхи реалізації, результат, дата (термін) дослідження. Дослідженням було охоплено період з 2021 по 2024 рр.

Пошуки в означеному напрямку ми розпочали з аналітичної роботи, використовуючи вбудовані інструменти Google Scholar у вкладці «Статті». Початком досліджуваного періоду нами було обрано 2021 рік, який став роком затвердження та початку впровадження нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти, про яку вперше (відносно попередніх редакцій) було заявлено як про Державний стандарт дошкільної освіти. В документі також було уточнено та введено перелік понять, що змінили термінологічне поле нормативно-законодавчої та методологічної бази сучасної дошкільної освіти.

Логічно, що теоретичний аналіз літературних джерел ми розпочали саме з базового документу дошкільної освіти – Державного стандарту дошкільної освіти, логічним продовженням якого є розроблений тим же колективом авторів навчально-методичний посібник «Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження» (Косенчук та ін., 2021). Розділи, присвячені освітньому напрямку «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» розроблялись в обох джерелах колективом авторів: О. Брежнєва, М. Машовець, О. Безсонова.

Предметно-практичну, технологічну компетентність автори стандарту розуміють як «здатність дитини реалізовувати творчі задуми з перетворення об'єктів довкілля з використанням різних матеріалів, що спираються на обізнаність із засобами та предметно-практичними діями, з допомогою дорослого чи самостійно у процесі виконання конструктивних технічно-творчих завдань, завдань з моделювання.

Результатом сформованої предметно-практичної, технологічної компетентності є творче самовираження через сформовані предметно-практичні та технологічні дії в самостійній і спільній з однолітками діяльності» (*Про затвердження базового компонента...*, 2021).

Автори зазначеного освітнього напрямку БКДО займалась подальшою його популяризацією у своїх статтях, ще більше деталізуючи та розтлумачуючи зміст компетентностей, що цікавлять нас як дослідників.

Низка авторів розглядають розвиток предметно-практичної та технологічної компетентності в контексті STEM-освіти, вбачаючи реалізацію концепції сталого розвитку через освітній напрямок «Дитина в природному довкіллі». Дехто з дослідників об'єднує компетентності в групи (предметно-практична, технологічна, природно-екологічна) з відповідним розглядом їхньої реалізації через два освітні напрями – «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» та «Дитина в природному довкіллі». Є автори, які розкривають можливості реалізації ідеї сталого розвитку через напрямок «Дитина у світі мистецтва» з розглядом відповідної мистецько-творчої компетентності.

Окремо маємо вказати на роботи авторів, які роблять акцент у дослідженні не крізь призму компетентностей, а крізь види діяльності (художньо-продуктивна, предметна, конструкторська тощо). В роботах цих авторів прослідковується найбільш комплексне бачення, що відбивається у конкретизації саме тих дій дитини, завдяки яким реалізується та чи інша діяльність. Також, зустрічаються дослідження, присвячені розвитку предметно-практичної, технологічної компетентності дітей з особливими освітніми потребами.

Звернемося тепер більш конкретно до стратегій формування компетентностей, сформульованих науковцями у дотичних до нашого наукового інтересу дослідженнях.

Науковиця О. Безсонова пропонує наступний алгоритм *розв'язання дитиною практичних завдань*: постановка мети, планування послідовності виконання дій, формування простих висновків щодо способів дій, розподіл обов'язків, вибір необхідних матеріалів та інструментів, контроль за виконанням дій, аналіз та оцінювання отриманого результату (Безсонова, 2021).

Як пріоритетні види діяльності, в процесі яких найефективніше розвиваються предметно-практична та технологічна компетентності, розглядаються наступні: предметно-практична, конструкторська, трудова, художньо-продуктивна. Кожна з цих діяльностей розвиває певні навички, спричиняє отримання відповідних знань в межах означених компетентностей.

Предметно-практична діяльність ознайомлює дошкільників з властивостями предметів та їх походженням, а також можливостями їх використання. Оскільки ця діяльність передбачає дії не тільки з реальними предметами, а також їх заміниками, то в межах предметно-практичної виділяють також *предметно-ігрову* діяльність. Конструкторська діяльність, на думку О. Безсонової, вчить дітей не тільки конкретним вмінням, а й загальним, розвиваючи здатність до рефлексії та узагальнення.

Успішна *трудова діяльність* неможлива без розвинутого вміння визначати мету і планувати процес, аналізу отриманого результату, відповідних трудових навичок і мотивації.

Художньо-продуктивна діяльність, що включає дизайн, рукоділля та технічне моделювання, розуміється як перетворювальна діяльність, в якій неможливо обійтись без пізнання властивостей предметів, що спонукає продукування власних ідей і способів їхньої реалізації. На думку дослідниці, саме в технічному моделюванні відбувається розвиток інженерного мислення дошкільників.

Продовжуючи ідеї О. Безсонової, дослідниця Г. Борин (Борин, 2021) об'єднала два види дитячої діяльності, увівши назву *художньо-конструктивна діяльність*, та сформулювала наступну думку: займаючись художньо-конструктивною діяльністю, дитина розвиває свою здатність ставити перед собою творчі завдання та досягати бажаних результатів, що сприяє її всебічному розвитку. Свої подальші наукові пошуки дослідниця спрямувала на теоретичні та практичні аспекти підготовки майбутніх педагогів до керівництва художньо-конструктивною діяльністю дошкільників.

Розглядаючи конструктивну діяльність дошкільника, дослідниця Н. Котелянець стверджує, що «...конструювання є тим видом діяльності дітей дошкільного віку, який спрямовано на формування дій наочного просторового моделювання. Важливим у такій діяльності

є зв'язок з художньою та конструктивно-технічною діяльністю дорослих; у процесі конструювання створюються всі необхідні умови для формування технологічних умінь». Дослідниця в своїх дослідженнях також приділила багато уваги підготовці фахівців (вихователів та вчителів початкових класів) до реалізації творчих здібностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Доробкою Н. Котелянець є авторська педагогічна технологія як спосіб проектування педагогічного процесу з формування творчої активності дітей старшого дошкільного віку (Котелянець, 2022).

Автор Л. Пісоцька зупинилась на розгляді предметно-практичної діяльності як такої, що позитивно впливає на рівень організованості дошкільника. Ця навичка, на думку дослідниці, є неодмінною умовою загальної готовності дитини до шкільного навчання. Хоча, науковиця протягом багатьох років займалась питаннями образотворчої діяльності дошкільника, проте в термінах нової редакції Базового компонента дошкільної освіти – це єдина її публікація (Пісоцька, 2023).

Дослідниця О. Літіченко спрямовує свій погляд на художньо-продуктивну діяльність як засіб розвитку соціальних навичок через колективну взаємодію дошкільників. Також вона досліджує особливості сприймання та використання кольору в художньо-продуктивній діяльності. Дослідниця розглядає художню працю як засіб формування предметно-практичної компетентності дошкільника. Причому, відповідні надбання були висвітлені до того, як світ побачила нова редакція базового компоненту дошкільної освіти. Тут предметно-практична діяльність має ще одне розширення: художня творча діяльність. Додатковий аспект вивчення художньо-продуктивної діяльності та її впливу на розвиток особистості дошкільника – у вивченні питань формування самостійності завдяки такій діяльності (Літіченко, 2021).

Дослідники предметно-практичної діяльності дітей з порушенням зору О. Легкий та С. Кондратенко говорять про необхідність комплексного підходу до організації такої діяльності дошкільника та можливостях і необхідності продовження відповідної роботи в початковій школі (Легкий & Кондратенко, 2021).

Розглянувши специфічний вид художньо-продуктивної діяльності старших дошкільників

як *ландшафтний дизайн*, дослідники С. Довбня та Г. Шелепко (Довбня & Шелепко, 2022) звернули увагу на здатність дітей дошкільного віку до реалістичного уявлення, вміння бачити ціле раніше за частини та оригінальність творчих ідей. Створення ландшафтного дизайну дослідниці вважають чудовим прикладом того, як дитина дошкільного віку може виступати в ролі дизайнера, планувати і реалізовувати свої творчі задуми. Ці автори в іншому своєму дослідженні розглянули розвиток художньо-конструкторських вмінь через художньо-продуктивну діяльність. Але вона вже була віднесена до мистецько-творчої компетентності дошкільника.

Тандем дослідників Т. Франчук та І. Пукас здійснив теоретичний аналіз формування предметно-практичної та технологічної компетентності дошкільників, технологічної компетентності учнів початкової школи в контексті STEM-освіти, наголошуючи на тому, що для забезпечення якості такої освіти необхідно організувати підготовку фахівців – вихователів дошкільної освіти та вчителів початкової школи (Франчук & Пукас, 2021).

Під час теоретичних розвідок, нами було виявлено цікаве протиріччя. Однією з авторок Державного стандарту дошкільної освіти О. Безсоновою (Безсонова, 2021), *дизайн* розглядається як вид художньо-продуктивної діяльності, що в свою чергу належить до *предметно-практичної, технологічної компетентності* (освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі»). Інша авторка Державного стандарту дошкільної освіти О. Половіна (Половіна, 2021) художньо-продуктивну діяльність, а разом з нею і вид діяльності «дизайн» відносить до виду мистецтва, що відповідно забезпечує формування *мистецько-творчої компетентності* (освітній напрямок «Дитина у світі мистецтва»). Дослідниця доводить у своїх подальших доробках, що формування елементарних навичок дизайну – це комплексний процес, який включає в себе розвиток творчого мислення, формування естетичних цінностей та розвиток практичних навичок (Половіна, 2024). Виявлене нами протиріччя залишимо на розсуд наукової спільноти; зазначимо лише, що на нашу думку, в незалежності від теоретичного базису, практичний результат має безпосередній вплив на розвиток дитини

дошкільного віку і, без сумніву, впливає також на її свідому і природно-доцільну поведінку (використання вторинних ресурсів для створення чогось нового) і звісно, створює позитивні наслідки в контексті сталого розвитку.

Дослідниці Т. Гужанова та Є. Панченко приділили увагу розвитку означених нами в темі дослідження компетентностей у нормотипових дітей та дітей з особливостями у розвитку. Вони стверджують, що під час конструювання та створення виробів діти не лише розвивають свою уяву, а й пізнають властивості матеріалів, вчаться планувати свою роботу і співпрацювати з іншими дітьми. Цей процес допомагає їм розвинути такі важливі навички, як креативність, логічне мислення та вміння працювати в команді. Причому ця теза однаковою мірою відноситься до обох груп здобувачів освіти (Гужанова & Панченко, 2024).

Висновки і перспективи подальших досліджень. В статті проведено теоретичний аналіз існуючої науково-теоретичної та практичної інформації, літературних джерел відповідно до тематики дослідження. Зрозуміти стан розробленості термінологічного та змістового поля понять «предметно-практична, технологічна компетентність дитини дошкільного віку» авторам допоміг порівняльний аналіз. Якщо дивитись на динаміку частотності згадування компетентностей що досліджуються, то очевидним є збільшення кількості публікацій з роками.

Однак, можна сміливо зробити висновок про те, що серед авторів-дослідників предметно-практичної та технологічної компетентності немає єдності. Автори цієї публікації пов'язують такий стан справ з тим, що навіть автори Державного Стандарту дошкільної освіти – документу, де було докладно розглянуто компетентності дитини дошкільного віку, та фактично надано «зелене світло» використанню означених нами понять на широкий загаль, не дійшли згоди в однозначному трактуванні та змістовому наповненні відповідних понять. Так, наприклад, художньо-продуктивна діяльність зустрічається в документі двічі. Перший раз – як пріоритетна діяльність при формуванні предметно-практичної компетентності (освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі»), другий – як така, що формує мистецько-творчу компетентність дитини дошкільного віку (освітній напрям «Дитина

у світі мистецтва»). Як наслідок – усі подальші дослідження теж пішли у різних напрямках.

Цей факт можна тлумачити з різних поглядів. Такі розбіжності, з одного боку, заплутують дослідників, з іншого – іще раз доводять інтегративний характер документу як відображення нової парадигми освіти.

Нагадаємо – *інтеграція* – одне з ключових понять концепції сталого розвитку. Завдяки цій особливості, ми бачимо, що задекларовані багато років тому потуги до змін наразі реалізуються в сучасній освіті. Перехід до сталого розвитку вже став реальністю і в дошкільній освіті. Діти активно досліджують навколишній світ, вчать дбати про природу та розуміти взаємозв'язки в ній. Завдяки інтеграції прин-

ципів сталого розвитку в програми навчання та розвитку, у дошкільнят формують відповідальне ставлення до довкілля. Бачимо, що інтегруються також і напрямки освітньої діяльності, завдяки їх спільній опорі на одні й ті ж види діяльності.

Підсумовуючи результати проведеного дослідження, маємо сказати про перспективи подальших наукових розробок. Вбачаємо їх у дослідженні стану розробленості інших компетентностей, що формують сенсорно-пізнавальний розвиток дошкільника: сенсорно-пізнавальну, логіко-математичну, дослідницьку. А також цікавим є аналіз наукових доробок закордонних дослідників дошкільної освіти з питань сталого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А. Базовий компонент дошкільної освіти України. Київ, 2012. 26 с.
2. Безсонова О. Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі. *Дошкільне виховання*. 2021. № 7. С. 3–7.
3. Борин Г. Педагогічні умови організації художньо-конструктивної діяльності дітей дошкільного віку в умовах ЗДО. *Молодь і ринок*. 2021. № 9 (195). С. 37–42.
4. Висоцька О. Є. Освіта для сталого розвитку. Дніпропетровськ : Роял Принт, 2011. 200 с.
5. Гавриш Н., Пометун О. Дошкільнятам – освіту для сталого розвитку: парціальна програма для системи дошкільної освіти. Київ, 2019. 33 с.
6. Гужанова Т., Панченко Є. Формування предметно-практичної, технологічної компетентності в нормотипових та дітей з ООП старшого дошкільного віку в процесі конструктивної діяльності. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 5(39). С. 166–178.
7. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження / О. Косенчук, І. Новик, О. Венгловська, Л. Куземко та ін. Харків: Ранок, 2021. 240 с.
8. Довбня С., Шелепко Г. Мистецтво ландшафтного дизайну як інструмент формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2022. № 17 (2). С. 88–103.
9. Довбня С., Шелепко, Г. Імідж змісту програмно-методичного забезпечення формування основ художньо-конструкторських умінь дітей старшого дошкільного віку. *Editorial board*. 2022. С. 343–353.
10. Котелянець Н. Педагогічні умови формування конструктивної діяльності дітей старшого дошкільного віку. *International scientific journal «Grail of Science»*. 2021. №10. С. 422–428.
11. Літіченко О. Конструювання з пухнастого дроту в закладі дошкільної освіти. *Acta paedagogica volyniensis*. 2021. № 5. С. 37–42.
12. Легкий О., Кондратенко С. Формування предметної діяльності дошкільників з порушеннями зору. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. №3. С. 67–76.
13. Мелманн М. На шляху до освіти майбутнього: уроки стійкого розвитку. *Освітні коментарі*. 2011. № 7–9. С. 2–4.
14. Пісоцька Л. Особливості формування організованості дітей 5–6 років засобами предметно-практичної діяльності. *Психолого-педагогічні науки*. 2023. № 1. С. 14–21.
15. Половіна О. Формування елементарних навичок дизайну у дітей старшого дошкільного віку. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 11(45). С. 735–747.
16. Половіна О. Дитина у світі мистецтва. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2021. № 3. С. 3–10.
17. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: Наказ МОН України від 12.01.2021 р. № 33. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
18. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року. Указ Президента України від 30.09.2019 № 722/2019, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> (дата звернення 2025/05/20).

19. Франчук Т., Пукас І. Проєктування поетапного формування компетентностей дошкільників, учнів початкової школи в умовах STEM-освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. № 31(2). С. 147–159.

REFERENCES:

1. Bogush A. (2012). Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini [Basic component of preschool education in Ukraine]. Kyiv. (in Ukrainian).
2. Bessonova O. (2021). Dytyna v senso-rno-piznavalnomu prostori [A child in a sensorycognitive space]. *Doshkilne vykhovannia*, 7, 3–7. (in Ukrainian).
3. Boryn G. (2021). Pedahohichni umovy orhanizatsii khudozhno-konstruktyvnoi diialnosti ditei doshkilnoho viku v umovakh ZDO [Pedagogical conditions for organizing artistic and constructive activities of preschool children in the conditions of PEI]. *Molod i rynek*, 9 (195), Pp. 37–42. (in Ukrainian).
4. Vysotska O. (2011). Osvita dlia staloho rozvytku [Education for Sustainable Development]. Dnipropetrovsk : Royal Print. (in Ukrainian).
5. Gavrish N., Pometun O. (2016). Doshkilniatam pro stalyy rozvytok. Malenki liudy velykoho svitu [Preschoolers about sustainable development. Little people of the big world]. Kyiv : Geneza. (in Ukrainian).
6. Guzhanova, T., Panchenko, E. (2024). Formuvannia predmetno-praktychnoi, tekhnolohichnoi kompetentnosti u normotypovykh ta ditei z OOP starshoho doshkilnoho viku v protsesi konstruktyvnoi diialnosti Perspektivy ta innovatsii nauky [Formation of subject-practical, technological competence in normotypical and children with SEN of senior preschool age in the process of constructive activity]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 5(39). (in Ukrainian).
7. Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity: osoblyvosti vprovadzhennia [State Standard of Preschool Education: Features of Implementation] / Kosenchuk, O., Novik, I., Venglovsk, O. Kuzemko, L. (Eds.) (2021). Kharkiv : Ranok. (in Ukrainian).
8. Dovbnya S., Shelepko G. (2022a). Mystetstvo landshaftnoho dyzainu yak zasib formuvannia osnov khudozhno-konstruktorskykh navychok u ditei starshoho doshkilnoho viku [The art of landscape design as a tool for forming the basics of artistic and design skills in children of senior preschool age]. *Profesionalizm pedahoha: teoretyko-metodolohichni aspekty. Sloviansk*, 17(2), 88–103. (in Ukrainian).
9. Dovbnya S., Shelepko G. (2022b). Imidzh zmistu prohramno-metodychnoho zabezpechennia formuvannia osnov khudozhno-konstruktorskykh umin u ditei starshoho doshkilnoho viku [The image of the content of the program and methodological support for the formation of the basics of artistic and design skills in children of senior preschool age]. *Science, practice and theory. Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference*. Tokyo, Japan, 343–352. (in Ukrainian).
10. Kotelyanets N. (2021). Pedahohichni umovy formuvannia konstruktyvnoi diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku [Pedagogical conditions for forming constructive activities of older preschool children]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Hraal nauky»*, 10, 422–428. (in Ukrainian).
11. Litichenko O. (2021). Konstruiuvannia z pukhnastoho drotu v doshkilnomu navchalnomu zakladi [Construction from fluffy wire in a preschool educational institution]. *Acta paedagogica volyniensis*, 5, 37–42. (in Ukrainian).
12. Legkyi O. & Kondratenko, S. (2021). Formuvannia predmetnoi diialnosti doshkilnykiv z porushenniamy zoru [Formation of subject activity of preschoolers with visual impairments]. *Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia*, 3, 67–76. (in Ukrainian).
13. Melmann M. (2011). Na shliakhu do osvity maibutnoho: uroky stiikoho rozvytku.[Towards an Education for the Future: Lessons from Sustainable Development]. *Osvitni komentari*, 7–9, 2–4. (in Ukrainian).
14. Pisotska L. (2023). Osoblyvosti formuvannia orhanizatsii ditei 5–6 rokiv zasobamy predmetno-praktychnoi diialnosti [Peculiarities of forming the organization of children 5–6 years old by means of subject-practical activities]. *Psykhologo-pedahohichni nauky*, 1. (in Ukrainian).
15. Polovina O. (2024). Formuvannia elementarnykh konstruktorskykh navychok u ditei starshoho doshkilnoho viku. [Formation of elementary design skills in children of senior preschool age]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 11(45), 735–747.(in Ukrainian).
16. Polovina O. Dytyna u sviti mystetstva. Vprovadzhuiemo Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia). [A child in the world of art. Introducing the Basic Component of Preschool Education (new edition)]. *Doshkilne vykhovannia*. 2021, 2, 3–10. (in Ukrainian).
17. Pro Tsili staloho rozvytku Ukrainy na period do 2030 roku [On the Sustainable Development Goals of Ukraine for the period up to 2030] (2019). Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 30.09.2019 № 722/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> (in Ukrainian).
18. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnogo standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) new edition] (2021). Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021 № 33. URL: <https://mon.gov.ua/static->

objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (in Ukrainian).

19. Franchuk T., Pukas I. (2021). Proektuvannia po etapnoho formuvannia kompetentnosti doshkilnykiv, uchniv pochatkovoї shkoly v konteksti STEM-osvity [Designing the phased formation of competencies of preschoolers, primary school students in the context of STEM education]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 31(2), 147–159. (in Ukrainian).

УДК 159.942-043.86]-053.5]:73.5/.7](045)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.2>

Ольга РЯБОШАПКА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 28, м. Умань, Черкаська область, Україна, 20306

ORCID: 0000-0002-6328-6304

Леся КАРНАУХ

кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри психології та педагогіки розвитку дитини, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 28, м. Умань, Черкаська область, Україна, 20306

ORCID: 0000-0001-7084-2973

Бібліографічний опис статті: Рябошапка, О., Карнаух, Л. (2025). Розвиток емоційної культури дошкільника у процесі ігрової діяльності. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 13–17, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.2>

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКА У ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено проблемі розвитку емоційної культури дошкільника у процесі ігрової діяльності.

Визначено, що формування та розвиток емоційної культури дітей в умовах сьогодення потребує посиленої уваги з позиції вчених-теоретиків та педагогів-практиків сучасної освіти. Особливої уваги потребують сучасні діти, які формують нове покоління «дітей війни».

З'ясовано, що різні аспекти проблеми формування та розвитку емоційної культури дошкільників в процесі ігрової діяльності досліджувалися багатьма вченими та має своє підґрунтя у нормативно-правовій базі системи освіти України.

Досліджено, що Базовий компонент дошкільної освіти значної уваги приділяє емоційному розвитку дитини та чільне місце в цьому надає вихователю. Оскільки у дошкільному віці провідним видом діяльності виступає гра, доцільно організовувати роботу з розвитку емоційної культури саме в ігровій діяльності дитини. Так, Базовий компонент дошкільної освіти передбачає реалізацію у закладах дошкільної освіти освітнього компоненту «Гра дитини» та формування у дошкільників ігрової компетентності.

Доведено, що найпоширенішим видом ігор у дошкільників є сюжетно-рольові. У процесі ігрової діяльності діти відображають суспільні відносини, оскільки дублюють поведінку дорослих та їх взаємодію з оточуючими. Такими іграми є «Родина», «Лікарня», «Перукарня» тощо. Однак, у контексті воєнного стану, дитячі ігри, на жаль, відтворюють ситуацію, яка панує в країні. The LEGO Foundation провели дослідження тематики ігор українських дітей під час війни. Згідно з їхнім дослідженням, найбільш поширеними сюжетами є: «військовий льотчик», «лікарі на війні», «гра в ППО», «блокування, перевірка документів» та інші.

Визначено, що у процесі гри, дитина захоплюється виконуваною роллю та самим процесом гри і, таким чином, виявляє власні емоції. Але, оскільки вихователю здебільшого є учасником таких ігор, таким чином, він має змогу регулювати процес гри та сприяти розвитку емоційної культури дитини у процесі ігрової діяльності.

Ключові слова: емоційна культура, ігрова діяльність, діти дошкільного віку, взаємодія, педагог.

Olha RIABOSHAPKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of Child Development, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova str., 28, Uman, Cherkasy region, Ukraine, 20306

ORCID: 0000-0002-6328-6304

Lesia KARNAUKH

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Chief of the Department of Psychology and Pedagogy of Child Development, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova str., 28 Uman, Cherkasy region, Ukraine, 20306

ORCID: 0000-0001-7084-2973

To cite this article: Riaboshapka, O., Karnaukh, L. (2025). Rozvytok emotsiinoi kultury doshkilnyka u protsesi ihrovoi diialnosti [Development of the emotional culture of a preschooler in the process of play activities]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 13–17, doi:

DEVELOPMENT OF PRESCHOOLCHILD'S EMOTIONAL CULTURE IN THE PROCESS OF PLAY ACTIVITY

The article is devoted to the problem of the development of the emotional culture of a preschooler in the process of game activity.

It is determined that the formation and development of the emotional culture of children in the present conditions requires increased attention from the position of theoreticians and teachers-practitioners of modern education. Special attention is needed by modern children who form the «new generation of children of war».

It is found that various aspects of the problem of the formation and development of the emotional culture of preschoolers in the process of game activity have been studied by many scientists and have their basis in the regulatory and legal framework of the education system of Ukraine.

It is studied that the Basic Component of Preschool Education pays significant attention to the emotional development of the child and gives a prominent place in this to the educator. Since the game is the leading activity in preschool, it is advisable to organize work on the development of emotional culture precisely in the game activity of the child. Thus, the Basic Component of Preschool Education provides for the implementation of the educational component «Children's Game» in preschool institutions and the formation of game competence in preschoolers.

It has been proven that the most common type of games among preschoolers is plot-role-playing. In the process of game activity, children reflect social relations, as they duplicate the behavior of adults and their interaction with others. Such games are «Family», «Hospital», «Hairdresser», etc. However, in the context of martial law, children's games, unfortunately, reproduce the situation prevailing in the country. The LEGO Foundation conducted a study of the themes of games of Ukrainian children during the war. According to their study, the most common plots are: «military pilot», «doctors in war», «air defense game», «blockades, document verification» and others. It has been determined that in the process of the game, the child is carried away by the role played and the process of the game itself and, thus, reveals his own emotions. But, since the educator is mostly a participant in such games, he is able to regulate the game process and contribute to the development of the child's emotional culture in the process of game activity.

Key words: emotional culture, play activities, preschool children, interaction, teacher.

Актуальність проблеми. Проблема формування та розвитку емоційної культури в умовах сьогодення є досить актуальною та потребує максимальної уваги як з позиції вчених-теоретиків, так і з позиції педагогів-практиків. Особливого значення проблема набуває в умовах воєнного стану, коли, на жаль, зростає нове покоління «дітей війни».

Сучасні дослідження в галузі психолого-педагогічної науки визначають емоційну культуру як складову етичного виховання, що проявляється у здатності особистості до співчуття та співпереживання оточуючим, розуміння емоційних станів інших людей. Тому, оскільки період старшого дошкільного віку є сензитивним для формування та розвитку взаємодії дітей з однолітками та дорослими, навколишнім світом, доцільно розпочинати та згодом активізувати роботу з питань емоційної культури саме у дошкільному дитинстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування та розвитку емоційної культури простежується у ряді нормативно-правових актів у сфері освіти. Зокрема, Законах

України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти тощо.

Також, проаналізувавши наукові надбання теоретиків та практиків педагогічної науки, маємо відзначити, що проблема формування та розвитку емоційної культури дітей дошкільного віку засобами ігрової діяльності розглядалася різноаспектно, а саме: емоції як особистісна якість людини (І. Бех, У. Джеймс, К. Ізард, К. Ланге, Г. Майєр, С. Максименко, В. Татенко та ін.); розвиток особистості у період дошкільного дитинства (В. Зеньковський, О. Кононко, С. Максименко, Р. Павелків та ін.); емоційний розвиток дошкільників (О. Кононко, В. Котирло, С. Ладивір, Т. Піроженко, Н. Трофаїла та ін.); теоретичні засади формування культури почуттів (Т. Антоненко, В. Поплужний та ін.); формування емоційної культури дошкільників (Л. Груша, Л. Кондрашова, Л. Сбітнєва та ін.); специфіка ігрової діяльності (В. Близнюк, О. Борук, А. Бурова, Т. Гурковська, І. Карабаєва, К. Карасьова, С. Кондратюк, Н. Кудикіна, С. Ладивір, Т. Піроженко, Р. Павелків, О. Рома, М. Середюк, О. Стаєнна, Н. Трофаїла та інші).

Мета дослідження. Метою даної публікації є аналіз розвитку емоційної культури дошкільника у процесі ігрової діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні, в умовах повномасштабного вторгнення росії на терени України, виникає необхідність чималої уваги приділяти розвитку в особистості чуйності, співпереживання та культури поведінки. Зважаючи на теоретичну обґрунтованість та практичну доведеність сензитивності дошкільного віку у розвитку особистості дитини, доцільним є й розвиток емоційної сфери дошкільника, зокрема його емоційної культури в означений період. Оскільки ігрова діяльність є провідною у дошкільному віці, то саме у процесі цієї діяльності доцільно формувати особистість дошкільника.

Важливим аспектом у розвитку емоційної культури дошкільників в ігровій діяльності є нормативно-правовий супровід дошкільної освіти. Так, в Законі України «Про освіту» зазначено: «Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» (Закон України «Про освіту», 2017).

В Законі України «Про дошкільну освіту» зустрічаємо визначення дефініції «здорове освітнє середовище», в якому чимало значення надається культурі: «здорове освітнє середовище – сукупність умов, заходів і правил у закладі освіти, що спрямовані на формування культури здорового способу життя (знань, навичок, здатності та усвідомленої потреби) в усіх учасників освітнього процесу і зміцнення здоров'я здобувачів освіти у безпечному освітньому середовищі, зокрема шляхом організації оптимального розподілу рухової активності, фізичних та інтелектуальних навантажень і відпочинку, психологічного та/або психологопедагогічного супроводу, формування культури особистої гігієни, здорового харчування, безпекового, екологічного мислення та поведінки, у тому числі в інформаційному (зокрема цифровому) середовищі, культури діалогу та ненасильницької, безконфліктної комунікації, проведення профілактичних і просвітницьких заходів, застосування ергономічних підходів у створенні освітнього середовища» (Закон України «Про дошкільну освіту», 2024).

У Базовому компоненті дошкільної освіти, як основному галузевому документі з дошкільної освіти, підкреслюється значення розвитку емоційної сфери дитини. Так, складовою компетентностей є емоційно-ціннісне ставлення дитини, яке чітко визначене у кожному з освітніх напрямів (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

У розвитку емоційної культури вагомої уваги надається педагогічному впливу: «Педагогічні впливи забезпечують цілісність особистості, яка проявляється в розвинених емоціях, зростаючій свідомості, керованій поведінці» (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

Водночас, Базовий компонент дошкільної освіти значної уваги приділяє ігровій діяльності як провідному виду діяльності дітей дошкільного віку та визначає як «провідний вид діяльності дитини до шести (семи) років, який характеризується емоційно насиченою, спонтанною активністю дитини, фантазуванням, неординарністю мислення, швидким переключенням уваги, зміною дій, які в скороченій узагальненій формі відображають знання дитини про світ та супроводжуються мовленням (внутрішнім та зовнішнім)» (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

Так у період дошкільного дитинства у представників зростаючого покоління має сформуватися ряд ключових компетентностей, серед яких Базовий компонент дошкільної освіти виокремлює й ігрову компетентність, яка реалізовується в різних видах діяльності та найбільше під час опанування освітнього напрямку «Гра дитини». Тут ігрова компетентність представлена як «здатність дитини до вільної, емоційно насиченої, спонтанної активності з власної ініціативи, в якій реалізується можливість застосування наявних і освоєння нових знань та особистісного розвитку через прагнення дитини до участі в житті дорослих шляхом реалізації інтересів в ігрових та рольових діях в узагальненій формі» (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

Участь дорослих в ігровій діяльності дитини доволі значна та актуальна. Так, одним з видів ігор, які виокремлює Базовий стандарт дошкільної освіти є ігри, що ініційовані дорослим. Тому розуміємо, що у процесі ігрової діяльності відбувається тісна взаємодія дитини та дорослого. Варто зазначити, що емоційно-ціннісне ставлення, яке визначає освітній напрям

«Гра дитини», передбачає виявлення у дитини стійкого інтересу та захоплення ігровою діяльністю, зацікавленість до реальних та уявлених ігрових подій, ігрового перевтілення та створення ігрових задумів, ситуацій, сюжетів та ігрових ролей. Мотивована на цінності групової солідарності у грі (людяність, відповідальність, справедливість, самовладання, дружність, позитивне спілкування, терпимість). Відповідально ставиться до вибору та виконання ігрової ролі; відтворює свої життєві враження у рольовій грі, використовуючи виразні засоби; виявляє повагу до думки іншого, емоційно реагує на зміни у правилах гри тощо (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

Досліджуючи емоційну культуру дітей, Л. Груша дає визначення емоційної культури дітей, яке визначає як особистісне утворення, що репрезентується осмисленістю емоцій, ареалом переживань, усталеною орієнтацією особистості в процесі індивідуальної життєдіяльності на загальноприйняті способи їх вираження (Груша, 2009).

Як бачимо, передумови формування та розвитку емоційної культури дошкільників через ігрову діяльність закладено в провідному документі – Базовому компоненті дошкільної освіти.

Сьогодні, в умовах швидкого науково-технічного прогресу, часткової гейміфікації освітнього процесу, актуальності у дітей набувають сюжетно-рольові ігри в основі яких лежать сюжети з мультфільмів та комп'ютерних ігор. Використання відеозасобів та технологій викликає захоплення у дошкільнят та дає змогу утримати їх увагу на більш тривалий час.

Сюжетно-рольові ігри дітей відображають їх ставлення до оточуючого світу, оточуючих людей. Здебільшого у грі відображаються певні соціальні стосунки між людьми, які відображені в іграх «Родина», «Лікарня», «Магазин» тощо. Під час виконання певної ролі, дитина проектує взаємодію з оточуючими її людьми, переважно дублює поведінку та реакцію своїх рідних у різних життєвих ситуаціях. Проте, в умовах воєнного стану, ігри дітей, на превеликий жаль, дублюють ситуацію, яку спостерігають в країні. The LEGO Foundation здійснили дослідження сюжету ігор дітей України під час війни. За їх дослідженнями найпоширенішими сюжетами є: «військовий льотчик», «лікарі на війні», «гра в ППО», «блокування, перевірка документів» тощо.

На думку В. В. Агіляр Туклер, сюжети військових ігор можна використати із виховною метою та прищеплювати дітям норми й правила морально-етичних стосунків між людьми різних рас, країн та поглядами, виховувати чуйне ставлення до людей, вміння допомагати один одному, вчити дітей вирішувати конфлікти шляхом компромісів та домовленостей (Агіляр Туклер, 2017).

Провідні дослідники з питань дошкільного дитинства та гри (Т. Завязун, І. Карабаєва, Т. Піроженко, Л. Соловійова) акцентують увагу на ролі дорослого в грі, що відображається у розумінні її потенціалу та результаті (розвиток психологічних процесів та їх якостей; задоволення дитини від процесу та результату гри). Як результат, емоційний потенціал дошкільника виявляється у пізнавальних та емоційно-вольових діях. У даному випадку задіяні різні види пам'яті, що сприяють кращому засвоєнню дитиною знань, умінь та навичок.

Дослідниця Т. Завязун акцентує увагу на тому, що розвиток сюжетно-рольових ігор та основних її компонентів дає можливість дітям зробити зміст різноманітним, зрештою, отримати позитивний емоційний результат від здійснення ролі, що підвищує зацікавленість до гри як до засобу взаємодії (Завязун).

Перебіг усіх найважливіших для життя фізіологічних та психічних процесів у тілі дошкільника пов'язаний з тим, що дитина мусить задовольнити потреби у активності, отримати нові відчуття та виражати здорові емоції. Гра ж дає дитині навички взаємодії з іншими людьми, вона засвоює правила цієї взаємодії, навчається взаєморозумінню, вчиться розтлумачувати свої вчинки та бажання, а також погоджувати їх з оточуючими. Процес дитячої ігрової діяльності спричинений, перш за все, бажанням дитини гратися.

У процесі ігрової діяльності дошкільника, важлива роль надається педагогу, оскільки саме вихователь у грі має змогу координувати діяльність дітей, регулювати її. Сюжетно-рольова гра, зазвичай, відображає взаємодію людей у соціумі, завдяки чому діти мають змогу будувати (програвати) свої стосунки з оточуючими, виявляти свої емоції у процесі такої взаємодії. Оскільки спрямування такого спілкування має чітко визначене забарвлення (позитивне/негативне), роль вихователя полягає у корекції або схваленні таких проявів.

Нині досить актуально стоїть питання психологічного освітнього середовища, зокрема й емоційного комфорту дітей, що виступає одним з головних завдань вихователя. Максимальна участь педагога в грі, розвагах дітей формує тісний контакт із дітьми і, таким чином, дає змогу розвивати емоційну культуру дітей дошкільного віку в освітньо-виховному процесі закладу дошкільної освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, маємо констатувати, що в умовах сьогодення значної уваги потребує розвиток

емоційної культури у зростаючого покоління. Оскільки особистість дитини починає формуватися у дошкільному віці, сензитивним періодом для розвитку емоційної культури є дошкільний вік. Зважаючи на те, що провідним видом діяльності у дошкільному віці є ігрова діяльність, саме за допомогою неї варто розвивати емоційну культуру дітей.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо у дослідженні підготовки майбутніх вихователів до розвитку у дітей дошкільного віку емоційної культури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 24.06.2025).
2. Про дошкільну освіту : Закон України від 06 червня 2024 р. № 3788-IX / Верховна рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 20.06.2025).
3. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 22.06.2025).
4. Груша Л.О. Педагогічні умови виховання емоційної культури дітей молодшого шкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2009. 225 с.
5. Агіляр Туклер В. В. Виховання ініціативності дітей у ігровій діяльності: сучасний стан. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 80–85.
6. Завязун Т. В. Проблема розвитку структурних компонентів мовлення старших дошкільників у грі: сучасні підходи дослідження. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v4/i15/6.pdf> (дата звернення 25.06.2025).

REFERENCES:

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu»: pryiniaty 5 veresnia 2017 r. № 2145-VIII [Law of Ukraine «About education» from September 5 2017, № 2145-VIII] / (n.d.) <https://zakon.rada.gov.ua>. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy Pro doshkilnu osvitu: pryiniaty 06 chervnia 2024 r. № 3788-IX [Law of Ukraine About preschool education from Juny 06 2024, № 3788-IX] / (n.d.) <https://zakon.rada.gov.ua>. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> [in Ukrainian].
3. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic component of preschool education]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
4. Hrusha, L.O. (2009). Pedagogichni umovy vykhovannia emotsiinoi kultury ditei molodshoho shkilnoho viku [Pedagogical conditions for the upbringing of emotional culture of children of primary school age]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
5. Ahiliar Tukler, V. V. (2017). Vychovannia initsiatyvnosti ditei u ihrovii diialnosti: suchasnyi stan. [Nurturing children's initiative in play activities: current state]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya : Pedagogika i psykholohiia – Bulletin of the Alfred Nobel University. Series : Pedagogy and Psychology, 1*, 80–85 [in Ukrainian].
6. Zavyazun, T. V. Problema rozvytku strukturnykh komponentiv movlennia starshykh doshkilnykiv u hri: suchasni pidkhody doslidzhennia [The problem of the development of structural components of speech of older preschoolers in the game: modern research approaches]. Retrieved from <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v4/i15/6.pdf> [in Ukrainian].

УДК 373.2.015.311.091.31-044.247:81`246.2](4ЄЄ)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.3>

Яна СЕЛІКОВА

аспірантка кафедри дошкільної педагогіки і психології, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, вул. Київська, 24, м. Глухів, Сумська область, Україна, 41400
ORCID: 0000-0001-9954-6406

Бібліографічний опис статті: Селікова, Я. (2025). Інтеграція соціально-емоційного навчання у ранню двомовну освіту дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 18–24, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.3>

ІНТЕГРАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У РАННЮ ДВОМОВНУ ОСВІТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто сучасні тенденції дошкільної освіти у країнах ЄС. Зокрема, це соціально-емоційне навчання і двомовна освіта, які успішно інтегруються та мають спільні методи й технології навчання. Дослідження нейронауки беззаперечно доводять необхідність раннього соціально-емоційного навчання дошкільників з метою формування у них соціально-емоційної грамотності, розвитку у майбутньому просоціальної поведінки та вмінь проявляти емпатію і толерантність. Набуття дітьми таких компетентностей має пролонгований вплив і забезпечує емоційне благополуччя та психічне здоров'я у подальшому житті. Водночас із впровадженням соціально-емоційного навчання існує нагальна потреба у двомовній освіті дітей дошкільного віку, коли вони одночасно вивчають рідну і іноземну мову. У країнах ЄС активно просувається предметно-мовне інтегроване навчання іноземної мови у ранній освіті дітей дошкільного віку. Науковцями доведено, що формування соціально-емоційних компетентностей у дошкільників під час впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання є досить ефективним за рахунок спільних методів: використання ігрових технологій та візуальних матеріалів, діалогічне навчання, командна взаємодія, емоційна підтримка й мотивація. Результативним інструментом для соціально-емоційного та предметно-мовного інтегрованого навчання є рухові активності дошкільників (заняття з фізичної культури, руханки, танці, драматизації), що сприяють розвитку вольових рис характеру дітей, їх командній взаємодії та покращенню інтерналізації, тобто процесу прийняття цінностей дитячої групи. Євроінтеграційні процеси в Україні вказують на необхідність впровадження двомовної освіти у поєднанні з соціально-емоційним навчанням в освітній процес закладів дошкільної освіти. Подальші наукові розвідки стосуватимуться створенню та впровадженню ефективної моделі формування соціально-емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку у двомовних групах ЗДО України.

Ключові слова: соціально-емоційне навчання (SEL), предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL), двомовна освіта, країни ЄС, діти дошкільного віку.

Iana SELIKOVA

Postgraduate Student at the Department of Pre-School Pedagogy and Psychology, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Kyivska str., 24, Hlukhiv, Sumy region, Ukraine, 41400
ORCID: 0000-0001-9954-6406

To cite this article: Selikova, I. (2025). Intehratsiia sotsialno-emotsiinoho navchannia u ranniі dvomovnu osvitu ditei doshkiilnoho viku [Social and emotional learning integration into early bilingual education of pre-school children]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 18–24, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.3>

SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING INTEGRATION INTO EARLY BILINGUAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

The article examines current tendencies in preschool education in the EU countries. Namely social and emotional learning and bilingual education, which are successfully integrated and have common teaching methods and technologies. Neuroscience research undoubtedly proves the need for early social and emotional learning of pre-schoolers in order to form their social and emotional literacy, developing prosocial behaviour in future, and develop the skills to show empathy and tolerance.

Children's acquisition of these competencies has a long-lasting impact and ensures emotional well-being and mental health lifelong. At the same time with the introduction of social and emotional learning, there is an urgent need for bilingual education of preschool children, where they simultaneously learn their native and foreign languages.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) of foreign language is actively promoted into early education of preschool children in EU countries. Scientists have proved that pre-schoolers' formation of social and emotional competencies during the implementation of Content and Language Integrated Learning is quite effective due to joint methods: the use of game technologies and visual materials, dialogic learning, team interaction, emotional support and motivation.

An effective tool for social and emotional and content and language integrated learning is the pre-schoolers' motor activities (physical education classes, dances, dramatizations), which contribute to the development of children's strong-willed character traits, their team interaction, and improvement of internalization, i.e. the process of adopting the values of the children's group. European integration processes in Ukraine indicate the need to introduce bilingual education in combination with social and emotional learning into the educational process of preschool educational institutions. Further scientific research will concern the creation and implementation of an effective model for the formation of social and emotional literacy of senior preschool age children in bilingual groups of preschool educational institutions of Ukraine.

Key words: social and emotional learning (SEL), content and language integrated learning, bilingual education, EU countries, pre-schoolers.

Актуальність проблеми. Соціально-емоційний розвиток дітей дошкільного віку є важливим чинником, що впливає на загальне психічне дозрівання та емоційне благополуччя дошкільників. Соціально-емоційний розвиток дошкільників поєднується з появою здатності у дітей проявляти у взаєминах просоціальну поведінку та емпатію, таким чином співчувати, співпрацювати та допомагати дорослим та одноліткам. Ознаками соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку є сформованість вміння управляти своїми емоціями, увагою та поведінкою, тобто саморегуляція. У свою чергу здатність дітей старшого дошкільного віку регулювати свої емоційні імпульси і поведінку напряму пов'язана з готовністю дошкільників до навчання у школі та позитивною підтримкою майбутнього соціального розвитку та академічних досягнень. Актуальним у сучасній європейській дошкільній освіті є поєднання двомовної освіти дошкільників із соціально-емоційним навчанням тому, що принципи навчання іноземної мови та соціально-емоційного навчання є спільними, а впровадження сучасних педагогічних технологій у закладах дошкільної освіти для вивчення іноземної мови та соціально-емоційного навчання є взаємовигідними, тобто такими, що розвивають двомовну дошкільну освіту та забезпечують соціально-емоційне благополуччя дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціально-емоційне навчання (SEL) – це процес, під час якого відбувається набуття дітьми та дорослими навичок, ставлень задля розвитку своєї ідентичності, управління емоціями, прояву емпатії, встановлення позитивних стосунків (CASEL, 2021). Масштабні дослідження С. Денхем, Дж. Дурлака, М. Грінберга, М. Кроулі, Д. Джонса вказують на переваги раннього

соціально-емоційного навчання дітей дошкільного віку, які проявляються у майбутньому успішному розвитку таких сфер як освіта та психічне здоров'я (Denhem, Bassett, Zinsner & Wyatt, 2014; Jones, Greenberg & Crowley, 2015).

Останніми роками у країнах ЄС спостерігається обґрунтування можливостей вивчення іноземної мови дітьми раннього віку. Науковиця Л. Мортімор вважає, що широке запровадження двомовної освіти з дітьми дошкільного віку має враховувати інтеграцію соціального-емоційного навчання (SEL) у даний процес. Раннє двомовне та соціально-емоційне навчання дошкільників впроваджується значно ефективніше за допомогою розвитку психомоторних навичок дітей у різних видах рухової активності (Mortimore, 2023).

Науковці М. Калланд та Т. Ліннаваллі під час досліджень (проєкт SAGA) довели, що існує зв'язок між соціально-емоційним та мовним розвитком дітей дошкільного віку, що корелюється між розвитком мовлення дошкільників та їх уміннями розуміти й розпізнавати емоції, що впливають на формування більш високої просоціальної поведінки дітей (Kalland & Linnavalli, 2023).

Метою дослідження є огляд сучасних тенденцій дошкільної освіти у країнах ЄС та визначення важливості інтеграції соціально-емоційного навчання й двомовної освіти дітей дошкільного віку у закладах дошкільної освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-емоційне навчання у дошкільному дитинстві має відігравати центральну роль в освітній системі та бути суттю дошкільної освіти (Mortimore, 2023). Формування у дітей дошкільного віку основ соціально-емоційної грамотності позитивно впливає на набуття

дітьми компетентностей у розумінні та розпізнаванні емоцій, розвитку їх просоціальної поведінки, прояву емпатії та толерантності, що має визначальне значення для пролонгованого впливу на майбутнє емоційне благополуччя та психічне здоров'я дітей.

Дані нейронауки вказують на те, що ранні емоційні переживання дітей вкладаються у структуру їх мозку під час психічного розвитку. У ранньому дошкільному віці мозок дітей характеризується підвищеною нейропластичністю, що робить його особливо чутливим до впливів подразників навколишнього середовища. Дошкільний вік – це період значного дозрівання таких областей мозку як префронтальна зона, гіпокамп і мигдалина. Префронтальна зона відповідає за виконавчі функції: регуляцію емоцій, увагу, міркування. Сформованість виконавчих функцій є дуже пріоритетним для майбутнього успішного академічного навчання дитини, для розвитку її просоціальної поведінки, для вміння налагоджувати підтримуючі стосунки з дорослими та однолітками. Гіпокамп пов'язаний зі значущими функціями пам'яті, мигдалина є емоційним центром мозку. У ранньому дитинстві мигдалина більш реактивна і це пояснює низьку можливість регулювати емоції, оскільки діти дошкільного віку ще не навчилися ними керувати, зокрема своїм гнівом (Mortimore, 2023). Поступовий розвиток у дошкільників соціальних та емоційних компетентностей позитивно впливає на формування у них здатності керувати своїми емоційними станами (Laible, Carlo, Murphy, Augustine & Roesch, 2014).

Центр розвитку дитини при Гарвардському університеті (США) оприлюднив дані про те, що здібності розвинені у дитини в дошкільному дитинстві є основою сталого та успішного, прогресивного суспільства. Це спочатку позитивні шкільні успіхи, відповідальна поведінка у дорослому житті, економічна незалежність та психічне благополуччя впродовж всього життя. І навпаки стрес і емоційне неблагополуччя у ранньому та дошкільному дитинстві можуть мати негативні наслідки тоді, коли діти подорослішають (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016).

На думку С. Маккарі ранній емоційно негативний досвід дітей впливає на майбутнє психічне здоров'я дорослої людини та значно

зменшує механізми стійкості до стресу протягом життя (Maccari, Krugers, Morley-Fletcher, Szyf & Brunton, 2014).

Достатньо сформована соціально-емоційна компетентність у дітей дошкільного віку допомагає встановлювати соціальні стосунки та мати успіх у шкільному навчанні дитини, що також збільшує стійкість до емоційно незначених та складних життєвих ситуацій (Denhem & Bassett, 2019). У дітей дошкільного віку висока чутливість до стресового середовища, тому вони більш чутливо відчують переваги зниження стресу та позитивних соціальних взаємовідносин (Mortimore, 2023).

Дослідження Дж. Дурлака довели, що соціально-емоційні втручання показали корисні результати у короткостроковій та довгостроковій перспективі. Позитивні стимули навколишнього середовища корелюють з розвитком мозку дітей. Впровадження науково обґрунтованих програм соціально-емоційного навчання для дітей дошкільного віку виявило статистично значимі зв'язки між сформованістю соціальних та емоційних навичок дітей у дошкільному дитинстві й майбутніми їх навчальними успіхами і психічному здоров'ї (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Для дітей дошкільного віку повинні бути розроблені спеціальні програми соціально-емоційного навчання, що враховують їх вікові особливості психічного розвитку і потребу у зовнішній підтримці й позитивному управлінні дорослими їх емоцій та поведінки (Bierman & Motamedi, 2015).

У сучасній дошкільній освіті у країнах ЄС поряд з необхідністю впровадження *соціально-емоційного навчання* існує зростаюча тенденція двомовної освіти дітей дошкільного віку, які одночасно вивчають свою рідну мову та іноземну (частіше англійську). Європейська комісія просуває протягом останніх десятиліть CLIL (англ. Content and Language Integrated Learning – *предметно-мовне інтегроване навчання*) як провідний підхід у вивченні іноземної мови у ранній освіті (Eurydice, 2006). Наприклад, в Іспанії за період з 2004 по 2021 рік двомовні дошкільні та початкові школи збільшилися у двадцять разів: з 26 до 615 (Mortimore, 2023).

Л. Мортімор (університет Ла-Ріоха, Логроньо, Іспанія) зазначає, що існує певна кількість досліджень, що доводять ефективність формування соціально-емоційної компетентності

дітей у рамках впровадження CLIL у двомовній освіті (Mortimore, 2023). Зокрема, це такі спільні методи як командна робота, взаємодія дітей, діалогічне навчання, посилення підтримки та мотивації, активне навчання. Використання усвідомленості під час навчання стає потужним інструментом *соціально-емоційного навчання* (SEL) в контексті CLIL для дошкільників. Для дітей дошкільного віку спільними методами для SEL і CLIL є використання ігрових технологій, візуальних матеріалів, іграшок, маніпулятивних посібників (Andúgar & Cortina-Pérez, 2018).

Існують педагогічні стратегії для формування соціальної та емоційної компетентності дошкільників через впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL). Л. Мортімор до таких стратегій відносить активні форми навчання дітей, скординовані та *експліцитні* (зрозумілі) дії для формування соціально-емоційних навичок у дітей. Науковиця стверджує, що ці елементи соціально-емоційного навчання (SEL) є дуже сумісними зі стратегіями предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у дошкільній та початковій освіті. Л. Мортімор пропонує інтегрувати фізичну активність, рухи у повсякденне навчання дошкільників як альтернативу сидінню дітей за столами чи партами. Впроваджувати CLIL та SEL можна через розвиток психомоторних навичок дітей дошкільного віку (Mortimore, 2023).

На думку Дж. Кан SEL і CLIL можна також використовувати під час занять, що сприяють психомоторному розвитку дошкільників: танці, рухи, драма. Заняття з фізичної культури для дітей дошкільного віку є дієвим інструментом як для *соціально-емоційного навчання* (SEL), так і для *предметно-мовного інтегрованого навчання* (CLIL), бо вони сприяють навчанню дошкільників командній співпраці, розвивають вольові риси характеру (цілеспрямованість, витримку, наполегливість). Через багаторазову практику під час занять з фізичної культури у дітей дошкільного віку покращується *інтерналізація* – процес сприймання і прийняття цінностей групи, яка має величезне значення для розвитку ідентичності та соціалізації особистості дітей-дошкільників (Kahn, Bailey & Jones, 2019).

Що є вирішальним фактором в успішному впровадженні соціально-емоційного та пред-

метно-інтегрованого навчання в освітній процес закладів дошкільної освіти. М. Індемарсон визначає, що це *клімат* у групі, де діти дошкільного віку проводять більшу частину свого часу. *Клімат групи* – це стосунки між педагогом і вихованцями та однолітками (Ingemarson, Rosendahl, Bodin & Birgegard, 2019). Проаналізуємо більш детально дослідження науковців щодо важливості клімату у групі дітей. Дж. і М. Грінберг вважають, що здоровий клімат у групі/класі дітей є провідним фактором у соціально-емоційному навчанні, науковці наголошують на позитивному впливі просоціальної групи/класу, оскільки саме така група/клас створюють клімат, який сприяє розвитку та успіхам у навчанні дітей (Jennings & Greenberg, 2009). Е. Пакарінен досліджувала 47 дошкільних груп, що дало змогу підтвердити важливість підтримки, реагування дорослих та емпатійну взаємодію з дітьми дошкільного віку для формування у них просоціальної поведінки (Pakarinen, Lerkkanen & Von Suchodoletz, 2020).

Проект команди Університету де Хаен (Іспанія) привернув увагу науковців та освітянської спільноти щодо важливості використання різноманітних методів у групах, де впроваджується соціально-емоційне та предметно-мовне інтегроване навчання, а також вирішення потреби дітей в інклюзивних практиках. До ефективних методів, які рекомендують дослідники, можна віднести *проекти* та метод *scaffolding* (англ. – опора). Освітня стратегія *скаффолдингу* дієво узгоджується з метою підтримки дітей, покращує їх успішність, мотивує до навчання у «зоні найближчого розвитку». Актуальною стратегією *скаффолдингу* є також у процесі підтримки дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі (Mortimore, 2023).

Фінські науковці Мір'ям Калланд та Таня Ліннаваллі зробили огляд соціально-емоційного розвитку дітей у дошкільній освіті сучасної Фінляндії. Дослідники підсумували, що є нагальна потреба у розробці практичних інструментів для соціально-емоційних втручань, які можуть швидко інтегруватися у режим роботи закладів дошкільної освіти, орієнтовані на дітей дошкільного віку та легко опановуються педагогічним персоналом (Kalland & Linnavalli, 2023).

На думку фінських учених існує тісний взаємозв'язок між соціально-емоційним та

мовним розвитком дітей дошкільного віку. Досить значущою частиною соціально-емоційного розвитку дошкільників є саморегуляція. Це означає, щоб не проявляти дітям дошкільного віку емоції, їм слід навчитися знаходити слова для власних емоцій. Педагоги та батьки/опікуни дошкільників мають допомогти дітям регулювати свої емоції та почуття, навчити їх називати свої стани, потреби і бажання словами та надати можливість обдумати їх у певному просторі й часі (Kalland & Linnavalli, 2023).

Розвиток мови пов'язаний з соціально-емоційним розвитком дітей дошкільного віку, які мають нормальний психічний розвиток, так і для дітей з особливими освітніми потребами. Дослідження Ф. Сім та групи дослідників показують значну кореляцію у дітей з низьким словниковим запасом та підвищеною емоційністю, гіперактивністю і проблемами під час спілкування з однолітками (Sim, O'Dowd, Thompson, Law, Macmillan, Affleck, Gillberg & Wilson, 2013).

М. Калланд і Т. Ліннаваллі підкреслюють важливість того, як ми розмовляємо з дітьми дошкільного віку. Розмови дорослих про психічний та емоційний стан, використання слів-понять, що називають емоції, почуття, думки, бажання пов'язані із соціально-емоційним розвитком дошкільників. Те, про що говорять батьки з дітьми, і те, як вони розмовляють і ставляться до своїх дітей має величезне значення. Батьківська усвідомленість – це коли батьки відносяться до своїх малюків як до особистостей з розумом. Ця усвідомленість дозволяє спостерігати за дітьми, враховувати їх емоції і почуття, точно називати їх, що дозволяє дітям засвоювати і знаходити назви для своїх власних емоцій. Результати досліджень фінських науковців М. Калланд, Т. Ліннаваллі дають підстави визначити, що емоційно позитивні, емпатійні стосунки батьків/опікунів, педагогів є важливими у підтримці соціально-емоційного розвитку дітей. В умовах закладів дошкільної освіти дітям повинна надаватися можливість проведення розмов для обговорення своїх емоційних та когнітивних внутрішніх станів. Слід використовувати природну можливість мови для підтримки соціально-емоційного та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку (Kalland & Linnavalli, 2023).

М. Калланд, Т. Ліннаваллі прослідкували зв'язок між соціально-емоційним та мовним

розвитком дітей 3–5 років. Проект SAGA був розпочатий у березні 2020 року у Гельсінкі, Фінляндія. Дослідники висунули гіпотезу, що соціально-емоційний розвиток, розуміння емоцій та розвиток мови дітей дошкільного віку пов'язані один з одним та сприяють покращенню соціально-емоційної поведінки дошкільників (Kalland & Linnavalli, 2023).

Для дослідження було залучено 90 дітей дошкільного віку з центрів раннього розвитку Гельсінкі. Для тестування було використано комплексні нейропсихологічні тести розвитку NEPSY-II, які дозволяють оцінити когнітивні функції дітей дошкільного віку. Це сенсорно-моторні та візуально-просторові функції, мовлення, навчання й пам'ять, виконавчі функції і увага, соціальні знання. Для тестування дітей застосували субтести «Розпізнавання афектів» з метою оцінити здатності дітей розрізняти вирази обличчя та основні афекти; «Теорія розуму» – для того, щоб визначити здатності дошкільників розуміти такі психічні функції інших людей як наміри, переконання, обман тощо; «Словниковий запас» мав на меті виміряти вербальні здібності дітей, зокрема перерахувати назви предметів за узагальнюючими словами (їжа, напої, тварини та ін.), пояснити значення слів тощо. Додатково для проекту SAGA був розроблений тест «Ведмедик» для розуміння та розпізнавання емоцій, пов'язаних з короткими розповідями, бо тест NEPSY-II «Теорія розуму» зосереджений більше на когнітивних, ніж афективних складових соціальної компетентності. Результати досліджень фінських науковців підтвердили гіпотезу про те, що розвиток мови дітей дошкільного віку пов'язаний із соціально-емоційним розумінням і прогнозує поведінку дошкільників. Було виявлено кореляцію між розвитком мови та соціально-емоційним розвитком дітей: високий рівень генерації слів у дітей був пов'язаний із просоціальною поведінкою, меншою кількістю проблем у спілкуванні з однолітками; великий словниковий запас вплинув на меншу гіперактивність дітей та більшу просоціальну поведінку; здатність дітей будувати висловлювання пов'язана з меншими проявами ознак фізичного неспокою; здатність дошкільників розуміти мову та вербально висловлюватися забезпечує щоденне успішне спілкування. Дослідники вказали на гендерні особливості результатів

тестування: дівчата дошкільного віку показали кращі результати у тестах на розпізнавання і розуміння емоцій, у них було менше проявів проблемної поведінки та гіперактивності, відповідно вони продемонстрували більше просоціальної поведінки під час спілкування з дорослими та однолітками, ніж хлопці (Kalland & Linnavalli, 2023).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, з огляду на євроінтеграційні процеси існує необхідність впровадження двомовної освіти в освітній процес закладів дошкільної освіти України. Формування соціально-емоційних навичок з одно-

часним мовним розвитком дітей дошкільного віку є достатньо важливим, корисним для цілісного й всебічного розвитку дітей дошкільного віку. Інтеграція соціально-емоційного навчання дошкільників з двомовною освітою в освітній практиці закладів дошкільної освіти України дуже актуальна, але має проблему спеціальної підготовки вихователів та розробки сучасного методичного супроводу. Подальші наукові розвідки будуть присвячені створенню та впровадженню ефективної моделі формування соціально-емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку у двомовних групах закладів дошкільної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Andúgar A., & Cortina-Pérez B. EFL teachers' reflections on their teaching practice in Spanish preschools: A focus on motivation. *Preschool Bilingual Education*. 2018. Pp. 219–244. DOI: 10.1007/978-3-319-77228-8_8
2. Bierman K. L., & Motamedi M. Social and emotional learning programs for preschool children. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 2015, pp. 135–151.
3. Center on the Developing Child at Harvard University. *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*, 2016. <http://www.developing-child.harvard.edu>
4. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL. Retrieved September 20, 2021. <https://casel.org/>
5. Denham S. A., & Bassett H. H. Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 133–150, 2019. <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007>
6. Denham S. A., Bassett H. H., Zinsler K., & Wyatt T. M. How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 2014, 426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
7. Durlak J., Weissberg R., Dymnicki A., Taylor R. & Schellinger K. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 2011, 405–432. <http://www.jstor.org/stable/29782838>
8. Eurydice. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe. 2006. <https://op.europa.eu/en/publicationdetail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>
9. Ingemarson M., Rosendahl I., Bodin M. & Birgegård A. Teacher's use of praise, clarity of school rules and classroom climate: Comparing classroom compositions in terms of disruptive students. *Social Psychology of Education*, 23(1), 2019, pp. 217–232. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09520-7>
10. Jennings P. A., & Greenberg M. T. The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 2009, pp. 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
11. Jones D. E., Greenberg M. & Crowley M. Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2015, pp. 2283–2290. <https://ajph.aphapublications.org/doi/full/10.2105/AJPH.2015.302630>
12. Kahn J., Bailey R. & Jones S. Coaching social & emotional skills in youth sports. Aspen Institute. 2019. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603548.pdf>
13. Laible D., Carlo G., Murphy T., Augustine M. & Roesch S. Predicting children's prosocial and co-operative behavior from their temperamental profiles: A person-centered approach. *Social Development*, 23(4), 2014, pp. 734–752. <https://doi.org/10.1111/sode.12072>
14. Maccari S., Krugers H., Morley-Fletcher S., Szyf M. & Brunton P. The Consequences of Early-Life Adversity: Neurobiological, Behavioural and Epigenetic Adaptations. *Journal of Neuroendocrinology*, 26(10), 2014, pp. 707–723.
15. Kalland Mirjam M. & Linnavalli T. Associations Between Social-Emotional and Language Development in Preschool Children. Results from a Study Testing the Rationale for an Intervention, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67:5, 2023, pp. 791–804. DOI: 10.1080/00313831.2022.2070926

16. Mortimore L. CLIL and Social and Emotional Learning in Early Bilingual Education: Compatible and Mutually Beneficial. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 14, No. 4, 2023, pp. 903–911. DOI: <https://doi.org/10.17507/jltr.1404.06>
17. Pakarinen E., Lerkkanen M. & Von Suchodoletz A. Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 2020, pp. 444–460.
18. Sim F., O'Dowd J., Thompson L., Law J., Macmillan S., Affleck M., Gillberg C. & Wilson P. Language and social-emotional problems identified at a universal developmental assessment at 30 months. *BMC Pediatrics*, 13(1), 2013, p. 206. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-13-206>

REFERENCES:

1. Andúgar, A., & Cortina-Pérez, B. (2018). EFL teachers' reflections on their teaching practice in Spanish preschools: A focus on motivation. *Preschool Bilingual Education*. 219–244. DOI: 10.1007/978-3-319-77228-8_8 (in English)
2. Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135–151). (in English)
3. Center on the Developing Child at Harvard University (2016). From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families <http://www.developingchild.harvard.edu> (in English)
4. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL. Retrieved September 20, 2021. <https://casel.org/> (in English)
5. Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 133–150. <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007>. (in English)
6. Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>. (in English)
7. Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <http://www.jstor.org/stable/29782838>. (in English)
8. Eurydice. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe. <https://op.europa.eu/en/publicationdetail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>. (in English)
9. Ingemarson, M., Rosendahl, I., Bodin, M., & Birgegard, A. (2019). Teacher's use of praise, clarity of school rules and classroom climate: Comparing classroom compositions in terms of disruptive students. *Social Psychology of Education*, 23(1), 217–232. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09520-7>. (in English)
10. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>. (in English)
11. Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://ajph.aphapublications.org/doi/full/10.2105/AJPH.2015.302630>. (in English)
12. Kahn, J., Bailey, R., & Jones, S. (2019). Coaching social & emotional skills in youth sports. Aspen Institute. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603548.pdf>. (in English)
13. Laible, D., Carlo, G., Murphy, T., Augustine, M., & Roesch, S. (2014). Predicting children's prosocial and cooperative behavior from their temperamental profiles: A person-centered approach. *Social Development*, 23(4), 734–752. <https://doi.org/10.1111/sode.12072>. (in English)
14. Maccari, S., Krugers, H., Morley-Fletcher, S., Szyf, M., & Brunton, P. (2014). The Consequences of Early-Life Adversity: Neurobiological, Behavioural and Epigenetic Adaptations. *Journal of Neuroendocrinology*, 26(10), 707–723. (in English)
15. Kalland, Mirjam, M. & Linnavalli, T. (2023) Associations Between Social-Emotional and Language Development in Preschool Children. Results from a Study Testing the Rationale for an Intervention, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67:5, 791–804. DOI: 10.1080/00313831.2022.2070926 (in English)
16. Mortimore, L. (2023) CLIL and Social and Emotional Learning in Early Bilingual Education: Compatible and Mutually Beneficial. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 14, No. 4, pp. 903–911. 2023. DOI: <https://doi.org/10.17507/jltr.1404.06> (in English)
17. Pakarinen, E., Lerkkanen, M., & Von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 444–460. (in English)
18. Sim, F., O'Dowd, J., Thompson, L., Law, J., Macmillan, S., Affleck, M., Gillberg, C., & Wilson, P. (2013). Language and social-emotional problems identified at a universal developmental assessment at 30 months. *BMC Pediatrics*, 13 (1), 206. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-13-206>. (in English)

УДК 37:316.356.2-056.26

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.4>

Світлана ТИТАРЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, вул. Київська, 24, м. Глухів, Сумська область, Україна, 41400

ORCID: 0000-0001-5544-3376

Бібліографічний опис статті: Титаренко, С. (2025). Взаємодія закладу дошкільної освіти з родинами дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 25–30, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.4>

ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З РОДИНАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито актуальність проблеми взаємодії закладів дошкільної освіти з родинами дітей з особливими освітніми потребами у контексті розбудови інклюзивної освіти. Уточнено, що успішність інклюзивного навчання значною мірою залежить від тісного партнерства між фахівцями закладу та родиною дитини. Визначено основні напрями взаємодії між педагогами та батьками, що спрямовані на забезпечення гармонійного розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Схарактеризовано психологічні особливості сімей, у яких виховується дитина з особливими освітніми потребами. Розглянуто потребу батьків у психоемоційній підтримці, інформаційному супроводі та консультуванні з боку педагогів і фахівців команди супроводу. Визначено ефективні форми взаємодії, серед яких – індивідуальні консультації, групові зустрічі, спільне планування освітньої траєкторії, залучення до занять, тренінги для батьків. Наголошено, що ефективна взаємодія закладу дошкільної освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами вимагає системного підходу, що включає емоційну підтримку, розвиток батьківської обізнаності та зміцнення партнерських відносин. Розкрито значення емоційної відкритості, довіри та доброзичливості у комунікації з батьками як передумови налагодження продуктивної взаємодії. Виокремлено основні труднощі такої взаємодії та запропоновано практичні рекомендації щодо ефективної побудови партнерських стосунків між фахівцями дошкільної освіти та родинами дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. Підкреслено значення родинного середовища для повноцінного розвитку дитини в умовах інклюзії. Окреслено подальші наукові розвідки, що стосуватимуться аналізу специфіки запитів родин, залежно від типу порушення у дитини, соціального статусу сім'ї, рівня освіти та культурного контексту.

Ключові слова: інклюзивна освіта, дошкільний вік, батьки, взаємодія, партнерство, особливі освітні потреби.

Svitlana TITARENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pre-School Pedagogy and Psychology, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Kyivska str., 24, Hlukhiv, Sumy region, Ukraine, 41400

ORCID: 0000-0001-5544-3376

To cite this article: Titarenko, S. (2025). Vzaiemodiia zakladu doshkilnoi osvity z rodynamy ditei z osoblyvymy osvithnymy potrebamy v umovakh inkluzyvnoi osvity [Interaction between preschool education institutions and families of children with special educational needs in the context of inclusive education]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 25–30, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.4>

INTERACTION BETWEEN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS AND FAMILIES OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

The article highlights the relevance of the issue of interaction between preschool education institutions and families of children with special educational needs in the context of developing inclusive education. It is clarified that the success of inclusive learning largely depends on close partnerships between the institution's specialists and the child's family. The main areas of interaction

between educators and parents aimed at ensuring the harmonious development of a child with special educational needs are identified. The psychological characteristics of families raising a child with special needs are characterized. The need of parents for psycho-emotional support, informational guidance, and consultation from teachers and support team specialists is examined. Effective forms of cooperation are defined, including individual consultations, group meetings, joint educational planning, parental involvement in classes, and parent training. It is emphasized that effective interaction between preschool education institutions and parents of children with special educational needs requires a systematic approach that includes emotional support, the development of parental awareness, and the strengthening of partnership relations. The importance of emotional openness, trust, and kindness in communication with parents is revealed as a prerequisite for productive interaction. The main difficulties of such cooperation are outlined, and practical recommendations for building effective partnerships between preschool education professionals and families of children with special needs in inclusive education settings are proposed. The significance of the family environment for the comprehensive development of a child in an inclusive setting is emphasized. Further scientific research is outlined, which will focus on analyzing the specific needs of families depending on the type of child's disorder, family's social status, level of education, and cultural context.

Key words: inclusive education, preschool age, parents, interaction, partnership, special educational needs.

Актуальність проблеми. Інклюзивна освіта передбачає створення рівних умов для всіх дітей, незалежно від наявності у них порушень розвитку. Однією з ключових умов ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища є налагодження конструктивної взаємодії між педагогами, психологами та батьками дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Дошкільний вік є критичним періодом у формуванні базових навичок соціальної адаптації, тому підтримка родини має визначальне значення.

Упровадження інклюзії у закладах дошкільної освіти вимагає переосмислення ролі родини як рівноправного партнера освітнього процесу, оскільки саме батьки виступають первинними вихователями, найкращими знавцями потреб та потенціалу власної дитини, а також безпосередніми учасниками її адаптації до соціального простору. Співпраця педагогів із сім'ями, в яких виховуються діти з особливими освітніми потребами, передбачає постійний діалог, взаємну підтримку, психологічне прийняття дитини, обмін інформацією та спільне планування індивідуальної освітньої траєкторії. Проте на практиці така взаємодія часто ускладнена низкою чинників: недостатнім рівнем обізнаності батьків щодо інклюзії, наявністю стереотипів, внутрішньої тривожності, страхів, а також браком психологічної, соціальної та педагогічної підтримки. З боку педагогів теж можуть виникати труднощі у налагодженні продуктивної комунікації, пов'язані з браком досвіду, емоційного вигорання або неготовністю до індивідуалізації освітнього процесу. За таких умов особливої ваги набуває питання формування ефективної системи взаємодії між закладами дошкільної освіти та родинами, що передбачає комплексну підтримку, консультування, просвітницьку роботу, залучення бать-

ків до освітніх заходів та створення атмосфери довіри й партнерства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням організації взаємодії закладів освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами присвячено чимало наукових досліджень, зокрема таких учених, як О. Буковська, Н. Довгаль, А. Колупаєва, Р. Кравченко, С. Миронова, О. Мякушко, Н. Заверико, Д. Романовська, Л. Савчук, Т. Скрипник, О. Чеботарьова, О. Шаліна та ін. У своїх працях вони висвітлюють аспекти співпраці між педагогами та родинами дітей з порушеннями психофізичного розвитку в межах інклюзивної освіти.

Окремі аспекти такої взаємодії досліджували: І. Денищук, яка розглядає стратегії, труднощі, форми роботи та роль батьків у команді супроводу (Denyshchuk, 2023); Д. Завітренко, І Жигора окреслюють виклики і труднощі фахівців в інклюзивних ЗДО, подають структуровану модель співпраці педагогів і батьків, підкріплену емпіричними дослідженнями (Zavitrenko & Zhyhora, 2021); С. Миронова аналізує психолого-педагогічний супровід з метою створення сприятливих умов для розвитку дитини у сім'ї (Mironova, 2011); В. Кротенко розглядає роль психологічного супроводу батьків у інклюзивній освіті (Krotenko, 2021); Т. Коломоець описує моделі психолого-педагогічної підтримки, завдання та результати взаємодії, подає практичну модель співпраці (Kolomoiets, 2019); О. Шадюк аналізує співпрацю та підкреслює критичну роль системної взаємодії сім'ї та ЗДО у становленні ефективної освітньої програми за участі батьків (Shadiuk, 2022). Загалом, ці дослідження створюють теоретичне підґрунтя для розробки ефективних моделей партнерської взаємодії між закладами освіти та родинами дітей з особливими потребами.

Мета статті – проаналізувати особливості, труднощі та напрями вдосконалення взаємодії з батьками дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті дошкільної освіти поняття «інклюзія» трактується як цілісна система організації освітнього процесу, що забезпечує повноцінну участь усіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей розвитку, у спільному навчанні, вихованні та соціалізації. Основна ідея інклюзії полягає в тому, що кожна дитина має право навчатися в колективі ровесників, з урахуванням її потреб, можливостей і темпу розвитку. Інклюзія в закладі дошкільної освіти не обмежується лише фізичним включенням дитини до групи – це передусім створення таких умов, які сприяють активній участі кожного вихованця в усіх формах освітньої діяльності. Це передбачає індивідуальний підхід, психолого-педагогічну підтримку, корекційно-розвивальну допомогу, партнерство з родиною, а також розвиток толерантності й поваги до різноманітності серед усіх учасників освітнього процесу.

У закладах дошкільної освіти інклюзія реалізується через: створення інклюзивних груп, де навчаються діти з типовим розвитком і діти з особливими освітніми потребами; використання адаптованих освітніх програм; діяльність команди психолого-педагогічного супроводу; тісну співпрацю з батьками та фахівцями ІРЦ; формування дружнього до дитини середовища.

Родина відіграє вирішальну роль у становленні та розвитку дитини з особливими освітніми потребами, оскільки саме вона є першою соціальною інституцією, що забезпечує базові умови для емоційного, психологічного та фізичного зростання. У перші роки життя, а особливо в дошкільному віці, вплив родинного середовища на дитину є найбільш значущим, адже саме в сім'ї формуються первинні уявлення про себе, світ, людей, що оточують, а також цінності, поведінкові моделі та комунікативні навички (Kolupaieva, 2010).

В умовах інклюзивної освіти надзвичайно важливою є консолідація зусиль батьків, педагогів та фахівців задля визначення перспектив розвитку та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами. Активна залученість батьків, їх суб'єктна позиція у вихованні дитини, що має

особливі потреби, а також ефективна співпраця з педагогами можлива лише за умови системної, цілеспрямованої роботи фахівців. Варто підкреслити, що у процесі формування та впровадження індивідуального освітнього маршруту «особливої» дитини самі батьки нерідко потребують фахової підтримки та допомоги з боку педагогів і спеціалістів супроводу (Zaierkova & Treitiak, 2016).

Для дитини з особливими потребами сім'я часто виступає не лише джерелом любові й підтримки, але й своєрідним захисним бар'єром від зовнішніх труднощів, які вона може зустріти в освітньому середовищі. Рівень адаптації дитини до умов інклюзивної освіти значною мірою залежить від того, наскільки родина приймає особливості свого малюка, готова підтримувати його розвиток, співпрацювати з фахівцями та активно включатися в процес навчання і виховання.

Родина може виступати як рушійна сила в реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Успішна взаємодія між батьками, педагогами та іншими учасниками освітнього процесу дозволяє створити єдине розвивальне середовище, спрямоване на максимальне розкриття потенціалу дитини. Надзвичайно важливо, аби родина не лише отримувала допомогу, але й відчувала себе активним суб'єктом освітнього процесу (Taranchenko & Naida, 2012).

Разом з тим, батьки дітей з ООП часто зіштовхуються з психологічними труднощами: емоційним виснаженням, почуттям провини, соціальною ізоляцією, страхами щодо майбутнього. Це потребує психологічної підтримки з боку освітніх установ і суспільства в цілому. Надання інформації, проведення тренінгів для батьків, організація консультативної допомоги з боку фахівців сприяють зміцненню їхніх ресурсів і впевненості у власних виховних можливостях.

Психологія батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, має свою специфіку й ставить перед педагогами та фахівцями супроводу низку важливих завдань. Поява в сім'ї дитини з порушеннями розвитку або інвалідністю нерідко призводить до глибокої дезадаптації всієї родини, викликає сильні емоційні переживання, змінює звичний уклад життя і соціальну активність її членів. Батьки переживають складні психоемоційні стани –

шок, горе, розгубленість, почуття провини, безпорадності. Лише після прийняття діагнозу та подолання деструктивних емоцій вони здатні конструктивно оцінити ситуацію та налагодити ефективну взаємодію з педагогами й іншими фахівцями щодо розвитку і навчання дитини.

У зв'язку з цим батьки дітей з ООП потребують не лише інформаційної, а й емоційної підтримки, зокрема психотерапевтичної допомоги, яка спрямована на зниження рівня психоемоційного напруження, активізацію внутрішніх ресурсів і формування позитивної установки: «досягти максимуму в межах можливого». Окрім того, підтримка родин має передбачати освітній компонент – навчання батьків щодо особливостей розвитку їхньої дитини, формування практичних умінь для організації ефективної взаємодії з нею, а також розвиток батьківської компетентності, що забезпечує повноцінну участь родини в інклюзивному освітньому процесі.

Отже, без активної участі, емоційної підтримки та цілеспрямованої взаємодії з боку родини інклюзивна освіта не може бути повноцінною. Партнерство з родиною має стати не лише формальністю, а глибоким і постійним процесом співпраці, в основі якого – повага до батьківського досвіду, відкритість, взаємодопомога та спільна мета – забезпечити кожній дитині умови для щасливого й успішного розвитку.

Взаємодія з батьками дітей з ООП в умовах закладу дошкільної освіти потребує особливого підходу, який передбачає: індивідуалізацію освітньо-виховного процесу; формування довіри між педагогами і родинами; психологічну підтримку батьків; системну інформованість про особливості розвитку дитини.

В умовах інклюзивної освіти ефективна взаємодія ЗДО з родинами дітей із особливими освітніми потребами є одним із важливих чинників успішної соціалізації, адаптації та розвитку кожної дитини. Така взаємодія передбачає не лише інформування батьків про освітній процес, а й активне залучення їх до спільного планування індивідуального розвитку дитини, розв'язання психолого-педагогічних труднощів, участь у створенні безпечного, емоційно підтримувального середовища в закладі освіти. Форми і моделі цієї взаємодії повинні відповідати принципам партнерства, взаємоповаги,

відкритості, індивідуального підходу й довіри (Lorman, Deppeler & Kharvi, 2010).

У практиці ЗДО використовуються різноманітні форми взаємодії з родинами. Індивідуальні форми – це бесіди, консультації, співбесіди, участь батьків у розробці та реалізації індивідуальних програм розвитку, обговорення поточних досягнень і труднощів дитини. Групові форми охоплюють проведення загальних і тематичних батьківських зборів, тренінгів, семінарів, круглих столів, клубів за інтересами, зустрічей із фахівцями (психологами, логопедами, дефектологами), що сприяє підвищенню компетентності батьків у питаннях розвитку й виховання дітей з ООП. Інтерактивні форми передбачають спільну участь батьків і дітей у творчих заходах, заняттях, майстер-класах, проєктах, екскурсіях, святах, що зміцнює емоційний зв'язок і стимулює взаєморозуміння. Інформаційні форми охоплюють використання буклетів, стендів, порадників, електронної пошти, месенджерів, консультацій через онлайн-платформи та інші ресурси, які забезпечують доступ до актуальної інформації, рекомендацій та зворотного зв'язку.

Таким чином, організація ефективної взаємодії ЗДО з родинами дітей з особливими освітніми потребами – це не лише один із напрямів інклюзивної практики, а передумова її результативності. Комплексне застосування індивідуальних, групових, інтерактивних та інформаційних форм у межах партнерських моделей забезпечує формування спільної стратегії підтримки, розвитку та успішної соціалізації дитини в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Серед основних труднощів, з якими стикаються педагоги в інклюзивному закладі дошкільної освіти, можна виокремити:

- 1) недостатній рівень обізнаності батьків щодо особливостей інклюзивного навчання;
- 2) емоційне виснаження і тривожність батьків у зв'язку з особливостями розвитку дитини;
- 3) відсутність сформованих комунікативних навичок взаємодії з педагогами;
- 4) недовіра або пасивність у процесі прийняття рішень щодо освітньої траєкторії дитини.

Важливим напрямом є також психолого-педагогічна просвіта батьків, що сприяє формуванню у них позитивного ставлення до власної дитини, усвідомленню її сильних сторін і потреб.

Аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури дозволив нам розробити практичні рекомендації для вихователів щодо покращення взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі ЗДО:

1. Проявляйте щиру увагу та повагу до думок і переживань батьків. Підтримуйте відкритий і доброзичливий стиль спілкування, уникайте оцінювань та критики.

2. Повідомляйте батькам про успіхи, труднощі та результати корекційної роботи у доступній формі. Використовуйте різні канали комунікації: особисті зустрічі, телефонні дзвінки, месенджери, електронну пошту.

3. Враховуйте специфіку сім'ї, культурні та соціальні особливості при плануванні спільної роботи. Підлаштовуйте графік зустрічей під зручний для батьків час.

4. Запрошуйте батьків до участі у заняттях, тренінгах, консультаціях. Організуйте майстер-класи або інформаційні сесії для ознайомлення з методиками підтримки дитини вдома.

5. Вислуховуйте батьків, допомагайте зняти тривогу, сумніви і страхи щодо розвитку дитини. За потреби рекомендуйте звернення до фахівців – психологів, соціальних працівників.

6. Надавайте інформаційні матеріали про особливості розвитку дітей з ООП, методи навчання та корекції. Проводьте тренінги з розвитку навичок саморегуляції, управління емоціями, соціальної взаємодії.

7. Залучайте батьків до розробки індивідуальних програм розвитку і корекції дитини. Обговорюйте цілі, методи і очікувані результати спільної роботи.

8. Регулярно запитуйте у батьків їхню думку про якість співпраці, складнощі та пропозиції щодо покращення. Коригуйте свою роботу відповідно до отриманих відгуків.

9. Організуйте зустрічі між батьками дітей з ООП для обміну досвідом і підтримки. Створюйте умови для взаємодопомоги та соціальної інтеграції родин.

10. Дбайте про збереження персональних даних і приватності сім'ї. Уникайте поширення інформації без згоди батьків.

Дотримання цих рекомендацій сприятиме зміцненню партнерських відносин між педагогами та батьками, покращенню психологічного клімату в родині дітей з ООП і підвищенню ефективності інклюзивної освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Особливості взаємодії з родинами дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти є важливим чинником ефективного забезпечення розвитку та навчання дітей з особливими освітніми потребами. Родина виступає не лише джерелом підтримки та безпеки для дитини, а й активним партнером освітнього процесу, що визначає успішність адаптації та соціалізації малюка у дитячому колективі. В умовах інклюзії взаємодія педагогів із батьками набуває особливої значущості, оскільки вона повинна базуватися на взаєморозумінні, довірі та відкритості, враховувати унікальні потреби кожної дитини та сім'ї. Сучасні підходи до інклюзивної освіти підкреслюють необхідність формування цілісної системи співпраці, що включає не лише інформування батьків про освітній процес, але й активне залучення їх до прийняття рішень, планування корекційних заходів та реалізації індивідуальних освітніх програм. Така взаємодія сприяє підвищенню рівня обізнаності родин про особливості розвитку дитини з ООП, зниженню рівня тривожності та формуванню позитивного ставлення до інклюзивних практик. Водночас вона дозволяє педагогам краще розуміти сімейний контекст дитини, що є важливим для адаптації навчальних методик та створення максимально комфортних умов для навчання.

Таким чином, особливості взаємодії з родинами дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти визначаються комплексом педагогічних, психологічних та соціальних чинників, які потребують системного підходу і продуманої організації. Пріоритетом має бути створення середовища, в якому кожна дитина і її родина відчуватимуть підтримку, розуміння та готовність до співпраці, що, у свою чергу, сприятиме не лише розвитку дитини, але й зміцненню довіри між сім'єю і закладом освіти, формуванню позитивного ставлення до інклюзії у суспільстві. Тільки за таких умов інклюзивна освіта зможе виконувати свою соціальну місію – забезпечувати рівні можливості для навчання та розвитку всіх дітей незалежно від їх індивідуальних особливостей.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є аналіз специфіки запитів родин, залежно від типу порушення у дитини, соціального статусу сім'ї, рівня освіти та культурного контексту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Денишук І. П. (2023) Стратегії ефективної взаємодії з батьками осіб з ООП на рівні закладу освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 69, 80–90. <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5546>
2. Завітренко, Д. Ж., & Жигора, І. В. (2021). Взаємодія фахівців із батьками дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (194), 116–120. <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/796/729>
3. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik dla pedagogів i батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. К., 2016. 68 с.
4. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві ; пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І. 2010. 296 с.
5. Коломоєць Т.Г. (2019) Взаємодія фахівців і батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти* Випуск 14. <https://aqce.com.ua/download/publications/541/499.pdf/>
6. Колупаєва, А. (2010). Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Київ : ТОВВПЦ «Літопис – ХХ». 2010. 255 с
7. Кротенко, В. (2021). Взаємодія з батьками як складова ефективного психологічного супроводу дітей в умовах інклюзивної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 1(13), 370–378. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i13.123>
8. Миронова, С. (2011) Педагогічна допомога дитині раннього віку з особливостями психофізичного розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 5, 65–72.
9. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / за загальною редакцією Колупаєвої А. А. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с.
10. Шадюк О. (2022) Співпраця вихователів ЗДО та батьків дітей з ООП. *Іноватика у вихованні*. Випуск 16. <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iuu/article/view/505>

REFERENCES:

1. Denyshchuk I.P. (2023) Stratehii efektyvnoi vzaiemodii z batkamy osib z OOP na rivni zakladu osvity. [Strategies for effective interaction with parents of children with special educational needs at the educational institution level]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 69, 80–90. (in Ukrainian).
2. Zavitrenko, D. Zh., & Zhyhora, I. V. (2021). Vzaiemodiia fakhivtsiv iz batkamy ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v umovakh inkluzyvnoho navchannia. [Interaction of specialists with parents of children with special educational needs in the context of inclusive education]. *Naukovi zapysky. Seriya : Pedagogichni nauky*, (194), 116–120. (in Ukrainian).
3. Zaierkova N. V., Treitjak A. O. (2016). Inkluzyvna osvita vid A do Ya: poradnyk dla pedahohiv i batkiv. [Inclusive education from A to Z: A guidebook for educators and parents] Kyiv, 68 s. (in Ukrainian).
4. Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Kharvi (2010) Inkluzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi: prakt. posib. [Inclusive education from A to Z: A guide for educators and parents] /; per. z anhl. Kyiv : SPD-FO Parashyn I. 296 s. (in Ukrainian).
5. Kolomoiets T.H. (2019) Vzaiemodiia fakhivtsiv i batkiv ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v umovakh inkluzyvnoi osvity. [Interaction between specialists and parents of children with special educational needs in the context of inclusive education]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*. Vypusk 14. (in Ukrainian).
6. Kolupaieva, A. (2010). Putivnyk dla batkiv ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy: Navchalno-metodychnyi posibnyk. [A guidebook for parents of children with special educational needs: educational and methodological manual] Kyiv : TOVVPTs «Litopys – KhKh». 2010. 255 s. (in Ukrainian).
7. Krotenko, V. (2021). Vzaiemodiia z batkamy yak skladova efektyvnoho psykholohichnoho suprovodu ditei v umovakh inkluzyvnoi osvity. [Interaction with parents as a component of effective psychological support for children in the context of inclusive education]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. 1(13), 370–378. (in Ukrainian).
8. Mironova, S. (2011) Pedagogical assistance to a child of an early age with peculiarities of psychophysical development. [Pedagogical support for an early childhood child with psychophysical developmental features]. *Educator-methodist of preschool institution*. 5, 65–72. (in Ukrainian).
9. Taranchenko O. M., Naida Yu. M. (2012). Dyferentsiiovane vykladannia v inkluzyvnomu navchalnomu zakladi: navchalno-metodychnyi posibnyk [Differentiated instruction in an inclusive educational institution: A Teaching and methodological guide] / Za zahalnoiu redaktsiieiu Kolupaievoi A. A. Kyiv : Vydavnycha hrupa «A.S.K.», 124 s. (in Ukrainian).
10. Shadiuk O. (2022) Spivpratsia vykhovateliv ZDO ta batkiv ditei z OOP [Collaboration between preschool teachers and parents of children with special educational needs (SEN)]. *Innovatyka u vykhovanni*. Vypusk 16. (in Ukrainian).

РОЗДІЛ 2 ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 373.3.091.12.011.3-051]:37.026

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.5>

Петро БОЙЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент, Заслужений працівник освіти України, ректор, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43010

ORCID: 0000-0003-486-980X

Олена ПУШ

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної педагогіки, психології та методики початкової освіти, заступник директора з навчально-виробничої роботи Луцького педагогічного фахового коледжу, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43010

ORCID: 0000-0002-5838-521X

Надія АНТОНЮК

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

ORCID: 0000-0002-4283-6629

Бібліографічний опис статті: Бойчук, П., Пуш, О., Антонюк, Н. (2025). Дидактичний аспект професійно-практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах сучасних освітніх реформ. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 31–37, doi: 373.3.091.12.011.3-051]:37.026

ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

У статті висвітлено дидактичний аспект професійно-практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах сучасних освітніх реформ. Розглянуто актуальні питання реформування вищої педагогічної освіти, нормативно-правового врегулювання професійно-практичної підготовки майбутніх педагогів, збалансованості теоретичної та практично-прикладної її складових, професійної мобільності випускників, врахування перспектив їх працевлаштування.

Визначено, що поняття професійно-практичної підготовки вчителя трактується вченими з позицій інтегративної здатності фахівця виконувати свої трудові функції. Професійно-практичну підготовку вчителя початкової школи розглянуто з одного боку як цілісний процес, що характеризується динамічністю, плановістю, спеціальною організацією та безперервністю, з іншого – як систему організаційно-педагогічних заходів, що визначають траєкторію розвитку і результативність функціонування закладу освіти.

Закцентовано увагу на співвіднесенні ключових компетентностей здобувача початкової освіти та вчителя закладу загальної середньої освіти. Визначено, що ключові компетентності вчителя передбачають інтеграцію загальних та професійних складників, деталізуються у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти», транслюються через знання, уміння, навички, комунікацію, відповідальність і автономію. Виявлено закономірність – сформованість компетентностей у вчителя є визначальною для формування компетентностей здобувача початкової освіти.

Наголошено, що підвищенню ефективності реалізації фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи сприяє адаптація її змісту до умов роботи в НУШ, використання актуального навчально-методичного інструментарію, пріоритетність практичної складової та перспектив кар'єрного зростання.

Ключові слова: професійно-практична підготовка, освітній процес у закладі вищої педагогічної освіти, компетентності здобувача початкової освіти та вчителя закладу загальної середньої освіти, майбутній учитель початкової школи.

Petro BOYCHUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Honored Educator of Ukraine, Rector, Municipal Higher Education Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave., Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0003-486-980X

Olena PUSH

Candidate in Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of General Pedagogy, Psychology, and Primary Education Methodology, Deputy Director for Educational and Production Work at Lutsk Pedagogical Professional College, Municipal Higher Education Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave., Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0002-5838-521X

Nadiia ANTONIUK

Candidate in Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of General Pedagogy, Psychology, and Primary Education Methodology, Municipal Higher Education Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave., Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0002-4283-6629

To cite this article: Boychuk, P., Push, O., Antonyuk, N. (2025). *Dydaktychnyi aspekt profesiino-praktychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly v umovakh suchasnykh osvitnikh reform* [The didactic aspect of professional and practical training of future primary school teachers in the context of modern educational reforms]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 31–37, doi: 373.3.091.12.011.3-051]:37.026

THE DIDACTIC ASPECT OF PROFESSIONAL AND PRACTICAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL REFORMS

The article highlights the didactic aspect of professional and practical training for future primary school teachers in the context of modern educational reforms. It examines current issues in the reform of higher pedagogical education, the regulatory framework governing the professional and practical training of future educators, the balance between theoretical and applied components, the professional mobility of graduates, and the consideration of their employment prospects.

It is established that the concept of professional and practical teacher training is interpreted by scholars from the perspective of a specialist's integrative ability to perform their job functions. The professional and practical training of primary school teachers is considered, on the one hand, as a holistic process characterized by dynamism, systematic planning, specialized organization, and continuity, and on the other hand, as a system of organizational and pedagogical measures that determine the developmental trajectory and effectiveness of an educational institution.

Attention is focused on aligning the key competencies of primary education students with those of general secondary education teachers. It is determined that the key competencies of teachers involve the integration of general and professional components, detailed in the Professional Standard "Teacher of General Secondary Education Institutions", and are manifested through knowledge, skills, communication, responsibility, and autonomy. A correlation has been identified—the development of competencies in teachers is crucial for shaping the competencies of primary education students.

It is emphasized that enhancing the effectiveness of professional training for future primary school teachers is facilitated by adapting its content to the New Ukrainian School (NUS) environment, utilizing up-to-date teaching and methodological tools, prioritizing practical components, and considering career advancement prospects.

Key words: vocational and practical training, educational process in a higher pedagogical education institution, competencies of a primary education graduate and a teacher of a general secondary education institution, future primary school teacher.

Актуальність проблеми. Для сучасного суспільства є характерним прискорений розвиток новітніх технологій, різновекторна демографічна ситуація, зростання транскордонної міграції, докорінна зміна ринку праці. Саме тому сьогодні якісна освіта стає пріоритетом особистісного та

професійного зростання нового покоління, а педагог – з одного боку є носієм змін, а з іншого – сам підлягає цим змінам. Зважаючи на нові виклики, в Україні прийнято Концепцію розвитку педагогічної освіти (2018), призначення якої – подолання дисбалансу між суспільним запитом на

педагогічних працівників, глобальними технологічними змінами та існуючою системою педагогічної освіти, а також готовністю педагогічних працівників до реалізації освітніх реформ. Обов'язковою вимогою сьогодення є зміщення акцентів на практичний компонент фахової підготовки педагога, що зумовлено новими вимогами ринку праці і необхідністю підвищення престижу педагогічної професії. У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки окреслено такі визначальні характеристики вищої освіти у нашій державі: розширення автономії закладів вищої освіти, доступність та якість надання освітніх послуг, інтернаціоналізація та мобільність академічної спільноти, міждисциплінарність (мультидисциплінарність) освітніх і дослідницьких програм, пріоритетність підготовки фахівців на основі моніторингу ринку праці та з урахуванням потреб роботодавців. У 2024 році Міністерством освіти й науки України затверджено Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», який слугує своєрідним індикатором для аналізу пріоритетів професійно-практичної підготовки майбутніх учителів початкової ланки, визначає траєкторії здобуття професійних кваліфікацій та передбачає формування 12-ти ключових компетентностей.

З огляду на реалії сьогодення актуальними питаннями реформування вищої педагогічної освіти є нормативно-правове врегулювання професійно-практичної підготовки майбутніх педагогів, збалансованість теоретичної та практично-прикладної її складових, професійна мобільність випускників, врахування перспектив працевлаштування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійно-практичної підготовки майбутніх учителів розглядалась у публікаціях вчених у таких аспектах: оновлення змісту, форм, методів професійної підготовки педагогів (І. Бех, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Савченко); практико-орієнтовані підходи у фаховій підготовці вчителів початкових класів (Н. Бібік, В. Бондар, Л. Лук'янова, М. Вовк, С. Соломаха, Ю. Грищенко); формування професійної готовності студентів педагогічних закладів вищої освіти до застосування освітніх інновацій (М. Островська, О. Павлик, Н. Білоконна, О. Лисевич, Н. Цуканова). У колі наукових інтересів І. Зязюна, М. Воровки, А. Проценко проблема формування професійної майстерності вчителя в умовах освітніх реформ. Проведені наукові дослідження із зазначеної проблеми є фундаментальними та розкривають суть, процесуальні засади профе-

сійно-практичної підготовки майбутніх учителів. Однак, з огляду на стратегічні завдання модернізації вищої педагогічної освіти, системність інновацій, що реалізуються у початковій ланці освіти, актуальним є розгляд дидактичного аспекту професійно-практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Мета дослідження: аналіз дидактичного аспекту професійно-практичної підготовки майбутніх учителів початкової ланки в умовах сучасних освітніх реформ.

Виклад основного матеріалу дослідження. В результаті аналізу наукових праць було визначено, що поняття професійно-практичної підготовки вчителя трактується вченими з позицій інтегративної здатності фахівця виконувати свої трудові функції. Так, О. Буздуган визначає професійно-педагогічну підготовку вчителя як «складний, динамічний педагогічний процес, з притаманними йому загальними закономірностями оволодіння теоретичними і практичними знаннями, формування вмінь і навичок, розвиток професійних здібностей і накопичення педагогічного досвіду» (Буздуган, 2024, с. 138). П. Якименко розглядає підготовку майбутніх учителів як безперервний, цілісний, системний і керований освітній процес, який забезпечує готовність студентів до професійно-педагогічної діяльності та сформованість інтегрованого особистісного утворення, що містить у своїй структурі мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексивний, діяльнісний та особистісний компоненти (Якименко, 2021, с. 279). М. Вовк, С. Соломаха, Ю. Грищенко акцентують увагу на практичній підготовці педагогів, що включає в себе комплекс заходів, спрямованих на формування необхідних професійних компетентностей (Вовк, Соломаха, Грищенко, 2022, с. 42). Таким чином, професійно-практичну підготовку вчителя початкової школи будемо розглядати з одного боку як цілісний процес, що характеризується динамічністю, плановістю, спеціальною організацією та безперервністю, з іншого – як систему організаційно-педагогічних заходів, що визначають траєкторію розвитку і результативність функціонування закладу освіти. З огляду на це, проаналізуємо дидактичний аспект досліджуваної проблеми через призму сучасних освітніх реформ.

1. Законодавча та нормативно-методична база. Основним викликом організації професійно-практичної підготовки у закладах вищої педагогічної освіти є суперечність, зумовлена наявністю змін

у педагогічній освіті, задекларованих законодавчо-нормативними документами (Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020); Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні (2018), Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024)) та необхідністю осучаснення відповідної нормативно-методичної бази (типові положення, методичні рекомендації тощо уніфікують і стандартизують освітній процес). Внутрішні процедури забезпечення якості професійно-практичної підготовки педагогів на різних освітніх рівнях врегульовуються відповідними документами локального характеру з урахуванням автономії закладу вищої освіти. Також акцентується увага на збалансованості теоретичної і практичної складових фахової підготовки здобувачів; здійснюється аналіз освітньо-професійних програм щодо відсоткового співвідношення кредитів, відведених на теорію і практику, з урахуванням акредитаційних вимог; в ОПП вносяться нові види практики та відповідні корективи у зміст традиційних.

2. Адаптація змісту професійно-практичної підготовки здобувачів вищої освіти до умов роботи в НУШ. Зміст професійно-практичної підготовки реалізується шляхом комплексного опанування здобувачами вищої освіти освітніх компонентів освітньо-професійної програми. Концепція НУШ, Державний стандарт початкової освіти і Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» декларують пріоритетність компетентного підходу в освітньому процесі. В результаті кореляції (яка є умовною) ключових компетентностей здобувача початкової освіти та вчителя закладу загальної середньої освіти можемо констатувати відносну подібність, а в окремих випадках ідентичність у їх формулюванні (Таблиця 1).

Ключові компетентності вчителя передбачають інтеграцію загальних та професійних складників, деталізуються у Стандарті, транслуються через знання, уміння, навички, комунікацію, відповідальність і автономію. Але спостерігається закономірність – сформованість компетентностей у вчителя є визначальною для формування компетентностей здобувача початкової освіти.

Таблиця 1

Ключові компетентності здобувача початкової освіти та вчителя закладу загальної середньої освіти

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» Компетентності вчителя	Концепція НУШ, Державний стандарт початкової освіти Компетентності здобувача початкової освіти
Мовно-комунікативна (здатність забезпечувати навчання державною мовою, враховувати особливості мовного середовища)	Вільне володіння державною мовою Здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами
Інформаційно-цифрова (вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, критично оцінювати інформацію, ефективно використовувати наявні та створювати нові цифрові ресурси)	Інформаційно-комунікаційна
Емоційно-етична (усвідомлення особистих почуттів, емоцій, потреб та емоційних станів учасників освітнього процесу) Психологічна (врахування вікових й індивідуальних особливостей здобувачів освіти, їхній психоемоційний стан) Організаційна компетентність (організація різних видів і форм навчальної й пізнавальної діяльності)	Культурна компетентність
Здатність до навчання впродовж життя	Уміння навчатися впродовж життя
Педагогічного партнерства (колеги, батьки, учні) Інклюзивна (формування інклюзивного освітнього середовища)	Соціальна та громадянська компетентності
Здоров'язбережувальна (організація безпечного освітнього середовища)	Екологічна компетентність
Предметно-методична (здатність моделювати зміст освіти відповідно до обов'язкових результатів навчання, здійснювати інтегроване навчання, добирати й використовувати сучасні й ефективні методики та технології навчання)	Інноваційна Компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій
Прогностична (здатність прогнозувати результати освітнього процесу, планувати)	Підприємливість та фінансова грамотність
Оцінювально-аналітична компетентність (оцінювання та аналіз результатів навчання учнів)	Математична компетентність

3. Використання актуального навчально-методичного інструментарію. Ефективність професійно-практичної підготовки здобувачів вищої освіти зумовлена вибором актуального навчально-методичного інструментарію, що спонукає майбутніх педагогів до критичного мислення, дозволяє продемонструвати творчі здібності, цифрову грамотність, здатність вирішувати проблемні ситуації, комунікувати і працювати в команді. Наведемо приклади дидактичних методів і форм:

Інтерактивні лекції: лекції-дискусії, лекції із задалегідь спланованими помилками, лекції-візуалізації (підбір відео фрагментів, розробка на кожен тему мультимедійних презентацій з ілюстративними матеріалами – схемами, таблицями, анімаційними зображеннями тощо).

Практичні, семінарські заняття: 1) інтерактивні методи навчання, диспути, дискусії; 2) кейс-метод; 3) метод проєктів – створення інтелект-карт, лепбуків; 4) моделювання – складання орієнтовного розкладу уроків на основі прикладів робочих навчальних планів початкової школи; створення структурно-компонентної моделі учнівського портфоліо; схематичне планування навчальних осередків у класах НУШ (розташування, змістове наповнення, функціональність); складання плану-сітки тематичних тижнів; 5) імітаційні методи – проведення дидактичної експертизи підручників, посібників, зошитів з друкованою основою для початкової ланки освіти; системного аналізу законодавчих і нормативних документів; апробація фрагментів уроків зі студентами-одногрупниками тощо.

За підсумками різних видів практик, за результатами науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти ефективною є розробка, презентація і захист студентських портфоліо, що можуть бути використані під час складання резюме при працевлаштуванні, створенні у майбутньому вчительського портфоліо. Сформовані у студентів уміння аналізувати і творчо опрацьовувати результати професійно-практичної діяльності, систематизувати, узагальнювати і представляти власні досягнення сприятимуть у перспективі успішній самопрезентації на співбесіді із роботодавцем, а також під час проходження атестації та сертифікації.

4. Пріоритетність практичної складової та перспектив кар'єрного зростання. З огляду на важливість практичної складової у фаховій підготовці

вчителя початкової ланки окреслимо змістові характеристики її проведення на сучасному етапі:

– комплексне ознайомлення із системою роботи базового закладу загальної середньої освіти (паспорт ЗЗСО), що передбачає вивчення та аналіз інклюзивного середовища; матеріально-технічної, інформаційної бази; створених безпечних умов; медіапростору (сайту, сторінок у соціальних мережах), кадрового складу (у тому числі з позицій кар'єрного зростання випускників ЗВО);

– включення у зміст різних видів практик можливості набуття педагогічного досвіду у 1-2 класах (адаптаційно-ігровий цикл початкової освіти) – в період адаптації молодших школярів до навчального середовища; у 3-4 класах (основний цикл початкової освіти) – у процесі системного формування в учнів загальнонавчальних умінь і навичок, їх підготовки до навчання в основній школі;

– підвищення рівня цифрової грамотності здобувачів вищої освіти, формування здатності вести електронні журнали, щоденники, інші види шкільної документації (використання платформ «Єдина Школа», «Нові знання» тощо);

– орієнтація на можливі перспективи працевлаштування у закладах різних типів і форм власності, громадських організаціях, центрах розвитку; адже приватний сектор освітніх послуг набуває все більшої популярності в населення, а приватні заклади відкривають та оснащують нові приміщення, збільшують контингент здобувачів, урізноманітнюють свою діяльність.

Дефіцит педагогічних кадрів, їх відтік до інших видів економічної діяльності чи за кордон; падіння престижності педагогічної праці – усі ці негативні тенденції спонукають педагогічні заклади вищої освіти до пошуку шляхів ширшого залучення молоді до здобуття педагогічної освіти, підвищення її затребуваності (після випуску) серед роботодавців. Одним із способів вирішення цих проблем є уникнення вузькопрофільності підготовки сучасних педагогів, надання можливостей майбутнім фахівцям для паралельного навчання за двома спеціальностями, отримання подвійних дипломів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, на сучасному етапі професійно-практична підготовка майбутніх учителів початкової ланки обумовлена реформами, що відбуваються у вищій та початковій освіті.

Підвищенню ефективності реалізації фахової підготовки сприяє адаптація її змісту до умов роботи в НУШ, використання актуального навчально-методичного інструментарію, пріоритетність практичної складової та перспектив кар'єрного зростання. Проведений аналіз не вичерпує всіх питань окресленої

проблеми. Подальше дослідження зосередимо на розгляді питань професійно-практичної підготовки майбутніх учителів до наскрізного виховання в освітньому процесі НУШ, до організації навчання у початковій школі за альтернативними та авторськими освітніми програмами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Бондар В. І. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
3. Буздуган О. А. Дефінітивний аналіз професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у педагогічному дискурсі. *Інноваційна педагогіка*, 2023. Т. 2. Вип. 65. С. 135–138.
4. Вовк М. П., Соломаха С. О., Грищенко Ю. В. Сучасні виклики в практичній підготовці майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти. *Освітня аналітика України*, 2022. Вип. 17. Т. 1. С. 40–53.
5. Воронка М. І., Проценко А. А. Педагогічна практика як засіб формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2020. Т. 2. С. 57–61.
6. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (Дата звернення: 07.06.2025).
7. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривоніс І. В. та ін. Педагогічна майстерність. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
8. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/npra/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (Дата звернення: 07.06.2025).
9. Лук'янова Л. Б., Вовк М. П., Соломаха С. О., Грищенко Ю. В. Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи. Київ – Чернівці : Букрек, 2023. 80 с.
10. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja/ під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
11. Островська М. Я. Концептуальні підходи до застосування інноваційних освітніх технологій у початковій школі. *Неперервна освіта: актуальні дискурси* : колективна монографія. Катівіце, Польща, 2022. С. 81–91.
12. Павлик О., Білоконна Н., Лисевич О. Професійна підготовка фахівця початкової освіти у нових реаліях. *Український педагогічний журнал*. Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, 2020. № 4. С. 83–91.
13. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» URL: <https://mon.gov.ua/npra/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (Дата звернення: 07.06.2025).
14. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (Дата звернення: 07.06.2025).
15. Цуканова Н. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*, 2024. Вип. 212. С. 183–188.
16. Якименко П. В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників: дефінітивний аналіз. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 80. Т. 2. С. 278–282.

REFERENCES:

1. Bekh, I. D. *Personality in the Space of Spiritual Development*. Kyiv : Akademvydav, 2012. 256 s.
2. Bondar, V. I. *Didactics*. Kyiv : Lybid, 2005. 264 s.
3. Buzduhan, O. A. Definitive Analysis of Professional-Pedagogical Training of Future Foreign Language Teachers in Pedagogical Discourse. *Innovative Pedagogy*, 2023, Vol. 2, No. 65, S. 135–138.
4. Vovk, M. P., Solomakha, S. O., Hryshchenko, Yu. V. Modern Challenges in Practical Training of Future Teachers in Higher Pedagogical Education Institutions. *Educational Analytics of Ukraine*, 2022, No. 17. Vol. 1, S. 40–53.
5. Vorovka, M. I., Protsenko, A. A. Pedagogical Practice as a Means of Forming Teacher Professional Skills in the Context of Education Reform. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Education Schools*. Zaporizhzhia, 2020, Vol. 2. S. 57–61.
6. State Standard of Primary Education. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (Data zvernennia: 07.06.2025 r.)

7. Ziaziun, I. A., Kramushchenko, L. V., Kryvonis, I. V., et al. *Pedagogical Mastery*. Kyiv: Vyshcha Shkola, 2004. 422 s.
8. Concept of Pedagogical Education Development. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (Data zvernennia: 07.06.2025 r.)
9. Lukianova, L. B., Vovk, M. P., Solomakha, S. O., Hryshchenko, Yu. V. *Practical Training of Future Teachers in Higher Pedagogical Education Institutions: Ukrainian Realities and Prospects*. Kyiv – Chernivtsi : Bukrek, 2023. 80 s.
10. *New Ukrainian School: A Teacher's Guide* / Ed. by Bibik, N. M. Kyiv : Pleiady Publishing House, 2017. 206 s.
11. Ostrovska, M. Ya. Conceptual Approaches to the Application of Innovative Educational Technologies in Primary School. *Lifelong Education: Current Discourses: Collective Monograph*. Katowice, Poland, 2022. S. 81–91.
12. Pavlyk, O., Bilokonna, N., Lysevich, O. Professional Training of Primary Education Specialists in New Realities. *Ukrainian Pedagogical Journal: Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 2020, No. 4. S. 83–91.
13. Professional Standard «Teacher of General Secondary Education Institution». URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (Data zvernennia: 07.06.2025 r.)
14. Strategy for Higher Education Development in Ukraine for 2022–2032. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (Data zvernennia: 07.06.2025 r.)
15. Tsukanova, N. M. Training Future Primary School Teachers for Innovative Activities. *Scientific Notes. Series : Pedagogical Sciences*, 2024, No. 212. S. 183–188.
16. Yakymenko, P. V. Training Future Foreign Language Teachers for Specialized Education of High School Students: Definitive Analysis. *Scientific Journal of the National Pedagogical University Named After M. P. Drahomanov. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*. Kyiv : Helvetica Publishing House, 2021, No. 80, Vol. 2. S. 278–282.

УДК 004.9-047.36'06:[37+008]

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.6>

Петро БОЙЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент, Заслужений працівник освіти України, ректор, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43010

ORCID: 0000-0003-486-980X

Ірина РЕГУЛІЧ

кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри музичного мистецтва, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43010

ORCID: 0000-0002-8702-4173

Наталія БОРБИЧ

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

ORCID: 0000-0002-3423-7319

Ірина КОВАЛЬЧУК

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

ORCID: 0000-0003-2165-5367

Біографічний опис статті: Бойчук, П., Регуліч, І., Борбич, Н., Ковальчук, І. (2025). Моніторинг сучасних тенденцій цифровізації в галузях освіти та культури. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 38–47, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.6>

МОНІТОРИНГ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ЦИФРОВІЗАЦІЇ В ГАЛУЗЯХ ОСВІТИ ТА КУЛЬТУРИ

У статті здійснено аналіз сучасних тенденцій цифровізації в освітньо-культурному просторі, що формують нові вектори розвитку педагогічної та мистецької діяльності. Акцентовано увагу на важливості формування цифрових компетентностей учасників освітнього процесу, що актуалізує потребу системного моніторингу процесів цифрової трансформації. Визначено основні виклики інтеграції інформаційних технологій, серед яких – створення безпечного електронного освітнього середовища, підвищення рівня професійної кваліфікації педагогів та забезпечення доступу до якісного навчального контенту. Окреслено значення онлайн-платформ, чат-ботів і цифрових сервісів у забезпеченні гнучкості освітнього процесу, зокрема в умовах дистанційного навчання, на прикладі Національної платформи цифрової освіти, Всеукраїнської школи онлайн, е-Позашкілля, Е-звітності, Е діловодства, Автоматизованого інформаційного комплексу освітнього менеджменту, Державного е-журналу для ЗЗСО, SELFIE тощо. Аргументовано, що створення інтерактивного та імерсійного освітнього середовища є дієвим засобом підвищення мотивації здобувачів освіти, що сприяє ефективному засвоєнню знань. Особливу увагу приділено музичному мистецтву, де впровадження ІТ-технологій забезпечує розвиток творчих здібностей, сценічної майстерності й музичної культури молоді. Сформульовано передумови професійної спроможності майбутніх педагогів, серед яких – здатність відповідати викликам цифрового суспільства, володіння інноваційними освітніми практиками, розвиток критичного й адаптивного мислення, а також високий рівень цифрових компетентностей. Обґрунтовано необхідність урахування переваг і ризиків цифровізації в освітній діяльності, зважаючи на специфіку музично-педагогічної підготовки та потреб здобувачів освіти. Показано, що інтеграція інструментів штучного інтелекту у вищу освіту стає важливою складовою цифрової трансформації, що вимагає системного формування цифрових компетентностей здобувачів. Особливий акцент зроблено на етичному та правовому регулюванні застосування ШІ, що забезпечує відповідальне та ефективне впровадження технологій у сучасне освітнє середовище. Результати проведеного аналізу засвідчують доцільність комплексного підходу

до впровадження цифрових технологій у підготовці майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти, що сприяє формуванню їхньої професійної готовності до викликів сучасності.

Ключові слова: цифровізація освіти, цифрові компетентності, генеративний штучний інтелект, IT-технології, інноваційні методики, освітній процес, музично-педагогічна освіта.

Petro BOYCHUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Honored Educator of Ukraine, Rector, Municipal Higher Education Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave., Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0003-486-980X

Iryna REHULICH

Ph.D. in Art History, Senior Lecturer at the Department of Musical Art, Municipal Higher Education Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave., Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0002-8702-4173

Natalia BORBYCH

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

ORCID: 0000-0002-3423-7319

Iryna KOVALCHUK

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

ORCID: 0000-0003-2165-5367

To cite this article: Boychuk, P., Rehulich, I., Borbych, N., Kovalchuk, I. (2025). Monitorung suchasnux tendency cufrovizacij u galuziah osvitu ta kul'tury. [Monitoring contemporary trends in digitalization in the fields of education and culture]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 38–47, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.6>

MONITORING CONTEMPORARY TRENDS IN DIGITALIZATION IN THE FIELDS OF EDUCATION AND CULTURE

The article presents an analysis of current trends in digitalization within the educational and cultural domains, which define new vectors of development in pedagogical and artistic activities. Particular attention is given to the importance of cultivating digital competences among participants in the educational process, thereby emphasizing the necessity for systematic monitoring of digital transformation processes. The study identifies the main challenges of integrating information technologies, including the creation of a safe electronic learning environment, enhancement of teachers' professional qualifications, and provision of access to high-quality educational content. The significance of online platforms, chatbots, and digital services in ensuring the flexibility of the learning process – especially under conditions of distance education – is outlined with examples such as the National Digital Education Platform, All-Ukrainian Online School, e-Extracurricular Learning, e-Reporting, e-Document Management, the Automated Information Complex for Educational Management, the State e-Journal for Secondary Education Institutions, SELFIE, among others. It is argued that creating interactive and immersive learning environments serves as an effective means of increasing students' motivation and enhancing the acquisition of knowledge. Special focus is placed on the field of musical arts, where the introduction of IT technologies fosters the development of students' creativity, stage performance skills, and musical culture. The article formulates the prerequisites for the professional competence of future educators, including the ability to meet the challenges of the digital society, mastery of innovative educational practices, development of critical and adaptive thinking, and a high level of digital literacy. The necessity of considering both the advantages and risks of digitalization in educational practice is substantiated, with regard to the specifics of music-pedagogical training and the needs of learners. The integration of artificial intelligence tools into higher education represents a crucial component of digital transformation, necessitating the systematic development of learners' digital competences. Special emphasis is placed on the ethical and legal regulation of AI application, which ensures the responsible and effective implementation of technologies within the modern educational environment. The results of the conducted analysis confirm

the relevance of a comprehensive approach to the implementation of digital technologies in the training of future secondary school teachers, contributing to their professional readiness for contemporary challenges.

Key words: digitalization of education, digital competences, Generative AI, IT technologies, innovative, methodologies, educational process, music and pedagogical education.

Постановка проблеми. Цифровізація є важливим чинником трансформації освітнього й культурного простору в Україні. Швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, виклики війни та пандемії, а також потреба у формуванні цифрових компетентностей серед учасників освітнього процесу обумовлюють необхідність системного моніторингу сучасних тенденцій цифровізації. Визначення ефективності впроваджених рішень, рівня готовності педагогічних кадрів та здобувачів освіти до цифрових викликів є важливим для забезпечення сталого та якісного розвитку сфери освіти й культури. Нові перспективи для персоналізації навчання та підвищення ефективності педагогічної діяльності створюють умови для активного застосування в освітньому процесі технологій штучного інтелекту. Проте ці процеси супроводжуються низкою викликів, зокрема потребою у формуванні етичних засад використання генеративного штучного інтелекту, підвищенні цифрової компетентності учасників освітнього процесу, а також у створенні належної нормативної бази.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій і практичній площині активно досліджуються аспекти впровадження цифрових технологій в освіті, зокрема у працях Р. Гуревича та М. Кадемії, які акцентують на всебічному застосуванні ІКТ та зростанні ролі цифрових навичок. Особливої уваги заслуговує досвід Національної платформи цифрової освіти, Всеукраїнської школи онлайн та ініціатив у рамках різноманітних урядових і міжнародних проєктів, зокрема реалізованих за участю партнерів Google, Microsoft і «IT Ukraine». Дослідження вказують на ефективність використання таких інструментів, як Moodle, Google Classroom, Coursera, для формування музичної культури застосовують інтегровану мультимедійну платформу Electric Piano Digital Music та ін. Події формату «Synergy. IT Business & IT Education: 10th anniversary edition» свідчать про національну зацікавленість у синергії освіти й цифрового бізнесу. На рівні ЄС також відбувається розвиток стратегій підтримки цифрової екосистеми та покращення цифрової грамотності.

Важливою тенденцією сучасного наукового дискурсу є дослідження можливостей застосування генеративного штучного інтелекту. Дослідники підкреслюють потребу в інтеграції предметної грамотності з питань ШІ на всіх рівнях освіти, що охоплює критичне осмислення результатів його роботи та етичні аспекти використання (Біла книга з регулювання ШІ в Україні; Ді Бу, Мен Чен, Сюй Чен, Сін Лю; Звіт EDUCAUSE Horizon за 2024 рік; Р. Дженей, 2024).

Мета дослідження. Метою нашого дослідження є системний аналіз сучасних тенденцій цифровізації в галузях освіти та культури в Україні, визначення ефективності цифрових трансформацій та викликів, що постають перед педагогами та здобувачами освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифровізація освіти в Україні охоплює широкий спектр заходів щодо впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на всіх рівнях освіти з метою розвитку безпечних електронних середовищ, навичок аналізу інформації, застосування критичного мислення та використання різноманітного мультимедійного контенту. Це активізує навчання впродовж життя та підвищує цифрову компетентність як педагогів, так і здобувачів освіти. Однак є окремі виклики щодо впровадження цифровізації освіти через карантинні обмеження, російську агресію, недоліки в технічному забезпеченні та підготовці науково-педагогічних, педагогічних працівників. Незважаючи на це, швидке реагування на реальні виклики часу дозволяє Україні поступово вирівнювати освітній процес, зокрема в складних умовах війни.

Р. Гуревич та М. Кадемія стверджують, що розвиток сфери ІТ, їх використання в усіх галузях економіки дало поштовх до стрімкого розвитку всього людства. Нині немає такого закладу освіти, в якому не використовують ПК, ІКТ та Інтернет. Педагоги все частіше застосовують нові технічні досягнення в освітній діяльності (Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., 2013, с. 6).

Моніторинг сучасних тенденцій цифровізації освітніх процесів є важливим аспектом підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів у галузях освіти та культури. Готовність здо-

бувачів вищої та фахової передвищої освіти до реальних викликів сьогодення, ознайомлення з новітніми методиками й технологіями, розвиток гнучкості мислення та цифрових компетенцій забезпечують становлення професійної компетентності майбутніх педагогів закладів загальної середньої освіти.

Відтак, у грудні 2023 року асоціація «IT Ukraine» за підтримки Міністерства освіти і науки України, Міністерства цифрової трансформації України провели найбільшу щорічну подію – «Synergy. IT Business & IT Education: 10th anniversary edition», де було розглянуто майбутнє IT-освіти на території нашої держави, кращі стратегії використання та можливі зміни у їх застосуванні. Захід тривав два дні: перший відбувся одночасно і онлайн, і офлайн, а другий – лише в онлайн-форматі. Для учасників були проведені декілька тематичних воркшопів на практичні теми. Стати учасниками конференції можна було за донат на підтримку України, зібрані кошти були використані на потреби ЗСУ (Найбільша подія у сфері IT-освіти в Україні).

За підсумками активного обговорення були внесені зміни до деяких законів України щодо інформаційних технологій у сфері освіти, що є важливим кроком на етапі цифровізації навчання та викладання Цифрова трансформація освіти і науки України (Цифрова трансформація освіти і науки України).

Однією з ключових ініціатив стало створення Національної платформи цифрової освіти. Це дозволило організувати спеціалізований департамент цифрової освіти, який формує державну освітню політику та сприяє взаємодії між освітянами, видавцями та IT-професіоналами. Також були розроблені та ухвалені концепція та положення про Національну платформу цифрової освіти, що спрямовані на покращення якості цифрового освітнього контенту та ліквідацію недоліків у цій сфері. Досягнення цифрової трансформації включає побудову екосистеми цифрових рішень у сфері освіти та науки, підвищення цифрової компетентності, а також створення безпечного електронного освітнього середовища. Національна програма цифрової грамотності, впроваджена урядом з 21 січня 2020 року, спрямована на створення цифрового освітнього середовища та підвищення цифрових компетентностей, включаючи навчання й тренінги для вчителів спільно з партнерами

Google та Microsoft (Цифровізація української освіти: реалізація, проблеми і перспективи).

У межах програми було реалізовано низку проєктів для дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти. Розглянемо основні із них.

Всеукраїнська школа онлайн надає безкоштовний доступ до цифрового контенту дистанційних курсів для учнів 5–11(12) класів, факультативних курсів та додаткових матеріалів до різних уроків. Ця платформа забезпечить доступ до якісної освіти, а саме до матеріалів, що відповідають освітнім стандартам. Кожен учень має доступ до тестів, конспектів, відео з поясненням до різноманітних тем. Також ця платформа корисна для вчителів, зокрема тим, що забезпечує прикладами застосування IT-технологій в освіті та методичними рекомендаціями. Хоча її було створено ще за часів пандемії, але вона актуальна дотепер, адже українським дітям потрібно забезпечити сталий та якісний освітній процес, незалежно від місця перебування, умов проживання чи наявних ресурсів для забезпечення навчання. До створення матеріалів були залучені фахівці, які проводили експертизу на всіх етапах створення платформи. Платформою «Всеукраїнська школа онлайн» учні можуть користуватися не лише за умови дистанційного навчання, а й тоді, коли було пропущено якусь тему з певних причин, наприклад через хворобу. Важливо, що тут на державному рівні передбачено забезпечення інклюзивності, адже створені доріжки звукозапису та переклади уроків українською жестовою мовою (Всеукраїнська школа онлайн).

Облік в позашкільній освіті (е-Позашкілля) – державна платформа для обліку здобувачів освіти та взаємодії з реєстром закладів позашкільної освіти, що сприяє збору та аналізу даних для місцевого самоврядування щодо роботи закладів позашкільної освіти.

Створення автоматизованої системи формування звітів (Е-звітність) та електронних аналогів документів діловодства (Е-діловодство) забезпечують для органів управління освітою ефективний облік, аналіз інформації з реєстрів (aikom.iea.gov.ua), перехід до електронного документообігу, що значно оптимізує бізнес-процеси в освітній сфері. Це Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту (<https://aikom.iea.gov.ua/>) та Державний е-журнал для ЗЗСО (<https://e-journal.iea.gov.ua/>).

Електронний контент «Вивчаю – не чекаю» для загальної середньої освіти, із мобільним застосунком для навчання математики в 1–4 класах за українською програмою; електронні підручники за програмою НУШ; EdPro, який надає українським учням і вчителям доступ до електронних підручників (Цифровізація української освіти: реалізація, проблеми і перспективи), – ці проєкти спрямовані на забезпечення учнів та вчителів сучасними освітніми технологіями, покращення освітнього процесу та доступ до якісного навчального контенту.

Хоча на сьогоднішній день не всі можуть дозволити застосування ІТ в освіті, оскільки відсутні відповідні девайси для цього, проте багато країн світу готові допомогти Україні й виділяють гуманітарну допомогу. Про це свідчить низка державних ініціатив, що висвітлено на офіційній сторінці Міністерства освіти і науки України (<https://mon.gov.ua>). У заклади освіти передають гаджети – як подарунок для молодого покоління з малозабезпечених сімей, що збільшує можливість українських здобувачів освіти засвоювати знання з різних онлайн-ресурсів у будь-якій частині України чи поза її межами.

Розбудова високоякісної цифрової освітньої екосистеми стала стратегічним пріоритетом для Європейської Ради, яка схвалила відповідні рекомендації у листопаді 2023 року. Хоча підтверджено, що застосування ІТ-технологій значно підвищує рівень освіти, але слід пам'ятати, що користуватись технологіями потрібно з розумінням того, як вони працюють. Варто заохочувати як тих, хто навчається, так і тих, хто навчає, до використання інтернет-ресурсів в освітньому просторі. Пам'ятаємо, що саме педагоги є ключем до цифрової успішності, але, на жаль, лише 39 % можуть себе назвати тими, хто здатен до застосування цифрових технологій в освітньому процесі. У зв'язку з цією ситуацією уряди країн-членів ЄС можуть навчити та дати ряд порад, щодо застосування ІТ. Не менш важливим є і обізнаність педагогічних й науково-педагогічних працівників у кібербезпеці (Забезпечення успішної цифрової освіти і навчання: рекомендації Європейської ради : вебсайт Державної служби якості освіти України).

Ще одним цікавим інструментом цифровізації сучасної освіти є SELFIE. Цей проєкт створений для оцінки ефективності впровадження

цифрових технологій у закладах освіти шляхом опитування учасників освітнього процесу та аналізу результатів (Цифрова трансформація освіти і науки України : вебсайт Міністерства освіти і науки).

Онлайн-сервіси та освітні чат-боти як сучасні технології відіграють важливу роль у трансформації освітнього процесу. Однією з ключових тенденцій є перехід до онлайн-навчання, а саме зростання частотності використання різноманітних курсів (наприклад, Coursera, Udemy, edX тощо), електронних освітніх платформ (зокрема Moodle, Google Classroom та ін.), що дозволяє створювати інтерактивні курси, сприяти дистанційному навчанню та забезпечувати доступ до навчального матеріалу, а відтак – здобувати якісну освіту з будь-якого куточка світу. Використання мультимедійних ресурсів, застосування відео-, аудіо-, інтерактивних вправ та веб-конференцій допомагає зробити навчання більш доступним, цікавим та ефективним. За допомогою аналізу даних про стан підготовки здобувачів освіти педагоги можуть створювати індивідуальні адаптивні навчальні програми, що враховують потреби та рівень знань кожного з них.

Також сприяють доступу до матеріалів, використанню інтерактивних вправ, виконанню тестів та інших завдань у будь-який час різні мобільні додатки для навчання. А віртуальна та доповнена реальність допомагає створити таке освітнє середовище, де здобувачі можуть взаємодіяти з віртуальними об'єктами та сценаріями, що поліпшує засвоєння матеріалу й стимулює інтерес до навчання. Цьому також сприяє застосування інтерактивних ігор у навчанні, адже на сучасному етапі розвитку освіти саме гейміфікація стає все популярнішою тенденцією. Особливо в закладах загальної середньої освіти використання ігор у навчанні допомагає залучити увагу дітей, підвищити їхню мотивацію та розуміння матеріалу. Тому майбутнім педагогами пропонуються освітні компоненти, передбачені відповідними освітньо-професійними програмами, на яких вони можуть набути необхідних компетенцій та практичного досвіду для забезпечення якісного освітнього процесу.

Як в освіті, так і в культурі спостерігається стрімкий розвиток використання цифрових технологій, що підсилює динаміку трансформації та адаптації методології навчання музики

й творчості. Цифрові технології – це не тільки різні навчальні, енциклопедичні, інформаційні або ігрові програми, це проведення уроків у формі презентацій, комп'ютерних тестів, відео, потужна можливість користування інтернет-ресурсами, використання електромузичних інструментів тощо.

Спільними знаменниками для обох сфер діяльності є застосування онлайн-платформ, додатків та сервісів, що дозволяє забезпечити доступ до навчального матеріалу, створення творчого контенту та музичних зразків культурної спадщини з будь-якого місця та в будь-який час. Тенденція до створення інтерактивних та імерсійних вражень для аудиторії сприяє залученню уваги, підвищує ефективність навчання та культурного сприйняття. Під час освітнього процесу на уроці музичного мистецтва, а також у позакласній діяльності як в закладах загальної середньої, так і позашкільної освіти зростає значення адаптивного навчання та індивідуального підходу до кожного учня, що дозволяє досягти кращих результатів та задоволення від процесу.

Проте слід виокремити відмінні риси використання ІТ-технологій у галузі музичного мистецтва, з урахуванням цілей, завдань та специфіки діяльності.

По-перше, використання програмних рішень. В освіті використовуються електронні платформи для навчання, такі як Moodle, Google Classroom, Blackboard, які дозволяють учителям створювати та впроваджувати інтерактивні курси, дистанційні заняття та тести для здобувачів освіти (Цифрова трансформація освіти і науки України : вебсайт Міністерства освіти і науки). Також популярні онлайн-сервіси для навчання, наприклад, Khan Academy або Coursera, які надають доступ до широкого спектру навчальних матеріалів у формі відеоуроків, інтерактивних завдань та тестів. Усі вони спрямовані на забезпечення ефективного навчання, адаптивного підходу до організації освітнього процесу.

У галузі музичного мистецтва вектор застосування ІТ-технологій – створення, запис, відтворення, монтаж музики, взаємодія з аудиторією та публічними виступами. Окрім освітніх електронних платформ для навчання, дистанційних курсів, відеоуроків, інтерактивних додатків, тут використовуються музичні програми, вір-

туальні інструменти, аудіо- та відеообробка програмного забезпечення. Наприклад, програми для аранжування та запису музики, такі як Ableton Live, FL Studio, Logic Pro або GarageBand, дозволяють музикантам створювати складні композиції, використовуючи віртуальні інструменти та звукові ефекти.

Універсальним програмним засобом для музичного нотопису, що активно використовується у сфері музичної освіти є Finale. Система забезпечує не лише високоточний нотний набір і верстку, а й включає інтегровані засоби звукового відтворення, що істотно розширює її дидактичний потенціал. У процесі роботи користувач має змогу створювати професійний оригінал-макет партитури з можливістю одночасного прослуховування нотного тексту в режимі реального часу. Такий підхід сприяє глибшому розумінню музичного матеріалу та формуванню навичок аудіального аналізу (Finale для музиканта, 2019, с. 7).

Інтеграція візуального й акустичного аспектів музичного тексту суттєво підвищує ефективність як освітнього процесу, так і мистецької практики, дозволяючи здійснювати гнучке редагування графічних і звукових параметрів. Готові партитури можуть бути експортовані у форматі MIDI для подальшої обробки в середовищах цифрової звукорежисури, що відкриває широкі можливості для інтеграції із сучасними ІТ-технологіями в музичній педагогіці.

По-друге, формат навчання та взаємодія повинні бути орієнтовані не лише на організацію освітнього процесу як комунікацію між здобувачами освіти та педагогами через відповідні цифрові ресурси, використання відеоконференцій (Zoom, Meet), інтерактивних дошок, відстеження учнівського чи студентського прогресу через спеціалізовані платформи, а й на забезпечення співпраці та виступів у віртуальному середовищі, створення музичного продукту та спілкування з аудиторією через різноманітні канали. Це може бути відтворення музики на стрімінгових платформах, таких як Spotify, Apple Music, YouTube Music, спілкування з аудиторією через соціальні мережі, організація віртуальних концертів та інтерактивних музичних вистав.

По-третє, зворотній зв'язок. У сфері освіти – це аналіз успішності результатів навчання, прогресу та рівня знань, що допомагає педагогам

створювати індивідуалізовані навчальні програми, виявляти їхні конкретні потреби й оптимізувати освітній процес; у сфері музичного виконавства – аналіз якості виконавської майстерності, її ефективності, відстеження реакції аудиторії на сприйняття музичних творів, їхні відгуки, визначення трендів та прогнозування успіхів нових виступів або композицій. Такий фідбек допомагає здобувачам творчих спеціальностей покращувати свої навички та адаптувати власну виконавську діяльність до потреб слухачів.

Дослідники стверджують: «Кожна педагогічна технологія – це інформаційна технологія, позаяк підніжжя процесу навчання складає отримання і перетворення інформації. Музично-комп'ютерні технології – це процес підготовки і передачі інформації, кого навчають, засобом здійснення яких є комп'ютер та музичні комп'ютерні програми» (Плющик Є. В., Луценко В. В., Гордєєва-Ковальчук Т. О., 2023, с. 222).

Роль цифрових технологій у формуванні музичної культури та творчості є значною та багатогранною, адже сприяє як особистісному, так і професійному зростанню молодих талантів і розвитку музичної сценічної майстерності загалом.

Доступність музичних знань підсилюється завдяки онлайн-ресурсам, таким як відеоуроки, навчальні платформи, блоги, де здобувачі освіти можуть вивчати різні освітні компоненти, зокрема елементарну теорію музики, історію музичних стилів і техніку гри на інструментах. Наприклад, безкоштовним додатком є освітня інтегрована мультимедійна платформа Electric Piano Digital Music, яка дозволяє педагогу-музиканту долучити кожного учасника освітнього процесу до навчання гри на цифровому музичному інструменті, співу, теорії музики та інших, із доступом до інтерактивної музичної дошки (Цифровізація процесу формування фахових компетентностей: методичні рекомендації для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти до організації самостійної навчальної і науково-дослідної роботи, 2022, с. 26). А спеціалізовані програми для створення музики передбачають можливість експериментувати зі звуковими ефектами, створювати свої власні композиції та аранжувати музику відповідно до творчих вподобань.

Комунікація, обмін досвідом та ідеями, створення спільних музичних проєктів, навіть на великій відстані, – реалія нашого часу. Усе це стало можливим завдяки віртуальним співтовариствам та спілкуванню з іншими музикантами, наприклад ініціативи віртуальних хорів, які спрямовано на покращення техніки, музично-виконавської майстерності, що реалізується через різні форми – відеоуроки, майстер-класи онлайн від відомих педагогів-музикантів, симуляційні програми для тренування навичок гри на інструментах. Соціальні мережі, стрімінгові платформи та цифрові медіа дозволяють здобувачам освіти демонструвати свою творчість широкій аудиторії, збирати відгуки та отримувати підтримку від друзів чи прихильників.

Окремо варто наголосити, що в межах посиленої цифровізації освітньо-культурного середовища особливої значущості набуває стрімке поширення та практичне застосування технологій штучного інтелекту, які дедалі частіше інтегруються в навчальні та управлінські процеси. Безперечно, новітні технології демонструють високий потенціал підтримки освітнього процесу, зокрема за рахунок автоматизації рутинних завдань викладачів. Однак ефективне їх використання вимагає наявності відповідного рівня цифрової грамотності й технічних компетентностей.

ШІ-інструменти, наприклад ChatGPT, не є класичними пошуковими системами, а функціонують як повноцінні цифрові асистенти, що передбачає здатність користувачів до усвідомленої та етичної взаємодії з ними. Дослідники наголошують на необхідності інтеграції предметної грамотності з питань ШІ на всіх рівнях освіти, з фокусом на розуміння принципів його функціонування, творчої взаємодії, критичного аналізу результатів та усвідомлення соціального впливу таких технологій (Ді Ву, Мен Чен, Сюй Чен, Сін Лю, 2024).

У сучасних умовах уміння взаємодіяти з інструментами ШІ перетворюється на важливу професійну навичку. Тому заклади вищої освіти мають перейти від концепції мінімальної цифрової грамотності до системної розбудови цифрових компетентностей здобувачів освіти. Формування таких навичок передбачає цілеспрямоване включення ШІ до освітнього процесу на різних етапах. Існує думка, що викладання штучного інтелекту варто розпочи-

нати з початкової школи, а для цього майбутня освіта в галузі штучного інтелекту повинна зосередитися на створенні чіткої структурованої навчальної програми, яка поступово зростатиме за складністю та глибиною, тим самим сприяючи міцному та всебічному розумінню особливостей та використання штучного інтелекту (Ді Бу, Мен Чен, Сюй Чен, Сін Лю, 2024).

Згідно зі звітом EDUCAUSE Horizon Report (2024), штучний інтелект визначено як чинник впливу на всі п'ять категорій тенденцій у вищій освіті – соціальну, технологічну, економічну, екологічну та політичну (Звіт EDUCAUSE Horizon за 2024 рік). Генеративні моделі можуть використовуватися як освітні асистенти для генерації ідей, планування занять, створення алгоритмів, написання інструкцій, що відкриває нові горизонти для персоналізованого навчання.

Дженей Роберт, старша наукова співробітниця EDUCAUSE, підкреслює, що керівники закладів вищої освіти мають іти в ногу з цифровим розвитком, інакше вони ризикують відстати. Учена зазначає, що в нещодавньому дослідженні ландшафту штучного інтелекту у вищій освіті було виявлено три найбільші мотиватори стратегічного планування, пов'язаного зі штучним інтелектом: зростальне використання його здобувачами освіти, ризики неналежного використання та занепокоєння щодо «відставання» у впровадженні. Вагомо, що майже для половини керівників університетів штучний інтелект постає стратегічним пріоритетом у їхньому закладі та, власне, частиною їхньої відповідальності за підготовку студентів до життя та роботи в цифровому світі (Дженей Р., 2024).

Цифрова трансформація освітнього середовища супроводжується як вагомими перевагами та досягненнями, так і низкою потенційних ризиків. У цьому контексті активне поширення генеративних технологій штучного інтелекту у сфері вищої освіти актуалізує комплекс дискусійних питань, зокрема щодо академічно доброчесного та етичного їх застосування, вказівки на взаємодію з ШІ в наукових текстах, а також визначення механізмів для відповідального інтегрування цих інструментів в освітній процес. Масштабний вплив ШІ на повсякденне життя та ринок праці зобов'язує заклади вищої освіти адаптуватися до темпів цифрових змін, аби уникнути маргіналізації чи втрати конку-

рентоспроможності. Дослідники визначають пріоритетні напрямки використання генеративного штучного інтелекту впродовж наступних кількох років у таких сферах: покращення досвіду здобувачів освіти, створення нових підходів до розробки й оцінювання навчання, підвищення продуктивності шляхом автоматизації адміністративних процесів, створення нових навчальних програм та створення нових основних можливостей (Дженей Р., 2024).

У звітах щодо політики та керівних принципів використання штучного інтелекту експерти моделюють бачення бажаного майбутнього ШІ у вищій освіті. Воно постає таким, у якому результати ШІ є репрезентативними та неупередженими, ШІ підтримує доступність, усі зацікавлені сторони здатні критично мислити про інструменти та результати ШІ, а ШІ використовується для покращення людських стосунків, а не для їх погіршення (Дженей Р., 2024). У цілому, маємо підстави стверджувати: лише в результаті всебічних дискусій, прогнозувань і планувань може бути сформована ефективна стратегія впровадження генеративного штучного інтелекту, адаптована до потреб усіх учасників освітнього процесу.

Необхідність відкритого академічного діалогу щодо впровадження ШІ та формування нормативного підґрунтя в освітній сфері підкреслюється міжнародною та національною експертизою. Підписання Україною Рамкової конвенції Ради Європи про ШІ, права людини та демократію (від 5 вересня 2024 року) є важливим кроком на цьому шляху. Документ спрямований на забезпечення відповідності розробки і використання ШІ ключовим демократичним цінностям, не перешкоджаючи при цьому інноваційному розвитку технологій.

Міністерство цифрової трансформації України оприлюднило Білу книгу з регулювання ШІ, яка містить аналітичне підґрунтя для формування національної політики в цій сфері (Біла книга з регулювання ШІ в Україні: бачення Мінцифри). Додатковим кроком до впорядкування підходів до ШІ стало створення словника ключових термінів, що сприяє уніфікації понятійного апарату.

Оприлюднені методичні рекомендації щодо впровадження технологій ШІ в закладах загальної середньої освіти, а також спільні рекомендації Міністерства цифрової трансформації та

Міністерства освіти і науки України стосовно відповідального впровадження ІІІ у ЗВО – важливий крок до формування цілісної нормативної бази, яка забезпечить етичне, ефективне та законне застосування цифрових технологій в освітньому середовищі.

Висновки. Відтак, цифрові технології відіграють ключову роль у стимулюванні загальної культури учасників освітнього процесу, їхньому креативному і критичному мисленні, творчому зростанні, самореалізації, самовираженні та відкритості до інновацій. Майбутні вчителі можуть використовувати спеціалізовані програми в освітній та позакласній діяльності для аналізу, оцінки засвоєних знань, відстеження прогресу та надання зворотного зв'язку, що сприяє покращенню якості викладання, усвідомленого вивчення теоретичного базису, його практичного застосування в майбутній професійній діяльності та власного розвитку. Дедалі вагомішу роль у трансформації освітнього середовища відіграє генеративний штучний інтелект, відкриваючи можливості для персоналізації навчання, підвищення продуктивності та вдосконалення освітнього досвіду.

У сучасному освітньому середовищі використання цифрових технологій на уроках у закладах загальної середньої, фахової передвищої та вищої освіти стає все більш актуальним і необхідним. Та поряд із численними перевагами є деякі недоліки, зокрема: розсіяна увага здобувачів освіти, обмежена спроможність навчально-матеріальної бази закладу

освіти, затратне технічне обслуговування та недостатня цифрова компетентність учителя. Постійне відволікання уваги здобувачів від навчання можливе через доступність не лише до освітніх застосунків, але й до інших ігрових чи візуально-акустичних елементів на ПК або смартфоні. Технічне забезпечення, оновлення програм і їхнє обслуговування також має дещо проблемний характер – програмовий інструментарій потребує дороговартісних затрат, наявності звукових карт та іншої техніки або річної підписки. Групу ризику доповнюють можливі збої програм, проблеми зі звуком, перебої в постачанні електроенергії, особливо в теперішній час, та підключення до мережі «Інтернет». Від сучасного вчителя вимагається володіння цифровою компетентністю для власного застосування, а також для забезпечення технічної підтримки здобувачів освіти під час проведення уроків або гурткової роботи.

Тому в освітній і творчій діяльності необхідно враховувати і переваги, і недоліки використання сучасних технологій відповідно до специфіки музично-педагогічної освіти, потреб учнівської та студентської молоді, їхнього творчого потенціалу, динаміки розвитку навичок та збереження уваги здобувачів освіти, вирішення низки технічних проблем і підготовки педагогів. Дослідження цієї теми дозволяє зробити висновок щодо необхідності ретельного аналізу та розгляду особливостей цифровізації освітнього процесу та позакласної роботи майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти всіх спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біла книга з регулювання ІІІ в Україні: бачення Мінцифри. URL: <https://surl.lu/lbulke> (дата звернення: 15.05.2025).
2. Всеукраїнська школа онлайн : вебсайт. URL : <https://lms.e-school.net.ua/> (дата звернення: 30.11.2023).
3. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Проектна діяльність в підготовці майбутніх педагогів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ – Вінниця : ТОВ «Планер», 2013. 503 с.
4. Ді Ву, Мен Чен, Сюй Чен, Сін Лю. Аналіз освіти зі штучним інтелектом у класах К-12: масштабне дослідження мовної моделі навчання в класі з питань теорій навчання, педагогіки, інструментів та грамотності зі штучним інтелектом. *Комп'ютери та освіта: штучний інтелект*. Том 7, грудень 2024. URL: <https://surl.li/nzjxbz> (дата звернення: 24.06.2025).
5. Забезпечення успішної цифрової освіти і навчання: рекомендації Європейської ради : вебсайт Державної служби якості освіти України. URL : <https://sqe.gov.ua/zabezpechennya-uspishnoi-cifrovoi-osvi/> (дата звернення: 29.01.2024).
6. Звіт EDUCAUSE Horizon за 2024 рік. URL: <https://surl.li/idhevw> (дата звернення: 21.06.2025)
7. Найбільша подія у сфері ІТ-освіти в Україні : вебсайт Міністерства освіти і науки. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/najbilsha-podiya-u-sferi-it-osviti-v-ukrayini-rozpochalasya-reyestraciya> (дата звернення: 15.11.2023).
8. Плющик Є. В., Луценко В. В., Гордєєва-Ковальчук Т. О. Музично-комп'ютерні технології на уроках музичного мистецтва у початкових класах. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 2 (61). С. 222–224.

9. Роберт Дженей. Штучний інтелект залишиться з нами, і ось питання, які ми зараз маємо собі поставити. 02.07.2024. URL: <https://surl.li/ccnzdz> (дата звернення: 20.05.2025).
10. Цифрова трансформація освіти і науки України: вебсайт Міністерства освіти і науки. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/cifrova-transformaciya-osviti-ta-nauki> (дата звернення: 20.10.2023).
11. Цифровізація української освіти: реалізація, проблеми і перспективи. *Педрада* : вебсайт. URL : <https://surl.lu/ekllvj> (дата звернення: 20.10.2023).
12. Цифровізація процесу формування фахових компетентностей: методичні рекомендації для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти до організації самостійної навчальної і науково-дослідної роботи / укл. : Доценко С., Собченко Т., Ворожбіт-Горбатюк В. та ін. Харків, 2022. 33 с.
13. Finale для музиканта : практичний посібник / укл. Тучинська Т. Київ, 2019. 299 с.

REFERENCES:

1. Bila knuga z regul'yvannia CI v Ykraini: bachen'a Mincufu [White Paper on AI Regulation in Ukraine: The Vision of the Ministry of Digital Transformation]. Available at: <https://surl.lu/lbulke> (accessed 15 May 2025). [in Ukrainian]
2. Vseukrainska shkola onlain : veb-sait [All-Ukrainian School Online]. Available at: <https://lms.e-school.net.ua/> (accessed 30 November 2023). [in Ukrainian]
3. Hurevych R. S., Kademiia M. Yu. (2013). Proektna diialnist v pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv [Project-Based Activities in the Training of Future Educators]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metody navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* : zb. nauk. Pr. (pp. 6–14). Vup. 34. Kyiv – Vinnytsia : TOV «Planer». [in Ukrainian]
4. Di Vu, Men Chen, Siui Chen, Sin Liu (2024). Analiz osvity zi shtuchnym intelektom u klasakh K-12: masshtabne doslidzhennia movnoi modeli navchannia v klasi z pytan teorii navchannia, pedahohiky, instrumentiv ta hramotnosti zi shtuchnym intelektom [Analyzing K-12 AI education: A large language model study of classroom instruction on learning theories, pedagogy, tools, and AI literacy]. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Tom 7. Retrieved from: <https://surl.li/nzjxbz> (accessed 24 June 2025). [in Ukrainian]
5. Zabezpechennia uspishnoi tsyfrovoy osvity i navchannia: rekomendatsii Yevropeiskoi rady : veb-sait Derzhavnoi sluzhby yakosti osvity Ukrainy [Ensuring Successful Digital Education and Learning: Recommendations of the Council of Europe : Website of the State Service for Education Quality of Ukraine]. Available at: <https://sqe.gov.ua/zabezpechennya-uspishnoi-cifrovoy-osvi/> (accessed 29 January 2024). [in Ukrainian]
6. Zvit EDUCAUSE Horizon za 2024 rik [EDUCAUSE Horizon Report 2024]. Available at: <https://surl.li/idhevw> (accessed 21 June 2025). [in Ukrainian]
7. Naibilsha podiia u sferi IT-osvity v Ukraini : veb-sait Ministerstva osvity i nauky [The largest event in the field of IT education in Ukraine]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/news/najbilsha-podiya-u-sferi-it-osviti-v-ukrayini-rozpochalasya-reyestraciya> (accessed 15 November 2023). [in Ukrainian]
8. Pliushchyk, Ye. V., Lutsenko, V. V., Hordieieva-Kovalchuk, T. O. (2023) Muzychno-kompiuterni tekhnolohii na urokakh muzychnoho mystetstva u pochatkovykh klasakh [Music and computer technologies in music lessons in primary grades]. *Innovative Pedagogy*, T. 2 (61), 222–224. [in Ukrainian]
9. Robert Dzhenei (2024). Shtuchnyi intelekt zalyshyt'sia z namy, i os pytannia, yaki my zaraz maiemo sobi postavty [AI is here to stay, these are the questions we now need to ask ourselves]. Available at: <https://surl.lu/njsib> (accessed 20 May 2025). [in Ukrainian]
10. Tsyfrova transformatsiia osvity i nauky Ukraini : veb-sait Ministerstva osvity i nauky [Digital transformation of education and science in Ukraine]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/tag/cifrova-transformaciya-osviti-ta-nauki> (accessed 20 October 2023). [in Ukrainian]
11. Tsyfrovizatsiia ukrainskoi osvity: realizatsiia, problemy i perspektyvy [Digitalization of Ukrainian education: implementation, problems and prospects]. *Pedrada* : website. Available at: <https://surl.lu/ekllvj> ((accessed 20 October 2023). [in Ukrainian]
12. Dotsenko S., Sobchenko T., Vorozhbit-Horbatyuk V. (2022) Tsyfrovizatsiia protsesu formuvannia fakhovykh kompetentnostei: metodychni rekomendatsii dlia zdobuvachiv tretoho (osvitno-naukovoho) rivnia vyshchoi osvity do orhanizatsii samostiinoi navchalnoi i naukovo-doslidnoi roboty [Digitalization of the process of forming professional competencies: methodological recommendations for applicants of the third (educational and scientific) level of higher education for organizing independent educational and research work]. Kharkiv. 33 s. [in Ukrainian]
13. Tychynska T. (2019) Finale dlia muzykanta: praktychnyi posibnyk [Finale for a musician: a practical guide]. Kyiv. 299 s. [in Ukrainian]

УДК 373.3.016:811.161.2]:373.3/.5.014.3(477)НУШ

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.7>

Оксана ДАНИЛЮК

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та 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. (2025). Формування мотивації до вивчення української у здобувачів початкової освіти Нової української школи. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 48–52, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.7>

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються важливі проблеми формування мотивації до вивчення української мови у здобувачів початкової освіти нової української школи у процесі реалізації мовно-літературної освітньої галузі, розкрито психолого-педагогічні передумови мотивації до вивчення української мови у здобувачів початкової освіти нової української школи.

Актуальність обраної теми обумовлені змінами, що відбуваються у процесі становлення нової української школи. Вивчення рідної мови учнями початкової школи є важливим етапом формування мовленнєвих навичок та національної ідентичності учнів. Саме в цей період діти активно засвоюють основи граматики, розширюють свій словниковий запас та навчаються правильно виражати свої думки. Проте, сучасні освітні тенденції свідчать про зниження рівня мотивації до вивчення рідної мови серед здобувачів початкової освіти. Цей процес часто супроводжується появою труднощів у навчанні, які можуть впливати на подальший розвиток особистості та формування світогляду учнів.

Перед учителем стоїть завдання сформувати в учнів мотивацію до навчання, уміння, навички отримувати задоволення від успіхів у навчанні, організовувати навчальну діяльність, що давало б змогу проявити винахідливість, кмітливість, швидкість реагування. Для підвищення зацікавленості школярів XXI століття важливим є використання у своїй педагогічній діяльності сучасних інтерактивних, інноваційних засобів, ІКТ.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, практичного досвіду висвітлено показники сформованості мотивації до вивчення української мови у здобувачів початкової освіти нової української школи

У результаті проведеного дослідження підтверджено необхідність пошуку нових шляхів для мотивації до вивчення української мови у здобувачів початкової освіти нової української школи та доцільність впровадження системи вправ і завдань мотивації до вивчення української мови у здобувачів учнів початкової школи у процесі реалізації мовно-літературної освітньої галузі Нової української школи.

Ключові слова: мотивація, розвиток мовлення, українська мова, мовлення, комплекс вправ і завдань із розвитку мотивації до вивчення української мови

Oksana DANYLIUK

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0002-8765-8475

To cite this article: Danyliuk, O. (2025). Formuvannia motyvatsii do vyvchennia ukrainskoi u zdobuvachiv pochatkovoї osvity novoi ukrainskoi shkoly [Formation of motivation to study Ukrainian among primary school students of the new Ukrainian school]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 48–52, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.7>

FORMATION OF MOTIVATION TO LEARN THE UKRAINIAN LANGUAGE AMONG STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article considers important problems of forming motivation to study the Ukrainian language among primary school students of the new Ukrainian school in the process of implementing the language and literature educational branch, reveals the psychological and pedagogical prerequisites of motivation to study the Ukrainian language among primary school students of the new Ukrainian school.

The relevance of the chosen topic is due to the changes taking place in the process of forming the new Ukrainian school. Studying the native language by primary school students is an important stage in the formation of speech skills and national identity of students. It is during this period that children actively master the basics of grammar, expand their vocabulary and learn to express their thoughts correctly. However, current educational trends indicate a decrease in the level of motivation to learn their native language among primary school students. This process is often accompanied by the appearance of learning difficulties, which can affect the further development of the personality and the formation of the students' worldview.

The teacher has the task of forming in students the motivation for learning, skills, abilities to receive satisfaction from academic success, to organize educational activities that would allow them to show resourcefulness, ingenuity, and speed of reaction. To increase the interest of schoolchildren of the 21st century, it is important to use modern interactive, innovative resources, ICT in their pedagogical activities.

Based on a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature and practical experience, indicators of the formation of motivation for studying the Ukrainian language among primary school students of the new Ukrainian school were highlighted.

The study confirmed the need to find new ways to motivate primary school students of the new Ukrainian school to study the Ukrainian language and the feasibility of implementing a system of exercises and tasks for motivating primary school students to study the Ukrainian language in the process of implementing the language and literature educational branch of the New Ukrainian school.

Key words: motivation, speech development, Ukrainian language, speech, a set of exercises and tasks for developing motivation for studying the Ukrainian language.

Постановка наукової проблеми та її значення. Вивчення рідної мови учнями початкової школи є важливим етапом формування мовленнєвих навичок та національної ідентичності учнів. Саме в цей період діти активно засвоюють основи граматики, розширюють свій словниковий запас та навчаються правильно виражати свої думки. Проте, сучасні освітні тенденції свідчать про зниження рівня мотивації до вивчення рідної мови серед здобувачів початкової освіти. Цей процес часто супроводжується появою труднощів у навчанні, які можуть впливати на подальший розвиток особистості та формування світогляду учнів.

У пораднику для вчителя «Нова українська школа» вказується, що «найціннішим результатом початкової освіти в особистісному вимірі є здорова дитина, умотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учень / учениця, які, розвиваючись, вміють вчитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянином / громадянкою України». (Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia)

Мета статті. Висвітлити основні підходи підвищення мотивації до вивчення української мови у здобувачів початкової освіти нової української школи у процесі реалізації мовно-літературної освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування мотивації до вивчення рідної мови у початковій школі є складним і багатогранним

процесом. Це завдання вимагає від учителя постійного аналізу та адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб і можливостей учнів, використання творчих і інтерактивних методів навчання, а також створення сприятливого емоційного середовища.

Виокремлюють такі основні підходи до посилення мотивації вивчення української мови:

Компетентнісний підхід

Однією з ключових задач реформування освіти є формування в учнів мовної компетентності. Компетентнісний підхід дозволяє учням не лише отримувати знання про мову, але й вчитися застосовувати їх у різних комунікативних ситуаціях. Такий підхід акцентує увагу на розвиток мовної практики, що включає говоріння, письмо, читання та слухання.

Особистісно-орієнтований підхід

Особистісно-орієнтований підхід до навчання української мови набуває все більшої актуальності в сучасній педагогіці. Цей підхід передбачає, що в центрі навчального процесу стоїть учень з його індивідуальними особливостями, потребами та інтересами. Мета такого підходу – створити умови для всебічного розвитку особистості, формування в учнів позитивного ставлення до української мови та мотивації до її вивчення.

Особистісно-орієнтований підхід базується на таких теоретичних положеннях:

– Кожен учень – індивідуальність: Учні відрізняються темпераментом, здібностями, мотивацією, тому навчальний процес має бути індивідуалізованим.

– Активна роль учня: Учень не пасивний об'єкт навчання, а активний суб'єкт, який сам будує свої знання.

– Співпраця вчитель-учень: Вчитель є партнером учня в навчальному процесі, який допомагає йому досягати успіху.

– Створення комфортного психологічного клімату: Для ефективного навчання необхідно створити атмосферу довіри, взаєморозуміння та підтримки.

Принципи особистісно-орієнтованого підходу:

– Принцип індивідуалізації: Навчання має бути адаптованим до індивідуальних особливостей кожного учня.

– Принцип гуманізації: В центрі уваги – людина з її почуттями, емоціями, потребами.

– Принцип співробітництва: Вчитель і учень спільно будують навчальний процес.

– Принцип розвитку творчих здібностей: Створення умов для самореалізації кожного учня.

Методи і прийоми реалізації особистісно-орієнтованого підходу:

– Проектна діяльність: Залучення учнів до створення власних проектів, які дозволяють їм проявити творчість та індивідуальність.

– Рольові ігри: Моделювання реальних ситуацій спілкування, що сприяє розвитку комунікативних навичок.

– Групові роботи: Спільне вирішення завдань, що сприяє розвитку вміння працювати в команді.

– Індивідуальні завдання: Завдання, які враховують інтереси та рівень підготовки кожного учня.

– Рефлексія: Аналіз власної діяльності, що допомагає учням усвідомити свої досягнення і труднощі.

Переваги особистісно-орієнтованого підходу:

– Збільшення мотивації до навчання.

– Розвиток творчих здібностей.

– Формування вміння самостійно здобувати знання.

– Підвищення рівня комунікативної компетентності.

– Створення позитивного емоційного клімату в класі.

Таким чином, особистісно-орієнтований підхід є одним з найефективніших способів підвищення якості навчання української мови. Він дозволяє створити умови для всебічного роз-

витку особистості кожного учня, формування в нього позитивного ставлення до мови та культури українського народу. Реалізація цього підходу вимагає від учителя постійного самовдосконалення, творчого підходу до роботи та глибокого розуміння психологічних особливостей учнів.

Інтегрований підхід

Вивчення української мови у початкових класах має вирішальне значення для формування мовленнєвих навичок, розвитку мислення та національної свідомості учнів. Інтегрований підхід до навчання передбачає поєднання кількох навчальних предметів або аспектів, що дає можливість створити цілісний освітній процес. У рамках інтеграції відбувається збагачення навчальної діяльності за рахунок зв'язку між різними галузями знань, що сприяє підвищенню мотивації та ефективності вивчення української мови.

Інтегрований підхід заснований на кількох принципах:

1. Міжпредметність. Інтеграція знань із різних галузей (література, історія, мистецтво, природничі науки) для поліпшення розуміння мови і розширення кругозору учнів. Вивчення української мови у контексті інших предметів дозволяє дітям легше засвоювати нові поняття та розвивати критичне мислення.

2. Цілісність навчання. Навчання не обмежується мовними знаннями, а включає уявлення про культуру, традиції, історію українського народу. Це допомагає учням краще усвідомлювати значення рідної мови як носія національної ідентичності.

3. Активне навчання. Важливо стимулювати інтерес до предмета за допомогою творчих завдань, проектної діяльності та використання ігрових методів, що робить навчання цікавим і доступним для дітей молодшого шкільного віку.

4. Розвиток ключових компетентностей. Інтегрований підхід сприяє розвитку не тільки мовної компетентності, а й соціальних, громадянських, культурних та інформаційно-комунікаційних навичок, що є важливими для учнів початкової школи. (Vashulenko, M. S., 2019)

Діяльнісний підхід

Сучасна початкова освіта спрямована на розвиток активного та цілеспрямованого учня, здатного до самостійної пізнавальної діяльності. (Vorontsova, T. V., 2019).

В умовах реформи «Нова українська школа» (НУШ) значна увага приділяється діяльнісному підходу, який передбачає активну участь учня у навчальному процесі, що забезпечує глибше розуміння та засвоєння знань, зокрема української мови. Діяльнісний підхід спрямований на розвиток пізнавальної активності, творчого мислення та формування умінь застосовувати знання в реальних життєвих ситуаціях.

Діяльнісний підхід передбачає, що навчання не обмежується тільки передачею знань. Учні стають активними учасниками навчального процесу, виконують завдання, що моделюють реальні життєві ситуації, розвиваючи комунікативні навички та практичне застосування мови.

Основними компонентами діяльнісного підходу є:

1. Змістовно-орієнтовані завдання, які дають можливість учням вирішувати реальні проблеми, працювати над проектами та застосовувати знання на практиці.

2. Активні методи навчання: інтерактивні вправи, ігрові методи, дискусії, робота в парах та групах.

3. Зворотній зв'язок: учитель постійно надає підтримку та корекцію, що допомагає учням глибше зрозуміти матеріал і покращити свої навички.

Основні методи діяльнісного підходу у навчанні української мови:

1. Проектна діяльність. Учні початкових класів часто зацікавлені у створенні власних проєктів, що включають різні види роботи з мовою. Наприклад, створення тематичних презентацій чи газет на українську тематику. Це можуть бути проєкти, що пов'язані з українською культурою, звичаями чи літературою.

Приклад завдання: Проєкт «Моя рідна мова». Учні працюють у групах над створенням презентації про цікаві особливості української мови, розповідають про свої улюблені слова або прислів'я. Така діяльність стимулює учнів глибше досліджувати матеріал і розвиває їхню любов до рідної мови.

2. Ігрові методи. Ігри відіграють важливу роль у розвитку пізнавального інтересу у дітей молодшого віку. Вони допомагають учням засвоювати матеріал у невимушеній формі. Граючи, учні непомітно для себе запам'ятовують нові слова, правила правопису або покращують свої комунікативні навички.

Приклад завдання: Гра «Мовний детектив». Учні пропонуються знайти помилки у тексті та виправити їх, або ж скласти власні речення за підказками, тренуючи свої навички у використанні мови.

3. Рольові ігри та драматизація. Цей метод дозволяє учням уявити себе у різних мовних ситуаціях. Розігруючи сценарії, вони вчаться використовувати мову в реальних життєвих обставинах. Наприклад, інсценування діалогу в магазині або на пошті дає можливість учням застосовувати здобуті знання у мовленні.

Приклад завдання: Учні пропонуються розіграти сценку «У книгарні», де вони мають запитувати та відповідати українською мовою на питання про книги, обирати їх і пояснювати свій вибір.

4. Інтерактивні завдання. Використання інтерактивних технологій, таких як мультимедійні презентації, онлайн-тести чи вправи, мотивує учнів і забезпечує різноманітність у навчальному процесі. Інтерактивні вправи сприяють розвитку аналітичного мислення, адже учні мають розв'язувати конкретні завдання, використовуючи знання мови.

Приклад завдання: Використання інтерактивної дошки, де учні можуть виконувати вправи на словотворення, створювати схеми речень, виправляти граматичні помилки в тексті.

Роль учителя у діяльнісному підході

Учитель виступає не лише носієм знань, а й координатором, який створює умови для активної діяльності учнів. Він стимулює творчу активність, дає можливість самостійно досліджувати матеріал та підтримує учнів на всіх етапах виконання завдань. Важливо, щоб вчитель не просто пояснював матеріал, а й залучав учнів до самостійної пошукової діяльності, задавав питання, спрямовував їх до роздумів.

Вплив діяльнісного підходу на мотивацію учнів. Застосування діяльнісного підходу сприяє підвищенню мотивації до навчання, оскільки учні бачать практичну користь від знань, які вони здобувають. Вони стають не просто споживачами інформації, а активними учасниками процесу навчання. Завдяки різноманітності завдань та форм роботи кожен учень може знайти для себе цікаве заняття, що підсилює його бажання вивчати українську мову.

Отже, діяльнісний підхід у навчанні української мови у початкових класах є ефективним

засобом підвищення мотивації та пізнавальної активності учнів. Він сприяє глибшому розумінню мови, розвиває навички критичного мислення та комунікації. Учні, які беруть активну участь у різноманітних мовних завданнях, краще засвоюють матеріал і відчують інтерес до навчання.

Ці підходи не є взаємовиключними, а навпаки, доповнюють один одного. Наприклад, компетентнісний підхід передбачає використання інтегрованих завдань і орієнтацію на особистісні досягнення учнів. Особистісно-орієнтований підхід може бути реалізований через діяльнісні методи.

Отож, ефективне вивчення української мови можливе лише за умови комплексного застосування різних підходів. Вибір конкретних методів і прийомів залежить від мети навчання, вікових особливостей учнів, рівня їхньої підготовки та інших факторів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Мотивація є ключовим поняттям у психології та педагогіці, яке пояснює, чому люди діють певним чином. Вона є рушійною силою, що спонукає учнів до навчальної діяльності. Мотивація може бути як зовнішньою, так і внутрішньою. І для того, щоб сформувати у дітей стійку позитивну мотивацію до навчання, вчителю необхідно розуміти, що спонукає кожного учня до навчання. Важливо з дитинства закласти фундамент для подальшого саморозвитку, розвиваючи в учнів інтерес до знань та бажання вчитися.

Нми було представлено основні підходи підвищення мотивації до вивчення української мови у здобувачів початкової освіти. Отож, ефективне вивчення української мови можливе лише за умови комплексного застосування різних підходів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вашуленко, М. С. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Освіта, 2019. 192 с.
2. Воронцова, Т. В. Діяльнісний підхід у початковій школі: методичні рекомендації. Харків : Видавництво «Ранок», 2019.
3. Нова українська школа : poradnyk dlia vchytelia / pid zag. red. N. M. Bibik. Kyiv : TOV Vydavnychiy dim «Pleady», 2017. 206 s.

REFERENCES:

1. Vashulenko, M. S. (2019) Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia intehrovanoho kursu «Ukrainska mova» u 1–2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu: navch.-metod. posib. Kyiv : Osvita, 192 s.
2. Vorontsova, T. V. (2019) Diialnisnyi pidkhid u pochatkovii shkoli: metodychni rekomendatsii. Kharkiv : Vydavnytstvo «Ranok».
3. Bibik N. M. (ed.) (2017) Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia. Kyiv : TOV Vydavnychiy dim «Pleiady». 206 s.

УДК 37.091:327.51

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.8>

Вікторія ЗВЕКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, вул. Ріпина, 12, м. Ізмаїл, Одеська область, Україна, 68600

ORCID: 0000-0002-6044-8814

Оксана КАЧУРОВСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, вул. Ріпина, 12, м. Ізмаїл, Одеська область, Україна, 68600

ORCID: 0000-0002-1658 -0578

Бібліографічний опис статті: Звекова, В., Качуровська, О. (2025). Інклюзивна освіта як стратегія подолання освітніх бар'єрів у молодшому шкільному віці. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 51–57, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.8>

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК СТРАТЕГІЯ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ БАР'ЄРІВ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті здійснено теоретичний огляд впровадження та розвитку системи інклюзивної освіти в Україні. В освітній моделі, орієнтованій на дитину, основний акцент робиться на задоволенні її інтересів і потреб. Визначено умови та забезпечено можливість вибору навчального закладу й освітньої програми з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, стимулювання її діяльності у різних сферах, а також надання соціально-педагогічного захисту. З огляду на зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами в Україні виникає нагальна проблема, що потребує вирішення. Пропонуються нові підходи до організації навчання дітей із порушеннями розвитку: створення окремих навчальних груп або навчання за індивідуальними планами в межах загального класу. Водночас наголошується на праві кожної дитини на рівний доступ до якісної освіти та навчання за місцем проживання у загальноосвітніх закладах. Сучасна практика навчання дітей із вадами вимагає активного розв'язання як теоретичних, так і практичних завдань, що стосуються не лише організації освітнього процесу та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Авторами досліджено й теоретичне обґрунтовано розвиток інклюзивної освіти як ефективної стратегії подолання освітніх бар'єрів у молодшому шкільному віці, а також визначено педагогічні умови, впровадження освітніх підходів, які сприяють успішній соціалізації та навчальній адаптації учнів з особливими освітніми потребами. Методологічну основу дослідження становлять положення особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів. Використано такі методи: аналіз науково-педагогічної літератури, порівняльний аналіз практик інклюзивного навчання, узагальнення досвіду закладів освіти, аналіз нормативно-правових документів, які регулюють інклюзію в системі початкової освіти. Також застосовано емпіричні методи дослідження для виявлення бар'єрів у навчанні молодших школярів.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, освітні стратегії, мотивація, навчання без бар'єрів.

Viktorii ZVIEKOVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Special Education, Izmil State University of Humanities, Ripina str., 12, Izmil, Odesa region, Ukraine, 68600

ORCID: 0000-0002-6044-8814

Oksana KACHUROVSKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Special Education, Izmil State University of Humanities, Ripina str., 12, Izmil, Odesa region, Ukraine, 68600

ORCID: 0000-0002-1658 -0578

To cite this article: Zviekova, V., Kachurovska, O. (2025). Inklyuzyvna osvita yak stratehiya podolannya osvitnikh bar'yeriv u rann'omu shkil'nomu vitsi [Inclusive education as a strategy for overcoming educational barriers in primary school age]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 51–57, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.8>

INCLUSIVE EDUCATION AS A STRATEGY FOR OVERCOMING EDUCATIONAL BARRIERS IN PRIMARY SCHOOL AGE

The article presents a theoretical overview of the implementation and development of the inclusive education system in Ukraine. In the child-centered educational model, the primary focus is on meeting the interests and needs of the child. The conditions have been identified and opportunities ensured for choosing an educational institution and curriculum based on the individual characteristics of the child, stimulating their activity in various spheres, as well as providing social and pedagogical protection. Considering the increasing number of children with special educational needs in Ukraine, an urgent problem arises that requires resolution. New approaches to organizing education for children with developmental disabilities are proposed: the creation of separate learning groups or individualized learning plans within mainstream classes. At the same time, emphasis is placed on the right of every child to equal access to quality education and learning at their place of residence in general education institutions. Modern practices of educating children with disabilities require active solutions to both theoretical and practical challenges, related not only to the organization of the educational process but also to the professional development of teaching staff.

The authors have studied and theoretically substantiated the development of inclusive education as an effective strategy to overcome educational barriers in primary school-aged children, as well as identified pedagogical conditions and implementation of educational approaches that promote successful socialization and academic adaptation of students with special educational needs. The methodological basis of the research consists of principles of learner-centered, competence-based, and activity-based approaches. Methods used include analysis of scientific and pedagogical literature, comparative analysis of inclusive education practices, generalization of educational institution experiences, and analysis of regulatory documents governing inclusion in primary education. Empirical research methods were also applied to identify learning barriers among younger schoolchildren.

Key words: inclusive education, children with special educational needs, educational strategies, motivation, barrier-free learning.

Актуальність. В умовах реформування освіти в Україні особливої значущості набуває реалізація принципів інклюзії, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, зокрема й тих, які мають особливі освітні потреби. Зростання кількості дітей з різними порушеннями розвитку в закладах загальної середньої освіти обумовлює необхідність пошуку та впровадження ефективних освітніх технологій, які сприяють їхній успішній адаптації, засвоєнню навчального матеріалу, розвитку комунікативних навичок та соціалізації.

Наявність суттєвих відмінностей у когнітивних можливостях, емоційно-вольовій сфері, комунікативному розвитку дітей з ООП вимагає індивідуалізованого підходу до організації освітнього процесу. Саме використання сучасних педагогічних технологій дозволяє створити максимально комфортне, підтримувальне і розвивальне середовище, в якому кожна дитина має змогу реалізувати свій потенціал.

Таким чином, дослідження й аналіз педагогічних технологій, орієнтованих на навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі, є надзвичайно актуальним для забезпечення ефективності освітньої практики, підвищення якості навчання та соціальної інтеграції таких дітей у суспільство.

Сучасні дослідження підтверджують важливість інтеграції інформаційно-комунікаційних

технологій (ІКТ) в інклюзивну освіту. Зокрема, систематичний огляд показав, що використання таких технологій, як екранні читувачі, пристрої Брайля, системи перетворення голосу в текст та адаптивні клавіатури, сприяє подоланню бар'єрів для осіб з порушеннями зору, слуху та моторики, забезпечуючи більш рівний доступ до знань (Ярмола, 2020, pp. 205–208).

Дослідження також виявило, що застосування розумних пристроїв, віртуальних помічників та технологій доповненої та віртуальної реальності забезпечує інтерактивний, ігровий та персоналізований досвід, що покращує розуміння концепцій та підтримує когнітивний, емоційний і функціональний розвиток учнів (Данілавичюте, 2012, pp. 205).

Однак, впровадження інклюзивних технологій стикається з низкою викликів, серед яких: недостатня підготовка педагогів до використання допоміжних засобів, високі витрати на придбання пристроїв, недостатня технологічна інфраструктура та соціальні нерівності, що обмежують доступ до цих технологій. Водночас, дослідження вказують на необхідність модернізації інклюзивних політик та адаптації освітніх стратегій для подолання цих обмежень та сприяння більш широкому та рівному доступу до інклюзивних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку інклюзивної освіти активно

досліджується як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці. Серед українських учених вагомих внесок у розробку теоретичних і практичних засад інклюзії зробили Данілавичюте Е., Дятленко Н., Колупаєва А., Литовченко С., Мартинчук О., Найда Ю., Савченко Л., Софій Н., Ярмола Н. А. та інші.

Науковці розглядають інклюзивну освіту як механізм забезпечення рівних освітніх можливостей для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Вони розкривають різноманітні аспекти інклюзивної освіти, а також містять детальний аналіз процесу впровадження інклюзивного навчання як в Україні, так і за кордоном. Особливу увагу науковці приділяють адаптації змісту навчання, створенню інклюзивного освітнього середовища, підготовці педагогів до роботи в інклюзивних класах.

У працях Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М., порушується питання необхідності мультидисциплінарного підходу до навчання дітей з ООП, що передбачає взаємодію педагогів, психологів, логопедів та соціальних працівників (Дятленко, Мартинчук, Найда, 2012, рр. 172). Водночас Колупаєва А., Савчук Л. наголошують на важливості забезпечення диференційованого підходу до навчання та розвитку всіх учнів початкової школи з урахуванням їхніх індивідуальних освітніх траєкторій (Колупаєва, Савчук, 2011, рр. 210).

Значна увага у сучасних дослідженнях приділяється стратегічним аспектам інклюзивної освіти, таким як впровадження індивідуальних освітніх траєкторій (ІОП), використання універсального дизайну навчання (UDL), розвиток компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання та активна участь батьків в освітньому процесі.

Однак, попри значну кількість публікацій, ще недостатньо досліджено практичні механізми реалізації освітніх стратегій, спрямованих на подолання конкретних освітніх бар'єрів, з якими стикаються молодші школярі в інклюзивному середовищі. Це зумовлює потребу у подальшому вивченні ефективних підходів до реалізації інклюзії на рівні початкової освіти, що й становить основу даного дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та виявлення ефективних освітніх стратегій інклюзивного навчання, спрямованих на подолання освітніх бар'єрів у молодших школярів

з особливими освітніми потребами, а також визначення педагогічних умов для їх реалізації в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У сучасних умовах реформування освіти та впровадження принципів гуманізації особливої значущості набуває забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних можливостей, потреб і соціальних обставин. Одним із ключових напрямів модернізації української освітньої системи є розвиток інклюзивної освіти, яка виступає ефективною стратегією подолання освітніх бар'єрів, з якими стикаються молодші школярі з особливими освітніми потребами.

Молодший шкільний вік є визначальним етапом у формуванні навчальної мотивації, соціальної адаптації та пізнавальної активності дитини. Саме на цьому етапі вкрай важливо вчасно виявити труднощі в навчанні, комунікації та соціальній взаємодії та надати комплексну підтримку. Інклюзивна освіта, що передбачає впровадження диференційованих та індивідуалізованих стратегій навчання, створює сприятливе середовище для подолання бар'єрів у розвитку й навчанні, формування ключових компетентностей, розкриття особистісного потенціалу кожного учня. Діти молодшого шкільного віку (від 6 до 11 років) проходять етап інтенсивних змін у когнітивній, емоційній та соціальній сферах розвитку (Колупаєва, 2009, рр. 34–46). Цей віковий період супроводжується динамічними змінами у фізичному та психічному становленні, що суттєво впливає як на їх навчальні досягнення, так і на формування особистості.

Інклюзивна освіта є необхідною умовою для подолання освітніх бар'єрів і створення середовища, де кожна дитина має можливість реалізувати свій потенціал. Практичне впровадження інклюзивних стратегій у початковій школі дозволяє зменшити навчальні труднощі, підвищити мотивацію до навчання, забезпечити емоційну безпеку та комфорт для дітей з особливими потребами. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням моделей педагогічної підтримки та удосконаленням професійної підготовки вчителів до інклюзивного викладання.

Актуальність дослідження зумовлена також необхідністю формування ефективних освітніх

стратегій для педагогів, спрямованих на подолання навчальних труднощів, розвиток інклюзивної культури в закладах загальної середньої освіти, забезпечення міждисциплінарної взаємодії фахівців та залучення батьків до освітнього процесу. Таким чином, дослідження інклюзивної освіти як стратегії подолання освітніх бар'єрів у молодшому шкільному віці відповідає нагальним потребам освітньої практики та сприяє впровадженню якісних змін у початковій школі. Інклюзивна освіта – це не лише форма організації навчального процесу, а й система цінностей, орієнтована на повагу до різноманіття, рівність можливостей та активну участь усіх учасників освітнього процесу. Для молодших школярів, які переживають період інтенсивного розвитку, адаптації до нових соціальних умов і формування навчальної діяльності, інклюзивна освіта відіграє ключову роль у створенні безпечного, підтримувального середовища, що сприяє усуненню або зменшенню освітніх бар'єрів.

Проведений аналіз педагогічної літератури засвідчив, що серед найбільш поширених бар'єрів у молодшому шкільному віці виокремлюють:

- **пізнавальні труднощі**, пов'язані з особливостями мислення, уваги, пам'яті;
- **мовленнєві порушення**, що ускладнюють комунікацію та сприйняття навчального матеріалу;
- **емоційно-вольові труднощі** (страх помилки, знижена самооцінка, тривожність);
- **соціальні бар'єри**, пов'язані з труднощами у взаємодії з однолітками або педагогами;
- **фізичні обмеження**, що потребують адаптації середовища.

Отже, інклюзивна освіта має значний потенціал. Вона слугує не лише засобом покращення освітніх досягнень учнів з особливими потребами, а й сприяє формуванню більш відкритого, толерантного та справедливого суспільства. Тому залучення дітей з різними індивідуальними особливостями до освітнього процесу повинно розглядатися не як тимчасова практика, а як невід'ємна складова сучасної освітньої системи. Інклюзивне навчання дає змогу цілеспрямовано подолати вищезазначені бар'єри завдяки використанню гнучких освітніх стратегій. Основні з них включають:

- **Індивідуалізацію навчання**, що передбачає адаптацію змісту, методів, темпу та форм подачі матеріалу до можливостей дитини (через

Індивідуальну освітню траєкторію або Індивідуальну програму розвитку).

- **Універсальний дизайн навчання (UDL)**, який передбачає надання учням різних способів сприйняття інформації, виконання завдань і демонстрації результатів.

- **Тьюторський та асистентський супровід**, що дозволяє забезпечити додаткову педагогічну підтримку та соціальну адаптацію дітей з ООП.

- **Інтерактивні методи навчання**, спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності та розвиток навичок співпраці.

- **Партнерство з батьками та фахівцями (логопедами, психологами, дефектологами)**, що забезпечує цілісне бачення потреб дитини та узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу.

У ході дослідження було з'ясовано, що ефективність інклюзивних стратегій значною мірою залежить від: рівня підготовки педагогів до інклюзивного навчання; наявності методичного забезпечення та адаптованих навчальних ресурсів; системної взаємодії всередині команди психолого-педагогічного супроводу; створення доброзичливої, толерантної атмосфери в класному колективі.

В умовах сучасної української школи впровадження інклюзивних стратегій стикається із низкою викликів: недостатня кількість кваліфікованих фахівців, відсутність адаптованих програм для деяких нозологій, упереджене ставлення з боку педагогів або батьків. Водночас приклади позитивного досвіду окремих шкіл демонструють, що за наявності чіткої організації, міжвідомчої взаємодії та відповідної мотивації педагогів інклюзивна освіта дійсно сприяє подоланню освітніх бар'єрів і гармонійному розвитку особистості дитини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження встановлено, що інклюзивна освіта виступає ефективною стратегією подолання освітніх бар'єрів у молодших школярів, оскільки орієнтована на індивідуальні освітні потреби дітей, сприяє формуванню позитивного освітнього середовища, підтримує розвиток особистісного потенціалу кожного учня. Її реалізація вимагає впровадження диференційованих підходів до навчання, використання сучасних педагогічних технологій, організації мультидисциплінарного супроводу та здійснення активного залучення батьків.

Визначено, що ефективність інклюзивних освітніх стратегій значною мірою залежить від: рівня педагогічної підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі; наявності ресурсного та методичного забезпечення; функціонування команди психолого-педагогічного супроводу; створення сприятливого емоційного клімату в класі. Разом із тим, дослідження виявило низку проблем: недостатню методичну підготовку педагогів, складнощі в адаптації навчальних програм, обмеженість технічних і кадрових ресурсів, а також наявність стереотипів у суспільстві щодо дітей з особливими освітніми потребами. Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на: розробку практичних моделей індивідуалізації навчання в інклюзивному середовищі початкової школи; вивчення ефективності різних освітніх стратегій залежно від нозології порушень; удосконалення системи підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних працівників до інклюзивного навчання; аналіз особливостей соціально-психологічної адаптації дітей з ООП у колективі однолітків; впровадження цифрових технологій як засобу підтримки інклюзивного освітнього процесу.

Таким чином, забезпечення ефективного функціонування інклюзивної освіти потребує системного підходу, міждисциплінарної взаємодії та постійного вдосконалення освітніх практик, що забезпечить не лише доступ до знань, а й повноцінну соціалізацію та розвиток кожної дитини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / за ред. А. А. Колупаєвої. К. : Видавнича група «А.С.К.». 2012. 360 с.
2. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М., Асистент вчителя в інклюзивному класі :

навчально-методичний посібник. К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди». 2015 р. 172 с.

3. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання : науково-методичний посібник. К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. А. А. Колупаєва. К. : «Самміт-Книга», 2009. 326 с.

5. Ярмола Н. А. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навчально-методичний посібник. К. : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

REFERENCES:

1. Danilavichyutye E. A., Lytovchenko S. V. (2012) *Stratehiyi navchannya v inklyuzyvnomu navchal'nomu zakladi: navchal'no-metodychnyy posibnyk* [Teaching strategies in an inclusive educational institution: a teaching and methodological manual]. Edited by A. A. Kolupaeva. Kyiv : Publishing group «A.S.K.» 360 p. (in Ukrainian)
2. Dyatlenko N. M., Sofiy N. Z., Martynchuk O. V., Naida Yu. M. (2015), *Pomichnyk vchytelya v inklyuzyvnomu klasi : navchal'no-metodychnyy posibnyk* [Teacher's assistant in an inclusive class: a teaching and methodological manual]. Kyiv : LLC Publishing House «Pleiady». 172 p. (in Ukrainian)
3. Kolupaeva A. A., Savchuk L. O. (2011) *Dity z osoblyvymy potrebamy ta orhanizatsiya yikh navchannya: naukovy-metodychnyy posibnyk* [Children with special needs and the organization of their education : a scientific and methodological manual]. Kyiv : Publishing group «АТОПОЛ», 274 p. (in Ukrainian)
4. Kolupaeva A. A. (2009) *Inklyuzyvna osvita: realiyy ta perspektyvy: Monohrafiya*. A. A. Kolupaeva [Inclusive education: realities and prospects : monograph. A. A. Kolupaeva] K. : «Summit-Book», 326 p. (in Ukrainian)
5. Yarmola N. A. (2020) *Dity z osoblyvymy osvitynimy potrebamy u prostori zahal'noyi osvity* [Children with special educational needs in the general education space]. Teaching and methodological manual. Kyiv : Mykola Yarmachenko Institute of Special Educational Needs of the National Academy of Sciences of Ukraine, 208 p. (in Ukrainian)

УДК 373.3.016:7

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.9>

Аліна ПРЕДИК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, вул. Коцюбинського, 2, м. Чернівці, Україна, 58000
ORCID: 0000-0001-7356-8690

Бібліографічний опис статті: Предик, А., (2025) Особливості використання інтермедіальних технологій при вивченні мистецької освітньої галузі в початковій школі. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 58–64, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.9>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРМЕДІАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті теоретично обґрунтовано та проаналізовано педагогічні умови використання інтермедіальних технологій у процесі вивчення мистецької освітньої галузі в початковій школі. Особливу увагу зосереджено на окресленні можливостей інтеграції різних видів мистецтв за допомогою цифрових та мультимедійних засобів, що сприяє формуванню художньо-естетичних, креативних і цифрових компетентностей молодших школярів.

У статті висвітлено поняття «інтермедіальні технології» в контексті мистецької освітньої галузі та виокремлено їхню роль як інноваційного засобу розвитку особистості молодшого школяра. Узагальнено переваги застосування інтермедіального підходу в умовах Нової української школи, зокрема в аспекті мотивації до навчання, розвитку творчого мислення, формування міждисциплінарних зв'язків. Обґрунтовано необхідність підготовки вчителя до роботи з інтермедіальними ресурсами та створення відповідного методичного забезпечення.

Використання інтермедіальних технологій при вивченні мистецької галузі в початковій школі є важливим чинником модернізації освітнього процесу відповідно до концептуальних засад НУШ. Інтермедіальність як засіб інтеграції різних видів мистецтв дозволяє створювати більш варіативне, мотиваційне та креативне навчальне середовище. Результати дослідження підтверджують, що за умови педагогічно доцільного впровадження інтермедіальні технології сприяють індивідуалізації навчання, активному залученню учнів до мистецької діяльності та розвитку ключових компетентностей. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою методичних моделей інтеграції інтермедіального підходу в освітню практику початкової школи та вивченням ефективності цифрових інструментів у мистецькому навчанні.

Ключові слова: інтермедіальність, інтермедіальні технології, мистецька освітня галузь, поліхудожнє мистецтво в початковій школі.

Alina PREDYK

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department Pedagogy and Methods of Primary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Kotsiubynsky str., 2, Chernivtsi, Ukraine, 58000
ORCID: 0000-0001-7356-8690

To cite this article: Predyk, A. (2025). Osoblyvosti vykorystannia intermedialnykh tekhnolohii pry vyvchenni mystets'koi osvithn'oi haluzi v pochatkovii shkoli [Features of the use of intermedia technologies in the study of the art educational field in elementary school]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 58–64, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.9>

FEATURES OF THE USE OF INTERMEDIA TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF THE ART EDUCATIONAL FIELD IN ELEMENTARY SCHOOL

The article provides a theoretical substantiation and analysis of the pedagogical conditions for using intermedial technologies in the process of studying the artistic educational field in primary school. Particular attention is given to outlining the possibilities of integrating various forms of art through digital and multimedia tools, which contributes to the development of artistic-aesthetic, creative, and digital competencies in young learners.

The concept of “intermedial technologies” is contextualized within art education, and their role is highlighted as an innovative means of fostering the personal development of primary school students. The advantages of applying an intermedial approach within the New Ukrainian School are summarized, particularly in terms of enhancing learning

motivation, fostering creative thinking, and forming interdisciplinary connections. The necessity of preparing teachers to work with intermedial resources and developing appropriate methodological support is substantiated.

The use of intermedial technologies in the study of the artistic field in primary school is considered an important factor in modernizing the educational process in line with the conceptual principles of the New Ukrainian School. Intermediality, as a means of integrating different art forms, allows for the creation of a more variable, motivating, and creative learning environment. The findings of the study confirm that, when pedagogically appropriate, intermedial technologies support individualized learning, active student engagement in artistic activities, and the development of key competencies. Future research prospects are associated with the development of methodological models for integrating the intermedial approach into the educational practice of primary school and examining the effectiveness of digital tools in arts education.

Key words: *intermediality, intermedial technologies, artistic educational field, polyartistic education in primary school.*

Актуальність проблеми. Інтермедіальні технології в початковій школі передбачають інтеграцію різних видів мистецтв та медіа для створення цілісного навчального досвіду. Цей підхід сприяє розвитку у молодших школярів креативності, критичного мислення та комунікативних навичок. Інтермедіальні технології в мистецькій освітній галузі початкової школи – це не просто модна тенденція, а необхідність, продиктована часом. Сучасні діти, з раннього віку оточені цифровими пристроями, природно сприймають інформацію через інтерактивні формати. Тому інтеграція інтермедіальних технологій у навчальний процес, зокрема в мистецьку галузь, стає ключовим фактором для розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

Інтермедіальність, як наукова категорія, досліджує взаємодію та інтеграцію різних видів мистецтв у межах одного твору або освітнього процесу. У контексті мистецької освітньої галузі в початковій школі, впровадження інтермедіальних технологій сприяє формуванню цілісного сприйняття мистецтва, розвитку креативності та комунікативних навичок учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтермедіальність як наукове поняття активно розглядається сучасними дослідниками мистецтва та освіти. Вона охоплює широке коло питань, пов'язаних із взаємодією різних видів мистецтва та їх інтеграцією у навчальний процес.

Одним із ключових аспектів є формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи при проведенні уроків мистецтва в умовах застосування інтермедіальної технології. У своїй монографії Н. Лупак досліджує основи цієї технології, наголошуючи на її значенні для підготовки педагогів. Авторка звертає увагу на міждисциплінарний характер інтермедіальності, що сприяє розвитку творчого мислення та інтегративного сприйняття мистецьких творів (Лупак, 2020).

Розгляд інтермедіальності як способу естетизації художнього дискурсу запропонувала О. Маленко. Вона досліджує взаємозв'язок між митцем, мистецтвом і читачем, наголошуючи на ролі інтермедіальних засобів у формуванні глибшого розуміння художнього тексту (Маленко, 2014, с. 42).

Проблема реалізації стратегії інтермедіальності в мистецькій освіті майбутніх учителів розкрита у дослідженні О. Малицької. Вона аналізує методологічні підходи до використання інтермедіальних технологій у педагогічному процесі та підкреслює їхню важливість для розвитку поліхудожнього виховання (Малицька, 2020, с. 238).

Цей напрям підтримує й Л. Масол, яка акцентує увагу на підготовці вчителів до поліхудожнього виховання учнів. Вона досліджує теоретичні засади та експериментальний досвід застосування міжмистецьких взаємозв'язків у навчанні (Масол, 2009, с. 3).

Важливий аспект інтермедіальності – її зв'язок із інтертекстуальністю. В. Просалова (2010) аналізує інтермедіальність як систему інтертекстуальних зв'язків, підкреслюючи її значення для літературознавчих досліджень. У пізнішій роботі вона розглядає інтермедіальність не лише як явище мистецтва, а й як метод аналізу художніх творів, що розширює можливості дослідження культурних текстів (Просалова, 2013, с. 46).

Окрему увагу інтермедіальному дискурсу приділяє В. Фесенко. У навчальному посібнику «Література і живопис: інтермедіальний дискурс» він досліджує взаємодію цих двох мистецьких форм, показуючи, як живописні елементи можуть бути інтегровані у літературний текст (Фесенко, 2014).

Отже, аналіз наукової літератури свідчить, що інтермедіальні технології є важливим інструментом у мистецькій освіті, сприяючи

формуванню поліхудожнього мислення, розвитку міждисциплінарних зв'язків та розширенню можливостей художнього аналізу.

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей використання інтермедіальних технологій у мистецькій освітній галузі початкової школи, визначенні їхнього впливу на розвиток творчого мислення, комунікативних навичок та інтегративного сприйняття мистецьких творів учнями.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Протягом XX–XXI століть дослідження міжпредметних зв'язків у художньому просторі літературного тексту активно розвивалися як у вітчизняному, так і в зарубіжному літературознавстві. Поряд із поняттям «взаємодія мистецтв» утвердився термін «синтез мистецтв», що охоплює систему культурних кодів, які взаємно доповнюють одне одного. Водночас усе більшого поширення набуває термін «інтермедіальність», що відображає інтеграцію різних медіа у мистецькому процесі.

Саме слово «інтермедіальність» походить від латинського «inter» («між», «поміж», «серед») та «media» («медіа», «засоби вираження»). Це поняття означає не лише взаємодію, а й взаємопроникнення, синтез різних мистецьких форм, таких як література, живопис, музика, кіно, театр тощо. Завдяки цьому поєднанню різних видів мистецтва та цифрових інструментів, що дозволяє створювати нові форми художнього вираження, художні жанри трансформуються, отримують нові смислові відтінки та впливають один на одного (Циховська, 2014, с. 50).

Сучасні дослідження інтермедіальності зосереджені не лише на її теоретичному обґрунтуванні, а й на практичних аспектах застосування в мистецтві та освіті. У науковій роботі І. Власенка та А. Короля аналізується інтермедіальність як характерна риса сучасного мистецтва. Автори розглядають особливості інтеграції різних медіаформатів та їх вплив на сприйняття мистецького твору. Однією з ключових ідей є те, що розвиток цифрових технологій сприяє посиленню взаємодії між мистецькими жанрами, створюючи нові форми естетичного досвіду (Власенко, Король, 2024, с. 38).

Педагогічний аспект інтермедіальних технологій глибоко досліджує Н. Лупак. Науковець аналізує інтермедіальні технології в мистецькій освіті, розглядаючи їх як педагогічну іннова-

цію. Важливою складовою цього підходу є формування у студентів здатності інтегрувати різні види мистецтва, що сприяє розвитку креативного мислення (Лупак, 2018, с. 127).

Інший аспект досліджень Н. Лупак стосується інтермедіальності як феномену художньої інтеграції. Вчена розглядає можливості реалізації інтегрованого підходу в контексті Нової української школи. Дослідниця наголошує на необхідності розширення мистецької освіти через міждисциплінарні зв'язки, що сприяє глибшому розумінню художніх процесів (Лупак, 2018).

Концептуальні засади інтермедіальності та її теоретичні дилеми аналізує Е. Циховська. У своїй роботі автор досліджує проблеми визначення цього поняття, пропонуючи системний підхід до його тлумачення. Дослідниця звертає увагу на багатогранність інтермедіальності, підкреслюючи її значення для осмислення сучасного мистецького процесу (Циховська, 2014, с. 50).

Таким чином, аналіз наукових праць свідчить про зростаючий інтерес до інтермедіальності як ключового феномена в мистецтві та освіті. Вона не лише забезпечує взаємодію між різними художніми жанрами, а й відкриває нові можливості для навчання, розвиваючи у студентів навички аналізу та інтерпретації мистецьких творів у широкому культурному контексті.

На основі аналізу літератури можна виділити такі теоретичні підходи до впровадження інтермедіальних технологій у мистецьку освітню галузь початкової школи:

- Інтегративний підхід: передбачає об'єднання різних видів мистецтва в єдиний освітній процес, що сприяє формуванню цілісного сприйняття мистецьких явищ учнями. Це дозволяє дітям розуміти взаємозв'язки між різними мистецькими формами та розвивати естетичне мислення.
- Комунікативний підхід: спрямований на розвиток комунікативних навичок учнів через взаємодію з різними видами мистецтва. Це сприяє формуванню здатності до міжкультурного діалогу та розуміння різних культурних контекстів.
- Креативний підхід: стимулює розвиток творчих здібностей учнів через залучення їх до створення власних мистецьких творів, що поєднують елементи різних мистецтв. Це сприяє самовираженню та розвитку індивідуальності кожної дитини.

- Семіотичний підхід: розглядає мистецтво як систему знаків, що дозволяє учням розуміти та інтерпретувати різні художні коди. Це сприяє розвитку критичного мислення та аналітичних здібностей.

Впровадження інтермедіальних технологій у мистецьку освітню галузь початкової школи на основі зазначених теоретичних підходів сприятиме формуванню всебічно розвинутої особистості, здатної до творчого мислення, ефективної комунікації та глибокого розуміння мистецьких явищ.

Науковцями досліджено, що інтрамедіальні технології включають в себе:

- цифрове малювання та графіку (використання планшетів, графічних редакторів, програм для створення векторних та растрових зображень).

- анімацію (створення мультфільмів, анімованих роликів, використання програм для створення стоп-моушн анімації, інтеграція анімації у презентації та освітні відео, застосування доповненої анімації в мобільних додатках та інтерактивних виставках).

- відеомистецтво (зйомка та монтаж відеороликів, створення відеокілажів, використання відеоефектів).

- музичні редактори та синтезатори (створення та редагування музичних композицій, використання віртуальних інструментів).

- інтерактивні інсталяції (створення мультимедійних проєктів, що поєднують різні види мистецтва та реагують на дії глядачів, наприклад, театральні постановки з інтерактивними цифровими елементами, інсталяції з доповненою реальністю, перформанси з сенсорним керуванням, візуально-звукові композиції, які змінюються відповідно до рухів або емоцій аудиторії, тощо) (Предик, Мідріган, 2025, с. 136).

Інтермедіальність охоплює широкий спектр культурних практик, розташованих на стику різних художніх напрямів, і є важливим інструментом для аналізу мистецьких творів. Зокрема, літературний простір є особливо сприятливим для дослідження інтермедіальних взаємозв'язків, оскільки він відкриває можливості для творчої інтеграції різних медіаформатів у єдину естетичну систему (Предик, Мідріган, 2025, с. 136).

Інтермедіальні технології – це технології, що поєднують різні медіа в єдиному навчаль-

ному середовищі для створення комплексного освітнього контенту. Вони передбачають взаємодію тексту, зображень, аудіо, відео, анімації та інтерактивних елементів для покращення навчального процесу.

У контексті Нової української школи (НУШ) інтермедіальні технології сприяють:

- формуванню компетентностей XXI століття (критичне мислення, комунікація, креативність);

- підвищенню мотивації учнів через залучення до активного навчання;

- забезпеченню диференційованого підходу та інклюзивного навчання.

Основні аспекти впровадження інтермедіальних технологій в мистецькій освітній галузі початкової школи передбачають:

- Інтеграція мистецьких дисциплін – поєднує музику, образотворче мистецтво, театр та літературу та дозволяє учням сприймати мистецтво як єдине ціле, розуміючи взаємозв'язки між різними його видами. Це допомагає формуванню поліхудожнього мислення та естетичного сприйняття світу.

- Використання мультимедійних ресурсів – передбачає залучення інтерактивних технологій, таких як аудіо- та відеоматеріали, презентації та цифрові зображення, робить навчальний процес більш захопливим та доступним для учнів. Це стимулює увагу та інтерес школярів до мистецтва.

- Проектна діяльність – передбачає організацію проєктів, що об'єднують різні види мистецтв, сприяє розвитку творчих здібностей та вміння працювати в команді. Наприклад, створення спільних вистав, художніх виставок або музичних виступів дозволяє учням реалізувати свій потенціал та продемонструвати набуті знання.

- Розвиток комунікативних навичок – полягає у формуванні здатності учнів ефективно спілкуватися, висловлювати свої думки та емоції через різні форми мистецтва. Це підвищує їхню комунікативну компетентність та впевненість у собі.

- Адаптація до сучасного інформаційного середовища допомагає учням адаптуватися до швидкозмінного інформаційного середовища, розвиваючи їхні цифрові навички та критичне мислення шляхом використання сучасних медіа та технологій у навчальному процесі.

Впровадження інтермедіальних технологій у початковій школі сприяє створенню

інтегративного та динамічного навчального середовища, яке відповідає сучасним освітнім тенденціям та потребам учнів. Це забезпечує всебічний розвиток особистості, формування естетичного смаку та підготовку до активної участі в культурному житті суспільства.

Інтермедіальні технології в початковій школі виконують низку важливих функцій, які сприяють всебічному розвитку учнів та підвищенню ефективності освітнього процесу. Основні з них:

- Інтегративна функція: забезпечує об'єднання різних видів мистецтв та навчальних дисциплін, створюючи цілісне сприйняття навчального матеріалу. Це сприяє формуванню системного мислення та розумінню взаємозв'язків між різними галузями знань.

- Комунікативна функція: сприяє розвитку здатності учнів ефективно спілкуватися, висловлювати свої думки та емоції через різні форми мистецтва, що підвищує їхню комунікативну компетентність.

- Креативна функція: стимулює творче мислення та уяву учнів, заохочуючи їх до створення власних художніх продуктів та участі в творчих проєктах.

- Адаптивна функція: допомагає учням адаптуватися до швидкозмінного інформаційного середовища, розвиваючи навички роботи з різними медіа та технологіями.

- Мотиваційна функція: передбачає використання інтермедіальних технологій, що робить навчання більш цікавим та захоплюючим, підвищуючи мотивацію учнів до навчальної діяльності.

- Пізнавальна функція: розширює кругозір учнів, надаючи їм можливість ознайомитися з різними видами мистецтв та культурними явищами, що сприяє їхньому загальному розвитку.

- Рефлексивна функція: сприяє розвитку здатності до саморефлексії та критичного аналізу власної діяльності, що є важливим аспектом особистісного зростання учнів.

Впровадження інтермедіальних технологій у початковій школі забезпечує комплексний підхід до навчання, що враховує різні аспекти розвитку особистості учня та відповідає сучасним освітнім тенденціям.

Застосування інтермедіальних технологій у початковій школі відкриває широкі можли-

вості для удосконалення освітнього процесу та сприяє всебічному розвитку учнів. Однією з основних переваг є стимулювання творчого мислення. Завдяки взаємодії з різними формами мистецтва й мультимедійними засобами, учні отримують змогу експериментувати з візуальними, аудіальними та текстовими елементами, розвивати уяву та естетичне сприйняття.

Значною мірою інтермедіальні технології підвищують мотивацію до навчання. Залучення інтерактивних форматів, зокрема відео, анімацій, цифрових презентацій, перетворює навчальний процес на захопливу діяльність, що активізує інтерес учнів до мистецтва.

Ще одним важливим чинником є розвиток цифрової грамотності. У процесі взаємодії з інтермедіальним контентом молодші школярі поступово опановують базові навички роботи з сучасними цифровими інструментами, що є необхідною компетентністю в умовах інформаційного суспільства.

Використання інтермедіальних технологій також сприяє індивідуалізації навчання. Можливість адаптації темпу, змісту та форм навчальної діяльності відповідно до потреб і можливостей кожного учня забезпечує комфортні умови для особистісного зростання.

Важливою перевагою є створення інтерактивного навчального середовища, в якому учні не лише споживають, а й продукують контент. Власні творчі проєкти, що інтегрують елементи музики, образотворчого мистецтва, театру або літератури, сприяють формуванню комунікативних навичок та рефлексії через обговорення й обмін ідеями.

У контексті впровадження інтермедіальних технологій у процес вивчення мистецької освітньої галузі в початковій школі важливу роль відіграють методичні аспекти, що забезпечують ефективну організацію навчального процесу. Зокрема, доцільним є залучення учнів до проєктної діяльності, яка передбачає створення творчих проєктів на перетині різних видів мистецтва з використанням цифрових інструментів, що стимулює міждисциплінарне мислення та креативність. Використання ігрових технологій, таких як освітні ігри, інтерактивні вправи та віртуальні квести, сприяє активізації пізнавальної діяльності молодших школярів і формуванню стійкої мотивації до навчання. Онлайн-ресурси – інтерактивні музеї, відео-

уроки, цифрові платформи – розширюють межі традиційного уроку, забезпечуючи доступ до якісного мультимедійного контенту. Важливою складовою є створення учнями цифрових портфоліо, які виступають засобом фіксації та рефлексії їхньої мистецької діяльності, а також сприяють формуванню навичок самопрезентації. Крім того, колаборативна робота в малих групах або парах забезпечує розвиток комунікативних навичок, уміння взаємодіяти в команді та приймати спільні рішення, що є необхідним компонентом формування соціально-компетентної особистості в умовах Нової української школи.

Окрім цього, інтермедіальні технології мають значний міждисциплінарний потенціал. Вони дозволяють інтегрувати мистецьку діяльність із навчанням з інших предметів, зокрема математики, інформатики, мов, що забезпечує цілісне сприйняття світу та формує здатність до комплексного осмислення навчального матеріалу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інтермедіальні технології є важливим інструментом при вивченні мистецької освітньої галузі в початковій школі, оскільки вони: сприяють розвитку креативного та критичного мислення учнів; підвищують рівень

їхньої комунікативної компетентності; забезпечують інтеграцію різних видів мистецтва, створюючи цілісне сприйняття художніх явищ; підвищують мотивацію до навчання завдяки використанню цифрових технологій та мультимедійного контенту; дозволяють реалізувати диференційований та інклюзивний підхід у навчанні.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку методичних рекомендацій щодо використання інтермедіальних технологій у початковій школі та оцінку впливу цих технологій на рівень засвоєння навчального матеріалу, розвиток творчих здібностей учнів та ін.

У контексті подальших наукових розвідок доцільно зосередити увагу на розробці ефективних методичних моделей інтеграції інтермедіальних технологій у навчальний процес, що враховували б вікові особливості молодших школярів та забезпечували цілісне сприйняття мистецького досвіду. Перспективним напрямом також є аналіз професійної готовності вчителів початкових класів до застосування інтермедіальних технологій, що передбачає вивчення змісту підготовки педагогів, а також шляхів формування відповідної цифрово-мистецької компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Власенко І. М., Король А. М. Інтермедіальність сучасного мистецтва і технології його сприйняття. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв* : наук. журнал. 2024. № 3. С. 38–45.
2. Лупак Н. Інтермедіальні технології в системі мистецької освіти як педагогічна інновація. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2018. Вип. LXXXIV. Херсон. Том 2. С. 127–132.
3. Лупак Н. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва: засади інтермедіальної технології : монографія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2020. 452 с.
4. Маленко О. Інтермедіальність як естетизація художнього дискурсу: митець – мистецтво – читач. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)* : зб. наук. праць. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 5. С. 42–50.
5. Малицька О. Реалізація стратегії інтермедіальності в мистецькій освіті майбутнього вчителя: методологічні підходи. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2020. Вип. 33, том 2. С. 238–241.
6. Масол Л. М. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів (теоретичні підходи й експериментальний досвід). *Мистецтво та освіта*. 2009. Вип. 2. С. 2–8.
7. Предик А. А., Мідріган Д. М. Впровадження інтермедіальних технологій при вивченні мистецької освітньої галузі в початковій школі. Дошкільна і початкова освіта в євроінтеграційному та національному вимірах : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (15 квітня 2025 р.). Суми : ФОП Цьома С. П., 2025. 257 с.
8. Просалова В. Інтермедіальність як явище мистецтва і метод аналізу. *Філологічні семінари*. 2013. Вип. 16. С. 46–53.
9. Фесенко В. І. Література і живопис: інтермедіальний дискурс : навч. посіб. Київ : КНЛУ, 2014. 398 с.
10. Циховська Е. Теоретичні дилеми поняття інтермедіальності. *Слово і час* : наук.-теорет. журнал. К. : «Фенікс», 2014. № 11. С. 49–59.

REFERENCES:

1. Vlasenko I. M., Korol A. M. Intermedialnist suchasnoho mystetstva i tekhnolohii yoho spryiniattia [Intermediality of contemporary art and technologies of its perception]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv* : nauk. zhurnal. 2024. No. 3. Pp. 38–45.
2. Lupak N. Intermedialni tekhnolohii v systemi mystetskoi osvity yak pedahohichna innovatsiia [Intermedial technologies in the system of art education as a pedagogical innovation]. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky*. 2018. Issue LXXXIV. Vol. 2. Kherson. Pp. 127–132.
3. Lupak N. M. Formuvannia komunikativnoyi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv mystetstva: zasady intermedialnoi tekhnolohii [Formation of communicative competence of future art teachers: fundamentals of intermedial technology]: monograph. Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky, 2020. 452 p.
4. Malenko O. Intermedialnistyakestetyzatsiiakhudozhn'ohodyskursu: mytets–mystetstvo–chytach [Intermediality as aestheticization of artistic discourse: artist – art – reader]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Serii 8. Filolohichni nauky (movoznavstvo i literaturoznavstvo)* : zb. nauk. prats. Kyiv : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2014. Issue 5. Pp. 42–50.
5. Malytska O. Realizatsiia stratehii intermedialnosti v mystetskii osviti maibutnoho vchytelia: metodolohichni pidkhody [Implementation of intermediality strategy in art education of future teachers: methodological approaches]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Pedahohika*. 2020. Issue 33, Vol. 2. Pp. 238–241.
6. Masol L. M. Pidhotovka vchyteliv do polikhudozhn'oho vykhovannia uchniv (teoretychni pidkhody y eksperimentalnyi dosvid) [Training teachers for polyartistic education of students (theoretical approaches and experimental experience)]. *Mystetstvo ta osvita*. 2009. Issue 2. Pp. 2–8.
7. Predyk A. A., Midrihan D. M. Vprovadzhennia intermedialnykh tekhnolohii pry vyvchenni mystets'koi osvitnoi haluzi v pochatkovii shkoli [Implementation of intermedial technologies in the study of the artistic educational field in primary school]. *Doshkilna i pochatkova osvita v yevrointehratsiinomu ta natsional'nomu vymirakh* : Zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi nauково-praktychnoi konferentsii (15 kvitnia 2025 r.). Sumy: FOP Tsioma S.P., 2025. 257 p.
8. Prosalova V. Intermedialnist yak yavyshe mystetstva i metod analizu [Intermediality as a phenomenon of art and method of analysis]. *Filolohichni seminari*. 2013. Issue 16. Pp. 46–53.
9. Fesenko V. I. Literatura i zhyvopys: intermedialnyi dyskurs [Literature and painting: intermedial discourse]: navch. posib. Kyiv : KNLU, 2014. 398 p.
10. Tsykhovska E. Teoretychni dilemy poniattia intermedialnosti [Theoretical dilemmas of the concept of intermediality]. *Slovo i chas* : nauk.-teoret. zhurnal. Kyiv : «Feniks», 2014. No. 11. Pp. 49–59.

УДК 373.3.016:811.161.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.10>

Світлана РОМАНЮК

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, вул. Коцюбинського, 2, м. Чернівці, Україна, 58000

ORCID: 0000-0002-9905-8880

Бібліографічний опис статті: Романюк, С. (2025). Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності молодших школярів на уроках української мови. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 65–73, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.10>

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто сучасні підходи до формування мовленнєво-комунікативної компетентності учнів початкової школи в процесі вивчення української мови. З урахуванням того, що ця якість особистості виконує надзвичайно важливу функцію в життєдіяльності людини, її основи потрібно закладати уже в молодшому шкільному віці. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення рівня і поліпшення якості мовної освіти учнів, її провідною роллю у формуванні комунікативної компетентності молодшого школяра. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні ефективних форм і засобів розвитку мовленнєво-комунікативно-мовленнєвої компетентності учнів на уроках української мови в початковій школі. В основу дослідження покладено використання комплексу загальнонаукових методів: теоретичних (аналізу, синтезу, абстрагування) та емпіричних: педагогічного спостереження, моделювання, інтенсивного впровадження в процес навчання української мови задля його модернізації. Обґрунтовано, що у формуванні умінь і навичок усного та писемного, діалогічного і монологічного мовлення молодших школярів, їх здатності до спілкування в різних життєвих ситуаціях найбільш ефективним є поєднання функціонально-стилістичного, культурологічного, текстоцентричного, системно-мовного підходів, застосування системи ситуативних (мовленнєво-комунікативних) завдань, широке використання інтерактивних технологій, застосування мультимедійного супроводу. Акцентовано, що особливої уваги у формуванні комунікативної компетентності учнів першого класу заслуговує період навчання грамоти як найбільш складний і відповідальний у становленні мовної особистості молодшого школяра. З метою реалізації окресленої мети на даному етапі варто надавати перевагу розвитку мовного апарату першокласника, його дикції та виразності мовлення, крім того, організувати інтенсивне формування вимовних вмінь, збагачення словникового запасу, оволодіння на практичному рівні граматичним ладом української мови, що є основою формування культури усного українського мовлення зростаючої особистості.

Перспективами подальших досліджень заслуговує проблема використання у формуванні мовленнєво-комунікативних умінь і навичок учнів початкової школи уроків зв'язного мовлення, різних форм самостійної і позаурочної роботи

Ключові слова: комунікативна компетентність, мовленнєвий розвиток, уроки української мови, лінгводидактика, сучасні підходи, молодший школяр, мовна особистість, початкова школа.

Svitlana ROMANIUK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Kotsiubynsky str., 2, Chernivtsi, Ukraine, 58000

ORCID: 0000-0002-9905-8880

To cite this article: Romaniuk, S. (2025). Suchasni pidkhody do formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv na urokakh ukrainskoi movy [Modern approaches to the formation of communicative competence of junior schoolchildren in Ukrainian lessons]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 65–73, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.10>

MODERN APPROACHES TO THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN UKRAINIAN LESSONS

The article considers modern approaches to the formation of speech and communicative competence of primary school students in the process of learning the Ukrainian language. Given the fact that this quality of personality performs an extremely important function in human life, its foundations must be laid at early school age. The relevance of the study is due to the need to increase the level and improve the quality of language education of students, its leading role in the formation of communicative competence of primary school students. The purpose of the study is to substantiate the effective forms and means of development of speech-communicative-speech competence of students in Ukrainian lessons in primary school. The study is based on the use of a set of general scientific methods: theoretical (analysis, synthesis, abstraction) and empirical: pedagogical observation, modeling, intensive implementation in the process of learning the Ukrainian language for its modernization. It is substantiated that in the formation of skills of oral and written, dialogic and monologue speech of junior schoolchildren are their ability to communicate in different life situations the most effective is a combination of functional-stylistic, culturological, text-centric, system-language approaches, application of situational (speech-communicative) tasks, extensive use of interactive technologies, the use of multimedia support. It is emphasized that the period of literacy training deserves special attention in the formation of communicative competence of first-graders as the most difficult and responsible in the formation of the language personality of a junior schoolchild.

In order to implement the outlined goal at this stage, it is worth giving priority to the development of the first-grader's speech, his diction and expressiveness of speech, in addition, to organize the intensive formation of pronunciation skills, enrichment of vocabulary, mastering the grammatical structure of the Ukrainian language at a practical level, which is the basis for the formation of a culture of oral Ukrainian speech of a growing personality.

The problem of using coherent speech lessons, various forms of independent and extracurricular work in the formation of speech and communicative skills of primary school students deserves prospects for further research.

Key words: communicative competence, speech development, Ukrainian lessons, language didactics, modern approaches, junior schoolchild, language personality, primary school.

Актуальність проблеми. Формування мовної особистості, спроможної чітко, логічно вмотивовано, аргументовано викладати свої думки, ідеї, пропозиції, переконливо відстоювати їх у дискусії, впевнено вести бесіду, діалог у різних життєвих і виробничих умовах належить до найважливіших завдань сучасної системи освіти в Україні. На пошук ефективних, інноваційних за своїм змістом і формою засобів його виконання орієнтують педагогів закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо зміцнення державного статусу української мови та сприяння створенню єдиного культурного простору України», Концепція «Нова українська школа» та інші державні нормативно-правові документи. Основи цього цілеспрямованого процесу, як відомо, закладаються у початковій школі. Вже на цьому етапі навчання учень, згідно Державного стандарту початкової освіти, повинен вільно володіти державною мовою, тобто в її різних видах і формах висловлювати власні думки і почуття, зрозуміло й аргументовано пояснювати факти, використовувати мову для ефективного спілкування та культурного самовираження в різних мовленнєвих ситуаціях. Комунікативна компетентність з-поміж інших ключових компетентностей, зважаючи на її важливість у формуванні особистості молодшого школяра, визнана

провідною і зайняла чільне місце в їх ієрархії. Відповідно й для мовно-літературної галузі, яка в першу чергу покликана забезпечити цей процес, головними визначено завдання формувати комунікативну, читацьку та інші ключові компетентності учнів початкових класів, розвивати їх навички спілкування українською мовою в усіх сферах особистого й суспільного життя, у міжкультурній взаємодії.

У той же час аналіз освітніх реалій, результати Державної атестації випускників початкової школи, спостереження за процесом навчання у початкових класах засвідчують недостатньо високий рівень культури усного і писемного мовлення молодших школярів, наявність труднощів у формуванні їх комунікативної українськомовної компетенції як мети і результату шкільного курсу української мови. Таким чином виникає невідповідність між соціальним замовленням суспільства на формування цього особистісного утворення молодших школярів та відсутністю належного методичного забезпечення навчання української мови у початковій школі в даному аспекті, низьким рівнем сформованості умінь і навичок усного і писемного мовлення.

Отже, дослідження шляхів і умов посилення комунікативної спрямованості уроків як основної форми навчання української мови в школі, розвитку й виховання учнів є надзвичайно акту-

альним завданням сучасної лінгводидактики й педагогічної практики, оскільки його успішне вирішення впливає на кінцевий результат мовної освіти в Україні, мовну ситуацію в державі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Початок XXI століття у розвитку української лінгводидактики, зокрема й методики початкового навчання української мови, характеризується посиленою увагою вчених до проблем формування здатності комунікувати у різних життєво важливих ситуаціях (М. Вашуленко, Л. Варзацька, І. Гудзик, В. Мельничайко, О. Хорошковська та ін.), використання діяльнісно-комунікативного підходу до навчання (Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Вашуленко, І. Гудзик, О. Пометун, К. Пономарьова, О. Савченко, А. Ярмолюк), використання діяльнісно-комунікативного підходу у навчанні рідної мови (О. Лабанюк, С. Омельчук, М. Пентилуок, О. Петрук, К. Пономарьова), застосування інтерактивних технологій на уроках української мови в початковій школі (Л. Варзацька, О. Данилова, С. Іванішнена, Г. Коберник, Г. Лещенко, О. Комар, А. Лисенко, О. Мельничайко, Н. Побірченко), впровадження мультимедійних технологій у навчання молодших школярів (А. Ашерів, В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, Ж. Менишкова, О. Чупрін та ін.). Методика застосування ситуативних завдань у процесі вироблення мовленнєво-комунікативних умінь учнів початкової школи висвітлена в науковому доробку З. Большакової, Л. Варзацької, Н. Грибін, Н. Лесняк, О. Лобчук, Л. Скуратівського та ін.

Безперечно, напрацювання зазначених дослідників суттєво збагатили лінгводидактику початкового навчання української мови і знайшли широке використання в реалізації завдань мовної освіти молодших школярів. Проте суспільні виклики сьогодення, втілення в практику положень Концепції нової української школи вимагають активного оновлення навчально-методичного супроводу формування мовленнєво-комунікативної компетенції учнів початкових класів, посилення комунікативної спрямованості уроків української мови.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сучасних дидактичних підходів і технологій їх реалізації у формуванні початкової комунікативної компетентності молодших школярів під час вивчення української мови.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано методи аналізу і синтезу, абстрагу-

вання, педагогічного спостереження, інтенсивного впровадження інновацій у навчання української мови задля його модернізації.

Результати дослідження. В умовах сьогодення початкова шкільна освіта, відповідно до Концепції «Нова українська школа», вийшла на якісно новий етап розвитку, зумовлений кардинальними змінами в суспільно-політичному та економічному житті держави. Розробляються оновлені дидактичні засади вітчизняної освіти, формуються модерні концепції, змінюється зміст навчання. Вчені і педагоги-практики створюють оригінальні освітні і виховні системи, використовують нові підходи до вивчення різних предметів, зокрема й української мови. У колі їх інтересів перебуває й розроблення сучасних технологій вивчення мови, позаяк правильне, багате мовлення є одним з найважливіших показників загальної освіти та рівня культури громадян України незалежно від національної приналежності.

У Державному стандарті початкової освіти констатується, що в складних обставинах сучасних соціально-економічних процесів, наявних проблем в забезпеченні функціонування української мови як державної, низький рівень культури мовлення значної частини населення України, особливо в багатонаціональних районах українська мова не в повній мірі виконує свої комунікаційні функції. Тому назріла гостра потреба забезпечити належний рівень культури усного й писемного мовлення громадян Української держави не залежно від національної належності, а це, в свою чергу, вимагає посиленої уваги насамперед до мовної освіти учнів початкової школи. Адже на сучасному етапі мета навчання рідної мови полягає у формуванні особистості, яка використовує мовні засоби відповідно до ситуації спілкування, тобто йдеться про опанування молодшими школярами української мови як засобу спілкування і пізнання, прилучення через мову до скарбниць духовності і культури, надбань українського народу, виховання громадянськості, патріотизму, національної самосвідомості (Державний стандарт початкової освіти, 2018, с. 29).

Звідси випливає, що найважливішим завданням на початковому етапі навчання української мови є прищеплення школярам осмисленого ставлення до мовних явищ, навчання їх орієнтації у мовних фактах; формування науково

достовірних знань з фонетики, графіки, лексики, словотвору, граматики (морфології та синтаксису). Процес оволодіння мовою повинен спрямовуватись на розвиток діяльності учнів, формування грамотності до побудови зв'язних висловлювань в усній та писемній формах. Важливо усвідомити, що мова є не тільки окремим навчальним предметом, а й засобом засвоєння всіх інших шкільних дисциплін. Тому програми з української мови та літературного читання для початкової школи, розроблені творчими колективами під керівництвом О.Савченко та Р.Шияна, передбачають насамперед набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне й писемне, діалогічне й монологічне; про характерні ознаки висловлювань, що зумовлюються метою спілкування та ситуацією, в якій воно відбувається. Проте головну увагу в мовній освіті, згідно чинних державних документів, необхідно зосередити на формуванні здатності виконувати всі види мовленнєвої комунікації: слухання-розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо. Задля цього в освітньому процесі доцільно застосовувати суто лінгвістичні види діяльності, здійснювати систематичний контроль за сформованістю комунікативних компетентностей учнів.

Для досягнення мети і виконання завдань мовної освіти у початковому курсі мовно-літературної освітньої галузі виокремлено відповідні змістові лінії: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища». Зазначені змістові лінії реалізуються через інтегровані курси («Навчання грамоти» – 1 клас), навчальні предмети («Українська мова», «Читання» або інтегрований курс цих навчальних предметів – 2 клас). У 3 і 4 класах засвоєння змісту мовно-літературної освітньої галузі забезпечують окремі уроки української мови та літературне читання.

Мовна освіта молодших школярів, наголосимо, починається з повідомлення їм найпростіших відомостей про мову, які потрібні насамперед для формування первинних умінь, що допомагають сприймати й усвідомлювати мовленнєві явища. Наступний етап – оволодіння уміньми читання й елементарного письма (друкування слів), здатністю аналізувати звук, склад, слово та речення, виконувати прості осмислені мовні узагальнення, почат-

ково вичленовувати істотні, відрізняти їх від суттєвих ознак, здійснювати перші спроби осмислення свого власного мовлення, своєї власної мови, які до початку шкільного життя виступали як спонтанні процеси мовленнєвого розвитку.

Водночас слід пам'ятати, що завдання й зміст загальномовленнєвої і спеціальної розмовної підготовки суттєво різняться між собою, незважаючи на те, що користуються одними і тими ж інтонаціями, морфемами, словами, словосполученнями, реченнями. Відрізняються також і способи використання мовного матеріалу. Ці відмінності найбільш помітно проявляються в таких процесах, як мимовільність – довільність, ненавмисність – навмисність, неусвідомленість – усвідомленість.

Вважаємо, що в цьому аспекті на особливу увагу заслуговують учні першого класу, адже від самого початку перебування їх у школі перед учителем постає складне завдання: навчити першокласників формувати власні висловлювання чітко, логічно, точно і виразно. Досвід переконує, що таке завдання школяр виконає тільки тоді, коли його увага буде зосереджена на лексичній стороні мови, його дії будуть спрямовані на опанування елементарних засобів сприйняття і розуміння значення слова. Використання такого підходу до лексичної роботи в період навчання грамоти має на меті домогтися від молодших школярів точного зіставлення слів, які читаються і застосовуються в усному мовленні із назвами предметів та явищ реального довкілля. Коли учень зрозуміє, що кожне слово в мові має лише йому властиве значення, то він справді зуміє точно формулювати власні думки і добирати найбільш доречні слова. Водночас слід пам'ятати, що неточне використання слова, нерозуміння його сутності здебільшого викликане причинами об'єктивного характеру: учень знає цей предмет чи явище під іншою назвою (наприклад: лелека – чорногуз, завірюха – хуртовина), або він не знає близьких за значенням слів (синонімів), не обізнаний з явищами багатозначності.

Ми долучаємось до думки дослідників, які стверджують, що «для засвоєння способів виразного, спонтанного, неусвідомленого мовлення (інтонації повідомлення, вигуків, часток; модальних слів, синонімів, антонімів та інше) слід, по-перше, дати змогу дитині почути, від-

чути, поспостерігати, як за допомогою мови вона оцінює власну діяльність, як виражає свій духовний світ, свої емоції та почуття; по-друге, створити умови, щоб на доречно вжиті мовні засоби виразності мовлення дитина сама відгукнулася емоціями, почуттями та вправлялася у вираженні власної оцінки дійсності. Якщо дитина засвоює виражальні засоби мовлення, мова стане інструментом розвитку її емоційної сфери» (Чупріна О. В., 2012, с. 138).

Засвоєння рідної мови учнями початкової школи, як відомо, має не тільки педагогічне, а й соціальне значення, оскільки рідна мова служить для дитини засобом пізнання навколишнього світу й самоутвердження у ньому, прилучення її до історичного досвіду народу, його духовної культури. Тому для розвитку комунікативної компетентності першокласників, вироблення вмінь висловлювати свої думки, використовуючи всі доступні форми, типи і стилі мовлення, організацію процесу засвоєння мовних і мовленнєвих знань доцільно проводити в таких напругах:

- тренування мовного апарату, розвиток фонематичного слуху, виправлення та усунення недоліків вимови;

- поступове і планомірне збільшення словникового запасу учнів, навчання їх точно розуміти значення слів, як основних, так і додаткових, переносних, відтінків значень, емоційних забарвлень, розуміння найбільш вдалого використання того чи іншого слова в контексті, вилучення не літературних слів з мовлення дітей і т.п.;

- засвоєння сполучуваності слів, побудова словосполучень, засвоєння стійких сполучень, навчання граматично правильному використанню слів (у словосполученнях і реченнях);

- активізація мовних засобів, тобто вживання засвоєних слів та їх сполучень у реченнях, самостійно побудованому тексті-розповіді, переказі;

- удосконалення вмінь правильно будувати речення, текст;

- засвоєння вмінь і навичок передачі усного мовлення, а саме оволодіння інтонаціями, логічними наголосами, паузами, мелодикою та іншими засобами усного мовлення;

- засвоєння низки конкретних умінь для підготовки і побудови зв'язного тексту: розуміння теми, її розкриття; накопичення і підготовка мате-

ріалу для розповіді; складання плану; мовна підготовка; вдосконалення тощо (Сойко І. М., 2013).

Ми підтримуємо твердження лінгводидактів, які зазначають, що мовленнєва діяльність проявляється у здібностях до мовлення, в умінь мовлення. Формується, розвивається здібність до мовлення під впливом мовного спілкування, мовної комунікації. Людина передбачає і свідомо планує свою діяльність шляхом використання знаків мови. За своєю структурою мовленнєва діяльність складається з багатьох дій і заснована на цих діях та операціях. У структурі мовленнєвої діяльності виділяють чотири важливі дії: 1) орієнтування в умовах діяльності; 2) вироблення плану у відповідності з орієнтуванням; 3) здійснення виробленого плану, реалізація його; 4) зіставлення з планом одержаного результату, тобто контроль за виконанням плану.

Тому вважаємо за доцільне перепланувати уроки навчання грамоти, відсунувши хоча б на місяць роботу, що стосується засвоєння букв, з тим, щоб протягом цього періоду організувати інтенсивне формування вимовних вмінь, збагачення словникового запасу, оволодіння на практичному рівні граматичним ладом української мови, тобто збільшити термін проведення добуковеного періоду навчання грамоти. Протягом цього періоду на всіх інших уроках слід подбати про інтенсивне формування культури усного українського мовлення, тому завдання, які ставляться на уроках української мови щодо формування культури мовлення першокласників повинні ставитись та реалізовуватись і на всіх інших уроках.

У період навчання грамоти слід звернути особливу увагу на розвиток мовного апарату молодшого школяра, його дикції, виразності мовлення. Для цього, як засвідчує аналіз досвіду роботи вчителів, доцільно використовувати скоромовки, загадки, лічилки, чистомовки, які, крім того, привертають увагу дитини цікавим змістом і своєрідною формою. Пропонувати їх варто тоді, коли учні вже правильно вимовляють звуки (буквений період). Так, лічилки можна застосовувати на початку рухливої або дидактичної гри. Такий підхід допоможе забезпечити правильне мовне дихання, енергійну артикуляцію, чітке промовляння слів, створює в учнів гарний настрій, включає їх в ігрову діяльність. При цьому дитина долає «ковтання»

звуків, формується відповідний темп мовлення (повільний, середній, швидкий), а також вміння непомітно переходити від одного темпу мовлення до іншого, досягаючи чіткої вимови. Такий підхід особливо важливий у тих регіонах, де, крім української, побутують й інші мови і діти мимоволі виховуються / виростають у полілінгвальному середовищі.

У контексті вирішення досліджуваної проблеми на основі аналізу теоретичних напрацювань учених, методичної літератури, спостережень за уроками української мови в початковій школі виокремлено шляхи підвищення рівня формування комунікативної компетентності молодших школярів. До найбільш ефективних серед них належать:

- організація навчання української мови як комунікації; надання переваги в навчанні мови мовленнєво-комунікативному, а не мовному підходу, оскільки він забезпечить формування вмінню спілкуватися в усній і писемній формі;
- робота з текстом, який розуміється як мета, зміст, засіб і результат освітнього процесу; врахування комунікативного характеру тексту, що відображає наміри автора, особливостей відтворення у тексті комунікативно значущої інформації;
- поєднання функціонально-стилістичного, системно-мовного, текстоцентричного, культурологічного, проблемного підходів у навчанні української мови; засвоєння мовних одиниць у єдності їх змісту, форми, функцій на основі тексту, що забезпечуватиме інтеграцію мовленнєвої діяльності, тобто свідоме оволодіння мовою;
- інтегративний підхід до розвитку вмінь у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності;
- впровадження комплексу ситуативних (мовленнєво-комунікативних) завдань на до комунікативному і посткомунікативному етапах уроку;
- поєднання на уроці різних видів діяльності (пізнавальної, мовленнєвої, ігрової, образотворчої, художньо-словесної тощо);
- творче застосування інтерактивних засобів під час проведення уроку (ситуативне моделювання, рольові ігри, проєктні технології), органічне поєднання індивідуальної, парної, групової (малі змінні групи) форм навчальної діяльності;
- врахування специфіки (інтегративний характер) комунікативної компетенції.

Наводимо, для прикладу, апробовані в шкільній практиці типи завдань на основі тексту, які доцільно використати для формування комунікативної компетенції молодших школярів на уроках української мови. Зокрема, різновиди комунікативного аналізу готового або створюваного тексту спрямовані насамперед на виявлення позиції автора, тобто комунікативної настанови, різнорідних засобів, які дають можливість автору реалізувати свій задум, знаходження ключових слів тексту. Слухання чи читання тексту проводиться задля перевірки передбачень учня щодо його змісту.

Це може бути бесіда, метою якої є не тільки зміст, але й позиція автора, адресата мовлення, окреслення ситуації, в якій цей текст буде доречним:

- *Хто, на вашу думку, є адресатом тексту (до кого звертається автор)?*
- *Що ви можете сказати про автора (який він, освічений чи ні, чим займається)?*
- *З якою метою він написав текст?*
- *Про що хотів повідомити читачів (слухачів)?*
- *Яка сфера використання тексту?*

Учитель може доповнити представлені питання своїми, які виявляють свідомість сприймання інформації, або скористатися тестовими завданнями. Ефективним прийомом є самостійне складання учнями своїх запитань за змістом прочитаного, а потім перехресні відповіді на запитання сусіда по парті (спонтанний діалог або робота в парі).

Перевірка сприймання тексту на слух. Є два варіанта виконання цього завдання – прямий і обернений. Учні самостійно обирають форму виконання цього завдання.

Продовж речення:

- *Тополя в Україні – це символ ...*
- *Лелеки – це символ ...*
- *У народі кажуть ...*
- *Батьки бережуть рушник для ...*

Постав замість крапок необхідні слова:

- ... – *символ поваги до батьків, Батьківщини, любові до рідної землі.*
- ... – *символ дерева життя, сумної дівчини, матері, жіночої долі.*
- ... – *символ дороги, долі, захисту, подружнього життя.*

Бесіда за прочитаним:

- *Що нового ви дізналися з тексту про народні символи?*

- До якого стилю, типу мовлення, на вашу думку, належить текст?
- Чому ви так думаєте?
- Що хотів нам сказати цим текстом автор?
- Чи вдалося йому це?
- Які ваші враження про текст?
- Де можна використати почуту інформацію? (Лещенко Г., Іванова Л., 2013, с. 118).

Зазначимо, що метою застосування ситуативних завдань на уроках української мови в початковій школі є формування основних комунікативних умінь: орієнтуватися в ситуації спілкування, планувати й формувати власні висловлювання відповідно до ситуації спілкування; добирати мовні засоби, які б відповідали окресленій мовленнєвій ситуації; коригувати висловлювання з урахуванням ситуації спілкування, тобто досягнення адекватності мовлення.

На основі узагальнення та практичного досвіду з'ясовано, що для ефективного формування мовленнєво-комунікативних умінь доцільно використовувати завдання із застосуванням мультимедійних засобів (візуальне проєктування на дошці), за допомогою яких мовному завданню або вправі можна надати комунікативної спрямованості, об'єднавши всі змістові лінії мовно-літературної освітньої галузі.

Доцільні застосування мультимедійних засобів навчання на уроках української мови в початковій школі засвідчують такі їх дидактичні можливості:

- підвищення мотивації до оволодіння мови;
- активізація пізнавальної діяльності молодших школярів, зростання їх ролі як суб'єкта освітнього процесу (можливість обирати послідовність вивчення матеріалу, визначення міри й характеру допомоги тощо);
- індивідуалізація процесу вивчення мови, розширення можливостей для самостійної діяльності учнів;
- збагачення форм представлення навчальної інформації;
- урізноманітнення видів навчальних завдань;
- формування освітнього середовища, що сприяє «зануренню» школяра в певні суспільні ситуації;
- активне використання ігрових прийомів;
- можливість установа оперативного зворотного зв'язку, рефлексії;
- можливість відтворення фрагмента пізнавальної діяльності молодших школярів.

Аналіз чинних підручників української мови для початкової школи засвідчив, що в них наявні вправи, які дають можливість у процесі навчання використовувати сучасні дидактичні підходи, а також впроваджувати індивідуальну, групову та парну форми навчальної роботи у формуванні мовних та мовленнєвих умінь учнів. Ефективність формування комунікативних умінь молодших школярів значно підвищує застосування мультимедійного супроводу.

Розглянемо добірку мультимедійних завдань (Чупріна О. В., 2012, с. 165–166), зорієнтованих на посилення комунікативної спрямованості уроків української мови, формування мовленнєво-комунікативних умінь молодшого школяра за умови наявної методичної системи підручника. Зазначимо, що у запропонованих вправах значна увага приділялася особистості учня, його інтересам, окресленню складових ситуації спілкування, зміні його статусних ролей (рольові ігри), використанню елементів мультимедійних технологій, які забезпечують активну розумову, психологічну й мовленнєву діяльність молодших школярів протягом усіх структурних етапів уроку.

Завдання № 1. Рольова гра «Учитель й учні» (розвиток діалогічного мовлення). Учитель призначає «керівника-вчителя» та «учнів». «Учитель» пояснює, що таке іменник, і перевіряє розуміння матеріалу за допомогою контрольних запитань, які висвітлюються на мультимедійній дошці. «Учні» слухають пояснення й відповідають на запитання. Мета мовлення «учителя» – пояснити «учням», що таке іменник і які в нього головні ознаки. Адресат – «учень». Форма – усний монолог. Тип мовлення – розповідь з елементами роздуму. Стиль – науковий. Мета мовлення «учнів» – розповісти, що таке іменник, відповідаючи на поставлені запитання «учителя», прослухавши його пояснення. Адресат – «учитель».

Адресант – сам учень 4 (3)-го класу. Форма – усний діалог. Стиль – науковий.

Завдання № 2. Гра «Мікрофон» (розвиток діалогічного мовлення).

Учитель передає уявний мікрофон учню із запитанням: які частини мови вивчалися в попередніх класах і в цьому навчальному році. А далі «мікрофон» передається у вільному порядку, учні з'ясовують ознаки іменника, прикметника, їх роль у мовленні. Ситуація спілкування:

Уяви, що в школі працюють представники місцевого каналу телебачення, проводять зйомки проб на участь у лінгвістичному конкурсі учнів 4-х класів шкіл міста (області). Потрібно швидко й правильно відповісти на запитання ведучого (один з учнів класу).

Орієнтовні запитання й відповіді дублюються на мультимедійній дошці після того, як учень дав чітку відповідь.

Адресат – учні класу, працівники телебачення. Адресант – сам учень. Тема – частини мови, які раніше вивчалися. Мета – з'ясувати, які частини мови знають учні, виявити знання про особливості кожної з них.

Завдання № 3. Робота в малих групах (розвиток монологічного мовлення).

А) Прочитайте вірш Лариси Лужицької «Займенник», дайте відповідь на запитання:

Чому автор називає займенник добрим другом іменника, числівника, прикметника? – Як зрозуміти слова «Ця частина мови ... потрібна дуже»? Для чого потрібні займенники?

Б) Розберіть слово *займенник* за будовою. Учитель на інтерактивній дошці дублює відповіді учнів.

Який корінь у цьому слові?

Доберіть споріднені спільнокореневі слова. Якого значення додає словам корінь?

Завдання 4. Робота в парах, розвиток діалогічного мовлення.

Постав своєму сусідові по парті три запитання за правилом із підручника. Уважно вислухай відповіді, у разі потреби доповни чи виправ його. Дай відповіді на його запитання.

План-підказка зазначений на мультимедійній дошці:

Що таке займенник?

На які питання він відповідає?

Які частини мови займенник може замінювати?

Наголосимо, що вивчення нормативних документів, чинних підручників, лінгводидактичної літератури засвідчує доцільність і перспективність використання мультимедійних завдань

комунікативного характеру, позаяк вони значно розширюють методичну систему вправ шкільних підручників, забезпечують реалізацію комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного, культурологічного, проблемного, текстоцентричного підходів у мовній освіті учнів початкових класів на уроках української мови.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування комунікативної компетентності молодших школярів як провідної серед інших ключових компетентностей у цьому віці належить до найважливіших завдань лінгводидактики початкової школи. Сучасні науковці, педагоги-практики зосередили свої пошуки на виявленні ефективних підходів і технологій його виконання на уроках української мови, яка є не тільки навчальним предметом, а й засобом вивчення інших шкільних дисциплін. Представлені у статті результати дослідження засвідчують, що у виробленні в учнів початкової школи вмінь і навичок усного і писемного, діалогічного і монологічного мовлення найбільш оптимальним є органічне поєднання під час проведення уроків української мови функціонально-стилістичного, культурологічного, текстоцентричного, системно-мовного підходів, використання системи ситуативних (мовленнєво-комунікативних) завдань та їх мультимедійного супроводу, застосування інтерактивних технологій, інших дидактичних засобів. За результатами наукового пошуку встановлена об'єктивна необхідність посиленої уваги до мовної освіти учнів першого класу, особливо в період навчання грамоти, розвитку їх мовного апарату, формування дикції, виразності мовлення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальших наукових студій заслуговує проблема використання у формуванні мовленнєво-комунікативних умінь і навичок учнів початкової школи уроків зв'язного мовлення, різних форм самостійної і позаурочної роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт початкової освіти. *Початкова школа*. 2018. № 1. С. 28–54.
2. Лещенко Г., Іванова Л. Компетентнісний підхід до проведення уроків розвитку зв'язного мовлення в початкових класах. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 2. С. 116–120.
3. Сойко І. М. Розвиток мовлення – найважливіша умова успішного навчання молодших школярів. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2013. Вип. 1. С. 134–142.

4. Чупріна О. В. Система мультимедійних вправ на уроках української мови в 3–4 класах. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 7. С. 164–168.

REFERENCES:

1. Derzhavnyj standart osvity (State standard of education). *Pochatkova shkola*. 2001. №1. S.28-54. (in Ukrainian).
2. Leshhenko Gh., Ivanova L. Kompetentnisnyj pidkhid do provedennja urokiv rozvytku zv'jaznogho movlennja v pochatkovykh klasakh (Competence approach before lessons development of coherent speech in elementary school) *Nova pedagogichna dumka*. 2013. № 2. S. 116–120. (in Ukrainian).
3. Sojko I.M. Rozvytok movlennja – najvazhlyvisha umova uspishnogho navchannja molodshykh shkoljariv. (Soyko I.M. Speech development the most important condition successful education of junior schoolchildren) *Psykhologho-pedagogichni osnovy ghumanizaciji navchaljno-vykhovnogho procesu v shkoli ta VNZ*. 2013. Vyp. 1. S. 134–142. (in Ukrainian).
4. Chuprina O. V. Systema muljtymedijnykh vprav na urokakh ukrajinsjkoji movy v 3–4 klasakh (System of multimedia exercises in Ukrainian language lessons in 3–4 classes). *Naukovi zapysky [Nizhynsjkogho derzhavnogho universytetu im. Mykoly Ghogholja]. Ser.: Psykhologho-pedagogichni nauky*. 2012. № 7. S. 164–168. (in Ukrainian).

РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

UDC 378.6:811.111'243:004.8

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.11>

Tetiana GOLUB

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of English Language for Engineering No 2, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Beresteiskyi Ave, 37, Kyiv, Ukraine, 03056

ORCID: 0000-0002-7757-880X

Olha KOVALENKO

Lecturer at the Department of English Language for Engineering No 2, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Beresteiskyi Ave, 37, Kyiv, Ukraine, 03056

ORCID: 0000-0003-4781-8611

To cite this article: Golub, T., Kovalenko, O. (2025). Rol shtuchnoho intelektu v navchanni anhliiskii movi v tekhnichnomu universyteti [The role of AI in English language teaching within technical universities]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 74–79, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.11>

THE ROLE OF AI IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING WITHIN TECHNICAL UNIVERSITIES

The modern technological shift greatly changes various aspects of people's lives, including education. This transformation also influences the way knowledge is disseminated, acquired, and evaluated, including the rapid integration of artificial intelligence into traditional learning methods. Modern artificial intelligence offers advanced tools for personalized learning, automated assessment, and interactive content delivery. This raises a critical and timely question: can AI truly replace human English language teachers, especially in the specialized environments of technical universities? This article aims to address this question through a comprehensive analysis.

The research first analyses the current state of artificial intelligence implementation in language learning, illustrating its most impactful applications and functionalities by reviewing recent research. It also states the diverse and often underestimated responsibilities, unique contributions, and inherent pedagogical value that English language teachers bring to technical university settings. Finally, the study critically evaluates the strengths and limitations of artificial intelligence against human roles.

Our findings indicate that while AI has significant advantages, such as 24/7 accessibility, instant and personalized feedback, data collection for tailored instruction, and automation of routine tasks, it has limitations that currently prevent it from fully replacing human English language teachers in technical universities. AI does not provide a genuine understanding, empathy, and the ability to handle complex, unstructured human communication. Furthermore, AI cannot complete the human teacher's role in motivation, providing socio-emotional support, or introducing cultural context that is essential for effective communication. AI also cannot replace human teachers in curriculum design, authentic assessment, mentorship, and adapting to unforeseen classroom dynamics. The article concludes that AI cannot completely replace human English language teachers, instead, a more realistic and beneficial future lies in a human-AI collaboration.

Key words: artificial intelligence, English language teaching, English for Specific Purposes, technical university, human-AI collaboration.

Тетяна ГОЛУБ

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», просп. Берестейський, 37, м. Київ, Україна, 03056

ORCID: 0000-0002-7757-880X

Ольга КОВАЛЕНКО

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», просп. Берестейський, 37, м. Київ, Україна, 03056

ORCID: 0000-0003-4781-8611

Бібліографічний опис статті: Голуб, Т., Коваленко О. (2025). Роль штучного інтелекту в навчанні англійській мові в технічному університеті. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 74–79, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.11>

РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Сучасний технологічний прогрес суттєво змінює різні аспекти життя людей, зокрема, й освітню галузь. Ця трансформація впливає на способи поширення, отримання та оцінки знань, включаючи швидку інтеграцію штучного інтелекту в традиційні методи навчання. Сучасний штучний інтелект пропонує різноманітні інструменти для персоналізованого навчання, автоматизованого оцінювання та інтерактивної розробки навчального контенту. Це провокує виникнення питання: чи може штучний інтелект справді замінити викладачів англійської мови, особливо в спеціалізованому середовищі технічних університетів? Ця стаття має на меті розглянути це питання шляхом комплексного аналізу.

У статті аналізується поточний стан впровадження штучного інтелекту у процес вивчення мов, ілюструючи його найефективніші застосування та функціональні можливості, у огляді актуальних наукових досліджень. Також наголошується на часто недооціненій відповідальності, унікальному внеску та педагогічній цінності, яку викладачі англійської мови привносять у навчальне середовище технічних університетів. Нарешті, дослідження критично оцінює сильні сторони та обмеження штучного інтелекту порівняно з людиною.

Результати дослідження засвідчують, що хоча штучний інтелект має значні переваги, такі як цілодобова доступність, миттєвий та персоналізований зворотний зв'язок, збір даних для індивідуального навчання та автоматизація рутинних завдань; він має обмеження, які наразі перешкоджають йому повністю замінити викладачів англійської мови в технічних університетах. Штучний інтелект не забезпечує справжнього розуміння, емпатії та здатності відповідати складному, неструктурованому людському спілкуванню. Крім того, штучний інтелект не може замінити вчителя, який забезпечує мотивацію, соціально-емоційну підтримку та впроваджує культурний контекст, необхідний для ефективної комунікації. ШІ також не може замінити вчителів у розробці навчальних програм, автентичному оцінюванні, наставництві та адаптації до непередбаченого розвитку подій у класі. У статті робиться висновок, що штучний інтелект не може повністю замінити вчителів англійської мови, натомість найбільш реалістичною та продуктивною у майбутньому є співпраця людини та штучного інтелекту.

Ключові слова: штучний інтелект, викладання англійської мови, англійська мова для спеціальних цілей, технічний університет, співпраця людини та штучного інтелекту.

Problem statement. Modern technological paradigm shift is reshaping many spheres of our lives, including everyday lifestyle, global and national economy, labour market, education, etc. It also changed the way how knowledge is disseminated, acquired, and evaluated across all academic disciplines in all educational levels. Thus, the integration of artificial intelligence (AI) into educational processes of all kinds is rapidly transforming traditional learning methods and principles, offering new tools for personalized training, automated assessment, and interactive content delivery.

In the specific domain of language education, the impact of artificial intelligence has been also profound. AI-powered applications, ranging from grammar checkers and pronunciation trainers to sophisticated chatbots, are becoming more and more popular and widespread nowadays. The adop-

tion and continuous evolution of these artificial intelligence capabilities raise a critical and timely question: can AI, with its growing presence in educational technology and with its evolving capabilities, replace human English language teachers, especially in specialized and often demanding environments of technical universities where the mastery of English for Specific Purposes (ESP) is essential for professional success and global competitiveness? This question makes it necessary to conduct a thorough examination of both current possibilities of artificial intelligence and the irreplaceable nuances of human pedagogy.

The aim of the article is to study this complex and ethically charged question by first analysing the current state of artificial intelligence implementation in language learning, illustrating its most impactful applications and functionalities. In

the research there are also highlighted the diverse and often underestimated responsibilities, unique contributions, and pedagogical value that English language teachers bring to technical university settings. Finally, the strengths and limitations of artificial intelligence against human teachers are evaluated, arguing that while artificial intelligence can, and indeed should, serve as a powerful supplementary and supportive tool within language instruction, it is unlikely to fully replicate the educational experience provided by human educators.

Analysis of recent research and publications.

The application of artificial intelligence in foreign language learning has progressed significantly during a couple of tenths of years, implementing machine learning, natural language processing (NLP), and speech recognition technologies into learning environments. The implementation of artificial intelligence in language learning is studied by many researchers, among them we can name Baker and Siemens (Baker and Siemens, 2014), Daud A., Aulia A. F., Muryanti M., Harfal Z., Nabilla O., Ali H. S. (Daud et al., 2025) and many others. Analysing modern research, we may state that key AI-driven tools and functionalities include:

- automated grammar and style checkers. Tools like Grammarly or LanguageTool offer real-time feedback on syntax, punctuation, spelling, and even stylistic improvements, providing immediate corrective measures (Dizon & Gold, 2023; Miranty et al., 2025; Ghufroon & Rosyida, 2018; Su, 2024; Golub et al., 2025);
- pronunciation and speech recognition software. Thus, applications that use artificial intelligence can analyse learners' pronunciation, compare it to native speaker models, and offer targeted feedback and drills (Carrier, 2017; Evers & Chen, 2020);
- intelligent tutoring systems (ITS) and chatbots. Such systems can simulate students' conversational interactions, answer queries, explain grammatical concepts, and provide practice opportunities. Some advanced chatbots can also easily adapt to learners' progress and offer them personalized learning paths (Syuhra et al., 2025; Bobula, 2024);
- personalized learning platforms. AI algorithms can analyse a student's learning patterns, strengths, and weaknesses and, based on it, generate customized content, recommend resources, and adapt the instructions (Kanta, 2023);
- automated assessment. Artificial intelligence can generate specific types of assignments, such as

multiple-choice questions, essays, etc. on different language levels, and even provide basic feedback on written responses (Golub et al., 2025).

The mentioned tools are especially useful and convenient to use as they offer a significant number of benefits, among which we can note that they are accessible 24/7, can provide instant feedback, and offer a degree of personalization that might be challenging for a human teacher to provide especially to classes with a large number of students.

Research results. Nowadays, the role of an English language teacher in a technical university extends far beyond giving grammar and vocabulary instructions and correcting mistakes. In fact, modern teachers have to be good in complex pedagogical expertise and subject matter knowledge, and have well-developed interpersonal skills that are crucial for breeding a technically proficient and globally competent future specialists. Teachers in technical universities nowadays have to specialize in English for specific purposes, they have to be able to design curricula that satisfy the specific linguistic needs of future engineers, IT specialists, or science students. So, they have to understand technical jargon and scientific writing conventions, have good presentation skills, and be able to take part in professional communication relevant to the fields of their students. Thus, effective teachers nowadays must implement diverse modern methodologies, adapt their teaching to varied learning styles, and continually innovate to keep students engaged.

Language learning, especially at higher educational levels, involves developing critical thinking, analysis, synthesis, and evaluation skills as well. Thus, modern teachers need to be able to facilitate debates, encourage students' nuanced argumentation, and guide students in expressing complex ideas precisely. At the same time, we must admit that artificial intelligence currently does not have the capacity for genuine critical interaction and the nuanced scaffolding that are required for these higher-order cognitive skills.

As for human teachers, nowadays, there are also obligatory different kinds of tasks they have to complete besides just teaching, for instance, to provide empathetic feedback, build rapport, motivate students, and address individual learning anxieties. At the lessons, teachers facilitate collaborative learning, group discussions, and presentations, which are vital for developing

communication, teamwork, and presentation skills that are essential attributes for future engineers and scientists. This human connection is irreplaceable for social and emotional growth.

One more crucial thing in foreign language learning is understanding language in its cultural context. It is essential even if we speak about English for specific purposes and even if we mean teaching future technical specialists and engineers. Therefore, even in ESP, teachers usually introduce cultural nuances, appropriate professional etiquette, and the unspoken rules of interaction, which artificial intelligence still struggles to convey meaningfully. Teachers also design courses, in which they include authentic assessment tasks that reflect and represent real-world communication scenarios, and provide qualitative feedback that goes beyond simple error correction, and offers an overview of students' strengths and areas for improvement. Often, language teachers serve as mentors as well, guiding students not only in language learning but also in their academic and professional development, offering advice on presentations, networking, and job interview skills.

Despite the irreplaceable aspects of human teaching, artificial intelligence offers some advantages that can significantly improve and empower foreign language education. Thus, AI tools can provide consistent practice and feedback to a large number of students simultaneously, overcoming geographical and time barriers, which is quite difficult to do for human teachers and takes much time and effort. Artificial intelligence can also identify specific areas of weakness (for example, a particular grammar rule or phoneme) and provide targeted, repetitive drills until mastery is achieved. And it is very helpful for teachers.

AI platforms are also beneficial in data collection and simplify teachers' work in this area significantly, as they can easily and quickly collect vast amounts of data on student performance, which allows teachers to identify common errors made by students, track their progress, and based on this data tailor future instruction more effectively. Also, the process of tasks creation is much simplified for teachers by AI, as grading simple quizzes, checking basic grammar, and providing initial drafts of writing feedback can be automated, and it frees up teachers' time for more complex instructional duties.

At the same time, while being already powerful, artificial intelligence currently has significant

limitations that hinder its ability to fully replace human English language teachers, particularly in technical universities. Thus, as it was already briefly mentioned, while AI processes data based on algorithms, it does not truly understand language nuances, cultural contexts, or human emotions; it cannot provide empathetic support, recognize underlying anxieties, or adapt its approach based on a student's emotional state or specific, unarticulated needs. While chatbots can simulate conversations, they struggle with open-ended discussions requiring spontaneity, wit, negotiation, or the interpretation of non-verbal cues; they cannot facilitate dynamic group discussions or engage in nuanced Socratic dialogue.

It is well known that fostering critical thinking, argumentation, and persuasive communication is essential for technical professionals, especially those who need to write research papers or give project presentations, and it requires human guidance, intellectual challenge, and the ability to respond creatively to unforeseen student responses. Thus, a human teacher is still essential here. Teachers' passion, personality, and ability to build rapport are also very powerful motivators for students. Artificial intelligence, no matter how sophisticated it is, cannot inspire students in the same way nor can it create the vibrant, collaborative classroom community that often enhances learning. While AI can adapt based on programmed rules, it cannot react effectively in truly unexpected situations, cannot answer unexpected students' questions, or struggles with the need to completely remake an instructional strategy in real-time based on classroom dynamics. Learning a foreign language is a social activity, thus, the interaction with a human teacher and groupmates during the lessons provides students with a sense of community, shared goals, and accountability that modern AI cannot replicate.

Thus, the idea of completely replacing English language teachers in technical universities with artificial intelligence appears to be not the best because of both current technological limitations and the inherent complexities of human education. Instead, a more realistic and beneficial for educational process improvement is human-AI collaboration, where artificial intelligence augments the teacher's capabilities rather than supplants them. As it was analysed in the article, in such a hybrid model, artificial intelligence can handle repetitive, data-intensive, and administrative tasks,

such as providing instant grammar and spelling checks, offering personalized vocabulary drills, automating basic listening and pronunciation exercises, and collecting performance data for the teacher. Such automation frees up the human teacher to focus on higher-value activities such as designing and facilitating complex communication tasks: presentations, project discussions, technical report writing workshops; assessing the effectiveness of communication, the logical flow of arguments, and the appropriate tone for technical contexts; developing critical thinking and problem-solving skills; fostering interpersonal and cultural communication by facilitating group projects, cross-cultural communication simulations, and discussions on ethical considerations in technical fields; mentoring and inspiring students – building a supportive learning environment, addressing individual learning difficulties, and motivating students to achieve their full potential.

Conclusions and prospects for further research. Thus, we may conclude that while artificial intelligence significantly improves various aspects of education, its capacity to replace English language teachers in technical universities remains

highly improbable fully. AI rapidly completes automating repetitive tasks, offering personalized drills, and processing vast amounts of data. However, the core of effective language teaching, especially in the context of English for specific purposes, relies on human attributes such as empathy, adaptability, nuanced understanding of cultural and pragmatic contexts, and the ability to foster critical thinking and interpersonal communication skills.

Instead of a replacement, the future of English language education in technical universities will win from implementation of artificial intelligence into teaching and learning processes as a helper. AI will undoubtedly continue developing and becoming an increasingly sophisticated and helpful tool that supports both teachers and learners. However, the human teachers, with their unique pedagogical expertise, emotional intelligence, and ability to create a dynamic, engaging, and ethically grounded learning environment, will remain a significant part of comprehensive language education. Thus, the challenge lies not in replacing humans with machines but in intelligently integrating artificial intelligence to empower teachers and enrich the learning experience for future technical professionals.

BIBLIOGRAPHY:

1. Baker R. S., Siemens G. Educational Data Mining and Learning Analytics. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 2014. Pp. 253–274. DOI:10.1017/CBO9781139519526.016. URL: https://www.researchgate.net/publication/316628053_Educational_data_mining_and_learning_analytics
2. Bobula M. Generative artificial intelligence (AI) in higher education: a comprehensive review of challenges, opportunities, and implications. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 2024. Vol. 30. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi30.1137>
3. Carrier M. Automated Speech Recognition in language learning: Potential models, benefits and impact. *Training Language and Culture*, 1(1), 2017. Pp. 46–61. <https://doi.org/10.29366/2017tlc.1.1.3>
4. Daud A., Aulia A. F., Muryanti M., Harfal Z., Nabilla O., Ali H. S. Integrating Artificial intelligence into English language teaching: A Systematic review. *European Journal of Educational Research*. 2025, 14(2). Pp. 677–691. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.2.677>
5. Dizon G., Gold J. Exploring the effects of Grammarly on EFL students' foreign language anxiety and learner autonomy. *The JALT CALL Journal*. 2023. 19(3). Pp. 299–316. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v19n3.1049>
6. Evers K., Chen S. Effects of an automatic speech recognition system with peer feedback on pronunciation instruction for adults. *Computer Assisted Language Learning*. 2020. 35(8). Pp. 1869–1889. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1839504>
7. Ghufron M. A., Rosyida F. The role of Grammarly in Assessing English as a Foreign Language (EFL) writing. *Lingua Cultura*. 2018. 12(4). Pp. 395–403. <https://doi.org/10.21512/lc.v12i4.4582>
8. Golub T., Kovalenko O., Nazarenko O., Zhygzyhtova L. The analysis of the usage of AI services for text generation in higher education. *Academic Studies. Series "Pedagogy"*. 2025, Vol. 1. Pp. 25–31. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy>
9. Kanta S. M. The role of artificial intelligence in personalized learning. *ShodhKosh Journal of Visual and Performing Arts*. 2023. Vol. 5(7). <https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v5.i7.2024.4810>
10. Miranty D., Widiati U., Cahyono B. Y., Sharif T. I. S. T. The effectiveness of Grammarly application and teacher feedback for undergraduate EFL students' writing skills. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2025. 11(1). Pp. 108–133. <https://doi.org/10.24310/ijtei.111.2025.2052>

11. Su N. Y. A correlation study of Automated Writing Evaluation System (Grammarly) and Chinese EFL learners' writing Self-Efficacy in their Self-Regulated Learning. *Deleted Journal*. 2024. 20(3). Pp. 1874–1895. <https://doi.org/10.52783/jes.3904>
12. Syuhra M. N., Chandra N. E., Rosalina E. Artificial intelligence in English Language teaching: A Systematic Literature review of tools, impact, and challenges. *Voices of English Language Education Society*. 2025. 9(1). Pp. 193–205. <https://doi.org/10.29408/veles.v9i1.29745>

REFERENCES:

1. Baker, R. S., & Siemens, G. (2014). *Educational Data Mining and Learning Analytics*. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed., pp. 253–274). Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9781139519526.016. URL: https://www.researchgate.net/publication/316628053_Educational_data_mining_and_learning_analytics
2. Bobula, M. (2024). Generative artificial intelligence (AI) in higher education: a comprehensive review of challenges, opportunities, and implications. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 30. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi30.1137>
3. Carrier, M. (2017). Automated Speech Recognition in language learning: Potential models, benefits and impact. *Training Language and Culture*, 1(1), 46–61. <https://doi.org/10.29366/2017tlc.1.1.3>
4. Daud, A., Aulia, A. F., Muryanti, M., Harfal, Z., Nabilla, O., & Ali, H. S. (2025). Integrating Artificial intelligence into English language teaching: A Systematic review. *European Journal of Educational Research*, 14(2), 677–691. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.2.677>
5. Dizon, G., & Gold, J. (2023). Exploring the effects of Grammarly on EFL students' foreign language anxiety and learner autonomy. *The JALT CALL Journal*, 19(3), 299–316. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v19n3.1049>
6. Evers, K., & Chen, S. (2020). Effects of an automatic speech recognition system with peer feedback on pronunciation instruction for adults. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1869–1889. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1839504>
7. Ghufiron, M. A., & Rosyida, F. (2018). The role of Grammarly in Assessing English as a Foreign Language (EFL) writing. *Lingua Cultura*, 12(4), 395–403. <https://doi.org/10.21512/lc.v12i4.4582>
8. Golub, T., Kovalenko, O., Nazarenko, O., & Zhygzhytova, L. (2025). The analysis of the usage of AI services for text generation in higher education. *Academic Studies. Series "Pedagogy,"* 1, 25–31. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy>
9. Kanta, S. M. (2023). The role of artificial intelligence in personalized learning. *ShodhKosh Journal of Visual and Performing Arts*, 5(7). <https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v5.i7.2024.4810>
10. Miranty, D., Widiati, U., Cahyono, B. Y., & Sharif, T. I. S. T. (2025). The effectiveness of Grammarly application and teacher feedback for undergraduate EFL students' writing skills. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation*, 11(1), 108–133. <https://doi.org/10.24310/ijtei.111.2025.2052>
11. Su, N. Y. (2024). A correlation study of Automated Writing Evaluation System (Grammarly) and Chinese EFL learners' writing Self-Efficacy in their Self-Regulated Learning. *Deleted Journal*, 20(3), 1874–1895. <https://doi.org/10.52783/jes.3904>
12. Syuhra, M. N., Chandra, N. E., & Rosalina, E. (2025). Artificial intelligence in English Language teaching: A Systematic Literature review of tools, impact, and challenges. *Voices of English Language Education Society*. 9(1). 193–205. <https://doi.org/10.29408/veles.v9i1.29745>

УДК 376:616.896-053.5-056.264

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.12>

Радислава ГОРБІЛЬ

аспірантка кафедри спеціальної освіти факультету педагогічної освіти, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000

ORCID: 0009-0005-2481-5997

Бібліографічний опис статті: Горбіль, Р. (2025). Етапи формування мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 80–85, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.12>

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Мета роботи. Метою даної статті є комплексний аналіз етапів формування мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, сенсорних і соціальних бар'єрів, а також розробка уточненої моделі мовленнєвого розвитку, що може бути використана для покращення діагностики і корекційної роботи.

Методологія. Методологічною основою дослідження слугує системний аналіз сучасних наукових джерел, нормативних документів ВООЗ, а також емпіричних даних, отриманих у результаті спостережень та практичних корекційних заходів. Застосовано порівняльний аналіз існуючих моделей мовленнєвого розвитку дітей з РАС, враховано психолінгвістичні та нейропсихологічні підходи, що сприяють глибшому розумінню специфіки мовленнєвого розвитку у цій категорії.

Наукова новизна. Наукова новизна статті полягає у запропонованні диференційованого підходу до виділення ключових етапів мовленнєвого розвитку дітей з РАС, зокрема у комплексному врахуванні сенсорних, мотиваційних, когнітивних та прагматичних бар'єрів. Особлива увага приділяється ролі ехології як потенційного комунікативного ресурсу, а також специфіці лексичного запасу, фонологічної пам'яті та порушенням соціального використання мовлення, що раніше було недостатньо досліджено.

Висновки. Запропонована модель формування мовлення у дітей з РАС є динамічною та варіативною, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості розвитку, рівень когнітивного функціонування, емоційно-вольові аспекти та вплив соціального середовища. Такий підхід відкриває нові перспективи для створення диференційованих та ефективних корекційних програм, спрямованих на підвищення якості комунікації та соціальної адаптації дітей з РАС, що є надзвичайно актуальним у сучасній педагогічній та медичній практиці. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку методичних інструментів для ранньої діагностики та підтримки мовленнєвого розвитку у різних типах аутистичних проявів.

Ключові слова: комунікація, корекційна робота, мовленнєві порушення, мовленнєві навички, мовленнєвий розвиток дітей, розлади аутистичного спектра.

Radyslava HORBIL

Postgraduate Student at the Department of Special Education, Faculty of Pedagogical Education, Ivan Franko National University of Lviv, Universytetska str., 1, Lviv, Ukraine, 79000

ORCID: 0009-0005-2481-5997

To cite this article: Horbil, R. (2025). Etapy formuvannia movlennia u ditei z rozladamy autystychnoho spektra [Stages of speech development in children with autism spectrum disorders]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 80–85, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.12>

STAGES OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Objective. This article aims to conduct a comprehensive analysis of the stages of speech development in children with Autism Spectrum Disorders (ASD), considering their individual characteristics, sensory and social barriers. Additionally, it seeks to develop a refined model of speech development that could enhance diagnostic accuracy and corrective interventions.

Methodology. The research is grounded in a systematic analysis of contemporary scientific sources, WHO normative documents, and empirical data obtained through observations and practical corrective measures. A comparative analysis of existing models of speech development in children with ASD is applied, integrating psycholinguistic and neuropsychological approaches to deepen the understanding of speech development specifics in this category.

Scientific Novelty. The novelty of this study lies in proposing a differentiated approach to identifying key stages of speech development in children with ASD, particularly in comprehensively addressing sensory, motivational, cognitive, and pragmatic barriers. Special attention is given to the role of echolalia as a potential communicative resource, as well as the specifics of lexical repertoire, phonological memory, and disruptions in social language use, areas previously underexplored.

Conclusions. The proposed model of speech formation in children with ASD is dynamic and versatile, accommodating individual developmental characteristics, cognitive functioning levels, emotional-volitional aspects, and the influence of social environments. This approach opens new perspectives for creating differentiated and effective corrective programs aimed at improving communication quality and social adaptation in children with ASD, which is highly relevant in contemporary educational and medical practice. Future research should focus on developing methodological tools for early diagnosis and supporting speech development across various types of autistic manifestations.

Key words: communication, intervention, speech-disorders, language-skills, speech-development, autism-spectrum.

Актуальність проблеми. Формування мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) є багатогранним і специфічним процесом, що має свої особливості через системні порушення комунікації, мотиваційної сфери, соціальної взаємодії та когнітивних функцій. Діти з РАС, зазвичай, демонструють низький рівень зацікавленості у спілкуванні, труднощі з розумінням і використанням вербальних та невербальних засобів, своєрідність мовленнєвого розвитку, що вимагає глибокого аналізу та індивідуального підходу. Попри значний інтерес до проблеми розвитку мовлення у цієї категорії дітей, у науковій літературі відсутня уніфікована, науково обґрунтована модель етапів мовленнєвого розвитку, яка б враховувала як нейропсихологічні особливості, так і практичний досвід фахівців. Це, у свою чергу, потребує уточнення, систематизації й розвитку існуючих теоретичних підходів з урахуванням міждисциплінарного контексту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «розлади аутистичного спектру» увів у наукову практику швейцарський психіатр Е. Блейлер. Він пов'язував їх з глибокими порушеннями у сфері мислення, емоцій та вольової регуляції. Згодом Л. Каннер першим описав розлади аутистичного спектру у дітей як окрему форму психічного розвитку, акцентуючи увагу на притаманному їм від народження прагненні до ізоляції, сталості й повторюваності дій. Він також наголошував на помилковості ототожнення цих розладів із шизофренією або розумовою відсталістю (Островська, 2006). У 1944 році австрійський лікар Г. Аспергер, незалежно від Л. Каннера, представив результати власного дослідження, в якому описав прояви аутистичної психопатії у дітей, що нині також включається до спектру розладів аутистичного спектру.

Мета дослідження. Комплексний аналіз етапів формування мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та розробка уточненої моделі мовленнєвого розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розлади аутистичного спектру – це складний нейророзвитковий розлад, що характеризується стійкими порушеннями соціальної взаємодії та комунікації, а також наявністю обмежених, повторюваних моделей поведінки, інтересів або діяльності, які є непропорційними віку та культурному середовищу. Симптоми зазвичай проявляються в ранньому дитячому віці і можуть варіюватися за ступенем тяжкості (American Psychiatric Association, 2013, pp. 50–59).

У межах вітчизняної корекційної психопедагогіки активно вивчаються питання розвитку, навчання та соціалізації дітей із розладами аутистичного спектру. Так, В.В. Тарасун (2004) представила теоретичні підходи до розуміння розвитку та освітньої підтримки таких дітей. К. Островська (2019) акцентує увагу на особливостях надання психологічної допомоги, з урахуванням індивідуальних потреб дітей з аутизмом. Т. Скрипник (2013) запропонувала комплексну програму розвитку, спрямовану на всебічну підтримку дитини в освітньому середовищі. У свою чергу, Д. Шульженко (2017) досліджує шляхи психологічної корекції аутистичних проявів та формування навчальної готовності дітей із РАС до шкільного навчання.

Згідно з даними Національної служби здоров'я України (НСЗУ), оприлюдненими у тематичному номері журналу «Педіатрія» № 2 (73) (Health-ua.com, 2024), кількість дітей з аутизмом в Україні станом на кінець 2023 року в Україні було зареєстровано 20 936 дітей з діагнозом «аутизм». Це свідчить про значне зростання порівняно з 2017 роком, коли таких дітей було 7 491.

Найбільше випадків аутизму зареєстровано в таких регіонах:

- Київ – 3 891 дитина.
- Рівненська область – 1 253 дитини.
- Харківська область – 1 246 дітей.
- Київська область – 1 209 дітей.
- Львівська область – 1 117 дітей.

Варто зазначити, що ці цифри можуть бути заниженими, оскільки частина дітей з аутизмом не отримує офіційного діагнозу через різні причини, зокрема через стигматизацію або відсутність доступу до кваліфікованих фахівців.

У базовому довіднику Всесвітньої організації охорони здоров'я Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11, що містить опис РАС під кодом 6A02, РАС характеризується стійкими труднощами у встановленні та підтриманні взаємної соціальної взаємодії й комунікації, а також наявністю обмежених, повторюваних і негнучких моделей поведінки, інтересів або діяльності, які є нетиповими або надмірними для віку та соціокультурного контексту особи. Порушення починаються в ранньому дитинстві, можуть проявитися повною мірою пізніше й значно впливають на функціонування в різних сферах життя. Інтелектуальні та мовні здібності осіб з РАС можуть варіюватися в широких межах від виражених труднощів у навчанні та комунікації до розладів аутистичного спектру із збереженням інтелектом (ВООЗ, 2023, pp. 124–127).

У дітей з розладами аутистичного спектру спостерігається порушення як темпів, так і структури мовленнєвого розвитку. Часто мовлення не виникає в межах вікових норм або формується з суттєвими відхиленнями: затримкою початку мовленнєвої активності та труднощами у використанні мовлення як засобу комунікації. Крім того, окремі мовленнєві етапи можуть бути пропущені або проявлятися у змінній формі, що вимагає диференційованого підходу до їх діагностики та корекції.

Комунікативна сфера розвитку у дітей з РАС нерозривно пов'язана з мотиваційною складовою, яка формує систему потреб, інтересів і переконань, що визначають поведінкові реакції у відповідності з віковими особливостями. Окрім цього, важливу роль відіграють інтелектуальна та афективно-емоційна сфери розвитку, які сприяють удосконаленню способів засвоєння знань, саморегуляції та вольової

поведінки (Данілавчюте, 2018, pp. 11). Для збереження природної комунікативності дитини необхідно формувати потребу у спілкуванні, що має виникати у природних умовах із метою вираження думок, почуттів і обміну інформацією з оточенням.

Труднощі у розвитку комунікативної сфери дітей з РАС часто зумовлені не лише зниженням потреби у спілкуванні та прагненням уникати контактів, а й особливостями обробки та розуміння вербальної інформації. Уповільнене сприймання мовлення, особливо коли інформація надходить у великій кількості, призводить до труднощів у засвоєнні знань. Для таких дітей найкраще зрозумілими є короткі і чіткі речення, тоді як довгі пояснення можуть викликати додаткове навантаження на увагу і ускладнювати процес усвідомлення (Шеремет, Базима, 2018, pp. 116).

За результатами досліджень М. Шеремет та Н. Базими, мовленнєва активність дітей з РАС поділяється на дві основні групи: одна частина дітей користується мовленням як засобом комунікації, проте з певними особливостями, такими як вживання непоширених речень і фраз, інша група або не проявляє мовленнєвої активності, або обмежується звуконаслідуваннями, лепетом і вокалізаціями (Шеремет, Базима, 2018, pp. 113).

Згідно з дослідженнями українських науковців (Шеремет і Базима, 2015), формування мовленнєвої компетентності у дітей з РАС умовно поділяється на три основні етапи:

- Перший етап – мотивація до спілкування, пробудження мовленнєвої активності. На цьому рівні важливим є створення позитивного комунікативного середовища, активізація сенсорної уваги дитини, формування її зацікавленості у взаємодії з дорослими та однолітками.

- Другий етап – засвоєння вербальних та невербальних засобів комунікації для задоволення потреб. Тут ідеться про використання слів, жестів, міміки, символічних систем як засобів вираження базових намірів, таких як прохання, відмова, привернення уваги.

- Третій етап – формування умінь ведення діалогу, планування висловлювань, участь у бесіді. Включає здатність підтримувати комунікативну ініціативу, змінювати ролі у спілкуванні, дотримуватися логіки висловлювань відповідно до контексту ситуації.

Ця трикомпонентна модель, запропонована на основі практичного досвіду корекційної

роботи, узагальнює найбільш типові закономірності мовленнєвого розвитку дітей з РАС. Водночас вона потребує подальшого доповнення та зіставлення з іншими підходами – зокрема із позицій сучасної психолінгвістики, нейропсихології та спеціальної педагогіки. (Шеремет, Базима, 2015, рр. 371).

Вивчення етапності формування мовлення у дітей з РАС є необхідним для глибшого розуміння специфіки їхнього розвитку та оптимізації логопедичної й психолого-педагогічної допомоги. У межах цієї статті пропонуємо поглибити представлену вище модель, доповнивши її ключовими аспектами, які дозволяють краще враховувати індивідуальні особливості дітей з розладами спектра аутизму на кожному з етапів, спираючись на сучасні українські наукові дослідження.

Передмовний етап.

Першим етапом є передмовний період, що включає так званий баблінг – звукові експерименти дитини, які є попередниками активного мовлення. Згідно з дослідженнями Базими (2020), у дітей із РАС відзначається значне зниження частоти та різноманітності звуків на цьому етапі, що пов'язано з порушеннями сенсорної інтеграції та низькою соціальною мотивацією до спілкування. Це суттєво ускладнює подальше природне формування мовленнєвої активності.

Поява першого слова.

Наступним ключовим етапом є поява першого значущого слова. Як підкреслює Ковальчук (2018), діти з РАС зазвичай вимовляють перше слово пізніше – після 24 місяців. Така затримка мовленнєвого розвитку вимагає своєчасної діагностики та ранньої корекційної підтримки. Рання інтервенція сприяє кращому засвоєнню базових мовленнєвих моделей.

Етап ехोलалії.

Однією з характерних особливостей мовленнєвого розвитку дітей з РАС є ехोलалія – автоматичне повторення почутих слів або фраз. За Івановою (2021), ехोलалія виконує не лише функцію наслідування, а й може слугувати засобом саморегуляції, а також навчання структурі мовлення. Проте на відміну від типового розвитку, цей етап у дітей з аутизмом часто затягується, перешкоджаючи становленню спонтанного мовлення.

Формування синтаксису.

На наступному етапі – при формуванні словосполучень і простих речень – виникають

виражені труднощі із синтаксичною та морфологічною структурою мовлення. Сидоренко (2020) зазначає, що діти з РАС схильні до побудови коротких речень із порушеннями граматики, що істотно ускладнює точну вербалізацію думок і потреб.

Прагматичний рівень.

На етапі розвитку прагматичних функцій мовлення, тобто здатності використовувати мову в соціальному контексті, у дітей з РАС спостерігаються найвиразніші труднощі. Козак (2022) акцентує, що порушення прагматики є однією з центральних проблем: діти не вміють ініціювати діалог, підтримувати бесіду, не розуміють невербальних сигналів співрозмовника. Це призводить до труднощів у побудові соціальних взаємин.

Лексичний розвиток і фонологічна пам'ять.

Особливості лексичного запасу і роботи з фонологічною інформацією також є важливими характеристиками мовленнєвого розвитку. Як зазначає Гончаренко (2021), діти з РАС мають обмежений словниковий запас, а також труднощі з фонологічною пам'яттю, що негативно впливає на засвоєння нових слів, словосполучень і граматичних конструкцій. Внаслідок цього формується дисбаланс між рецептивною (сприймання) та експресивною (вираження) мовою.

Розуміння абстрактних мовних конструкцій.

У старшому віці у дітей із РАС залишаються стійкі труднощі з розумінням складних мовних конструкцій: метафор, ідіом, емоційно забарвлених висловів, а також зі створенням зв'язних текстів. Ткаченко (2019) пояснює це дефіцитом розвитку теорії розуму і соціальної когніції, які обмежують здатність до інтерпретації контексту та емоційного забарвлення висловлювань.

Висновки і перспективи подальших досліджень. З огляду на складність і варіативність мовленнєвого розвитку у дітей з РАС, вбачаємо, що подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку моделей розвитку мовлення, які ґрунтуються на сучасних емпіричних даних, результатах нейропсихологічної та лінгвістичної діагностики; виділення специфічних характеристик кожного етапу розвитку, що дозволяє точніше визначати зони найближчого розвитку дитини; запровадження диференційованих корекційно-розвивальних підходів, які враховують рівень сформованості

вербальної та невербальної комунікації, гнучкість комунікативних стратегій;

У статті узагальнено та систематизовано основні етапи формування мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра. Запропоновану модель доповнено характеристиками, які враховують сенсорні, когнітивні та соціально-комунікативні аспекти. Визначення та глибоке розуміння цієї етапності є необхідною

передумовою для розробки ефективних індивідуалізованих програм логопедичної підтримки та цілісної стратегії соціалізації дітей із РАС. Актуальність подальшого розвитку відповідних теоретичних моделей зумовлена не лише необхідністю наукового осмислення проблеми, а й практичним запитом сучасної освітньої системи щодо створення сприятливого мовленнєвого середовища в інклюзивному просторі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базима І. В. Особливості розвитку мовлення у дітей із розладами аутистичного спектра. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія : Психологія і педагогіка*, 2020. № 49. С. 52–59.
2. Гончаренко М. П. Особливості лексичного розвитку у дітей з аутизмом. *Педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 14. С. 65–74.
3. Данілавчюте Е. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Київ : ІСП НАПН, 2018. № 3. С 8–18.
4. Іванова Н. П. Ехололія у дітей із розладами аутистичного спектра: особливості та методи корекції. *Психологія і суспільство*. 2021. Т. 17. № 2. С. 110–118.
5. Ковальчук О. М. Рання діагностика мовленнєвих порушень у дітей з аутизмом. *Проблеми дефектології*. 2018. № 31. С. 70–78.
6. Козак В. М. Прагматичні порушення в аутизмі: аналіз досліджень та корекційні стратегії. *Корекційна педагогіка*. 2022. № 29 (1). С. 18–27.
7. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги : навч. посібник. Львів : Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
8. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : Навальківська М. Л., 2019. 519 с. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://odnb.odessa.ua/vnn/book/7125>
9. Сидоренко Л. В. Мовленнєві порушення у дітей з аутизмом: синтаксичний аспект. *Логопедія*, 2020. Т. 8, № 3. С. 42–49.
10. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт». К. : Мандрівець, 2013. 240 с.
11. Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. К. : Наук. світ, 2004. 100 с.
12. Ткаченко І. І. Розуміння фігуральної мови у дітей з розладами аутистичного спектра. *Психолого-педагогічні проблеми освіти*, 2019. № 32. С. 88–95.
13. Шеремет М. К., Базима Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. Вип. 15. К-Подольський : Медобори, 2015. С. 369–378.
14. Шеремет М. К., Базима Н. В. Розуміння та виконання інструкцій дошкільниками з аутизмом. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2018. С. 112–119.
15. Шульженко Д. І. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень (спів-авт. В. М. Синьов). *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/sinov-vm-shulzhenko-di-psiologija-inkluzivnoi-osviti-uchniv-zi-spektrom-intelektualnih-ta-autistichnih-porushen.html>
16. Ми маємо знати більше про аутизм. *Тематичний номер «Педіатрія»*. № 2 (73). Офіційна статистика дітей з розладами аутистичного спектра. Health-ua.com. 2024. Режим доступу: https://health-ua.com/newspaper/tn_pediatriya/76826-tematichnij-nomer-pedatrya--2-73-2024-r (дата звернення: 20.06.2025).
17. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. 59 с.
18. Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders, 2023. 322 с.

REFERENCES:

1. Bazima I. V. (2020) Osoblyvosti rozvytku movlennya u ditey iz rozladamy autystychnogo spektra [Peculiarities of speech development in children with autism spectrum disorders]. *Visnyk KhNPU imeni H. S. Skovorody. Seriya: Psykholohiya i pedahohika*. № 49. S. 52–59.
2. Honcharenko M. P. (2021) Osoblyvosti leksychnoho rozvytku u ditey z autyzmom [Peculiarities of lexical development in children with autism]. *Pedahohika i psykholohiya*. Vyp. 14. S. 65–74.
3. Danilavchute E. (2018) Dity z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v inklyuzyvnomu seredovyshchi [Children with special educational needs in inclusive environment]. *Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya*. № 3. Kyiv: ISP NAPN, S. 8–18.
4. Ivanova N. P. (2021) Ekholaliya u ditey iz rozladamy autystychnogo spektra: osoblyvosti ta metody korektsii [Echolalia in children with autism spectrum disorders: features and correction methods]. *Psykhologhiya i suspilstvo*. T. 17, № 2. S. 110–118.
5. Kovalchuk O. M. (2018) Ranna dihnostyka movlennyevykh porushen u ditey z autyzmom [Early diagnosis of speech disorders in children with autism]. *Problemy defektolohii*, № 31, S. 70–78.
6. Kozak V. M. (2022) Phramatychni porushennya v autyzmi: analiz doslidzhen ta korektsini stratehiyi [Pragmatic impairments in autism: research analysis and correction strategies]. *Korektsiyna pedahohika*, № 29 (1), S. 18–27.
7. Ostrovska K. O. (2006) Autyzm: problemy psykholohichnoyi dopomohy: navch. posibnyk [Autism: problems of psychological assistance: textbook]. Lviv: Vyd. tsentr LNU imeni Ivana Franka, 110 p.
8. Ostrovska K. O. (2019) Zasady kompleksnoyi psykholohho-pedahohichnoyi dopomohy dityam z autyzmom : monohrafiya [Foundations of comprehensive psychological and pedagogical assistance to children with autism: monograph]. Lviv : Navalkivska M. L., 519 p. [Elektronnyy resurs] Rezhym dostupu: <https://odnb.odessa.ua/vnn/book/7125> (data zvernennya: 26.06.2025).
9. Sydorenko L. V. (2020) Movlennyevi porushennya u ditey z autyzmom: syntaksychniy aspekt [Speech disorders in children with autism: syntactic aspect]. *Logopediya*, T. 8, № 3, S. 42–49.
10. Skrypnyk T. V. (2013) Kompleksna prohrama rozvytku ditey doshkil'noho viku z autyzmom «Rozkvit» [Comprehensive development program for preschool children with autism "Rozkvit"]. Kyiv: Mandrivets, 240 p.
11. Tarasun V. V., Khvorova H. M. (2004) Kontseptsiya rozvytku, navchannya i sotsializatsiyi ditey z autyzmom [Concept of development, education and socialization of children with autism]. Kyiv: Nauk. svit, 100 p.
12. Tkachenko I. I. (2019) Rozuminnya figuralnoyi movy u ditey z rozladamy autystychnogo spektra [Understanding figurative language in children with autism spectrum disorders]. *Psykhologho-pedahohichni problemy osvity*, № 32, S. 88–95.
13. Sheremet M. K., Bazima N. V. (2015) Korektsiyno-rozvyval'na robota z rozvytku komunikatyvnoyi funktsiyi movlennya u ditey z autystychnymy porushennyamy starshoho doshkil'noho viku [Correctional and developmental work on speech communicative function in preschool children with autism]. Vyp. 15. Kamyants-Podilskyi: Medobory, S. 369–378.
14. Sheremet M. K., Bazima N. V. (2018) Rozuminnya ta vykonannya instruktsiy doshkil'nykamy z autyzmom [Understanding and following instructions by preschoolers with autism]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19: Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykholohiya*, S. 112–119.
15. Shulzhenko D. I. (2017) Psykholohiya inklyuzyvnoyi osvity uchniv zi spektrom intelektual'nykh ta autystychno-porushen' (spiv-avt. V. M. Syn'ov) [Psychology of inclusive education of students with intellectual and autism spectrum disorders (co-author V. M. Syniov)]. Aktual'ni pytannya korektsiynoyi osvity. [Elektronnyy resurs] Rezhym dostupu: <https://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/sinov-vm-shulzhenko-di-psiologija-inkluzivnoi-osviti-uchniv-zi-spektrom-intelektualnih-ta-autistichnih-porushen.html> (data zvernennya: 26.06.2025).
16. My mayemo znaty bil'she pro autyzm [We need to know more about autism] (2024) Tematychniy nomer «Pediatriya» № 2 (73). Ofitsiyna statystyka ditey z rozladamy autystychnogo spektra. Health-ua.com. Rezhym dostupu: https://health-ua.com/newspaper/tn_pediatriya/76826-tematichnij-nomer-pedatrya--2-73-2024-r (data zvernennya: 20.06.2025).
17. American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 59 p.
18. World Health Organization (2023) Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders. 322 p.

УДК 378.147:780.616.432:[378.091.3.11.3-051:78+159.955]

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.13>

Наталія ЗГУРСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фортепіанного виконавства 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. (2025). Педагогічні умови формування інтегративного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у межах інструментально-виконавської підготовки (фортепіано). *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 86–94, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.13>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У МЕЖАХ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ (ФОРТЕПІАНО)

У статті висвітлені питання, пов'язані з особливостями формування інтегративного мислення майбутнього педагога-музиканта. Специфіка досліджуваного феномену полягає у його особливій цілісній спрямованості на оволодіння сукупними знаннями й умінями, які розширюють потенціал світовідчуття задля повноцінного розвитку професіонала як особистості. На думку автора, процес формування інтегративного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва має ряд характеристик: комплексні професійні утворення; інтелектуальні особливості творчої музичної діяльності майбутнього фахівця; можливості до створення нового, раніше не відомого, неординарного. Підґрунтям такої діяльності є цілісна світоглядна позиція, багаж знань і вмінь необхідних для здійснення продуктивної роботи, творчі здібності, що передбачають відмову від стереотипів у судженнях та діях. Для забезпечення ефективності означеного процесу автор пропонує педагогічні умови формування інтегративного мислення майбутніх педагогів-музикантів, які розуміються як комплекс фахово-спрямованих чинників, що сприяють цілісному світовідчуттю, здійсненню інтеграції знань й умінь, посиленню виконавської креативності, активності й самостійності на основі професійного й особистісного зростання. До таких педагогічних умов автором віднесено: забезпечення цілісності мисленнєвих процесів, впровадження проблемних форм навчання, проведення інтеграції мистецьких знань, розвиток креативності, творчої активності й самостійності особистості, створення позитивної атмосфери на заняттях, стимуляцію слухового самоконтролю, рефлексії, застосування сучасних інноваційних технологій. Також, у статті доводиться, що у своїй комплексній взаємодії визначені педагогічні умови забезпечують успішність інструментально-виконавської підготовки студентів вищих мистецьких закладів, адже сприяють цілісному здійсненню інтеграції знань та спеціальних умінь, посиленню виконавської креативності, особистісному й професійному вдосконаленню. Представлені автором педагогічні умови формування інтегративного мислення мають свою дієвість як у межах як усієї інструментально-виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів, так й у ході занять з фортепіанного мистецтва.

Ключові слова: інтегративне мислення, формування інтегративного мислення майбутніх педагогів-музикантів, педагогічні умови формування інтегративного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва, інструментально-виконавська підготовка, заняття у класі фортепіано.

Nataliia ZGHURSKA

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor at the Department Piano Performance, and Pedagogy of Art, Ukrainian State University by Mykhaila Drahomanov, Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine, 01601

ORCID: 0000-0001-5273-4178

To cite this article: Zgurska, N. (2025). Pedagogichni umovy formuvannia intehratyvnoho myslennia maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u mezhakh instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky (fortepiano) [Pedagogical conditions for the forming integrative thinking of a future teacher of musical art withing the limits of instrumental-performing preparation (piano)]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 86–94, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.13>

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMING INTEGRATIVE THINKING OF A FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART WITHIN THE LIMITS OF INSTRUMENTAL-PERFORMING PREPARATION (PIANO)

The article highlights issues related to the peculiarities of the formation of integrative thinking of a future teacher-musician. The specificity of the phenomenon under study lays in its special holistic focus on mastering cumulative knowledge and skills that expand the potential of worldview for the full development of a professional as a person. In the author's opinion, the process of forming integrative thinking of a future music teacher should have a number of characteristics: comprehensive professional education; intellectual features creative musical activity future specialist; opportunities for creation new, earlier not known, extraordinary. The basis of such activity is a holistic worldview, a wealth of knowledge and ability necessary to carry out productive work, creative abilities, What before they see refusal from stereotypes in judgments and actions. To ensure the effectiveness of the specified process, the author proposes pedagogical conditions for the formation of integrative thinking of future music teachers, which are understood as a complex of professionally directed factors that contribute to a holistic sense of self, the implementation of integration of knowledge and skills, the strengthening of performing creativity, activity and independence on the basis of professional and personal growth. The author includes such pedagogical conditions as: ensuring the integrity of thought processes, the introduction of problem-based forms of learning, the integration of artistic knowledge, the development of creativity, creative activity and independence of the individual, The creation of a positive atmosphere in classes, the stimulation of auditory self-control, reflection, the use of modern innovative technologies. Also, the article proves that in their complex interaction, the specified pedagogical conditions ensure the success of instrumental and performing training of students of higher art institutions, as they contribute to the holistic implementation of the integration of knowledge and special skills, the strengthening of performing creativity, personal and professional improvement. The pedagogical conditions for the formation of integrative thinking presented by the author are effective both within the framework of the entire instrumental and performing training of future teacher-musicians, and during piano lessons.

Key words: integrative thinking, formation of integrative thinking of future music teachers, pedagogical conditions for the formation of integrative thinking of future music teachers, instrumental and performance training, piano class.

Постановка проблеми. Інтегративний та інноваційний характер сучасної вищої освіти визначає необхідність підготовки ініціативних, творчих педагогів-музикантів, здатних до цілісного охоплення мистецьких явищ, реалізації творчого потенціалу, прийняття важливих рішень, спрямованих на вдосконалення освітнього процесу. Тому, можна з упевненістю стверджувати, що проблема розвитку інтегративного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва є актуальною та саме на часі. Досліджуваний феномен сприяє формуванню цілісної картини світу, комплексному самовираженню особистості, а також розвитку її професійних, креативних якостей. Відповідно, створення умов для розвитку інтегративного мислення майбутніх педагогів-музикантів посідає важливе місце у його інструментально-виконавській підготовці, зокрема у класі фортепіано.

Мета статті – визначити педагогічні умови формування інтегративного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, показати їх важливість для удосконалення інструментально-виконавської підготовки майбутніх фахівців вищих закладів мистецької освіти.

Методологія дослідження ґрунтується на філософських положеннях про цілісність усіх явищ й процесів, включає взаємообумовленість

навчальних елементів, враховує основні позиції інтеграції спеціальних дисциплін мистецького спрямування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливим моментом у визначенні педагогічних умов формування інтегративного мислення майбутнього-педагога музиканта відіграють закономірності інтегрованого навчання, які здатні регулювати педагогічний процес. Необхідним для нашого дослідження стали положення про педагогічні умови організації активізації пізнавальної діяльності учнів в межах інтегрованого навчання, що визначені в працях Т. Голубенко, О. Барановської, С. Хатунцевої. До них науковці відносять: врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів, пізнавального досвіду дітей даного віку; позитивну емоційну налаштованість учасників освітнього процесу; органічне включення елементів інтеграції в освітній процес; співпрацю та співтворчість учителя та учнів, створення системи міждисциплінарних понять. Характерно, що у вищій школі педагогічні умови відіграють роль каталізатора мисленнєвих процесів, креативних елементів, які передбачають стимуляцію творчих здібностей та мислення (О. Антонова, І. Грищенко). У межах педагогіки мистецтва, сучасні науковці (О. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка,

О. Хижна, О. Щолокова) всіляко підкреслюють важливість та корисність інтеграційних процесів у підготовці педагогів-музикантів. Інтеграція гуманітарних та музично-теоретичних знань і вмінь у процесі навчально-виконавської діяльності дозволяє створювати оптимальні умови для формування інтегративного мислення студентів різних спеціальностей і сприяє вихованню високоосвіченої творчої особистості майбутнього педагога-музиканта.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Ефективність розвитку інтегративного мислення майбутніх вчителів залежить від низки педагогічних умов. У довідковій літературі надаються різні тлумачення поняття «умова». У філософському значенні, умова розглядається як універсальна категорія, яка стосується певних обставин, що впливають на процес, результат діяльності, властивості особистості. У психологічному аспекті умови розуміються як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що конкретно впливає на розвиток психічного процесу й характеризується активністю особистості або групи людей.

Сам термін «педагогічна умова» визначається як певна обставина, яка може гальмувати або прискорювати процес навчання. Педагогічні умови повинні мати системний характер, утворювати чітку структурну взаємодію, враховувати специфіку та особливості професійної підготовки студентів. Також можна вважати, що педагогічні умови, важливий елемент організації навчального процесу, який детермінує виховання та навчання, забезпечує цілісність, сприяє всебічному гармонійному розвитку особистості студента та створює сприятливі можливості для розвитку важливих професійних утворень, зокрема й інтегративного мислення. У цілому, педагогічні умови доцільно розглядати як певні обставини ефективності процесу підготовки спеціалістів у контексті певної професійної діяльності, оскільки вони забезпечують успіх формування конкретного явища (Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006, р. 243). Відповідно, виникає взаємозалежність між поставленою педагогічною метою й вибором педагогічних умов для її досягнення.

При формуванні інтегративного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва важливим стає врахування педагогічних умов інтегрованого навчання. Як відомо, інтегроване

навчання спрямоване на формування цілісної картини світу на основі об'єднання навчального матеріалу з різних освітніх галузей. Головна мета інтегрованого навчання – допомогти учням виробити цілісне бачення світу та самого себе, зайняти певну життєву позицію щодо природи та суспільства. Коли учні бачать зв'язки між різними предметами, їм легше зрозуміти й запам'ятати інформацію. Розвиток інтегративного мислення протікає більш успішно при розв'язуванні складних проблем, що надає можливість активізувати мисленнєву діяльність, зосередитись на знаходженні альтернативних варіантів рішення. Інтегроване навчання надає свободу вибору теми, змісту, засобів, які використовуються в організації педагогічного процесу. Відповідно, для ефективного проведення інтегрованого навчання необхідно створення певних педагогічних умов. Спеціально створені педагогічні умови інтегрованого навчання мають здатність регулювати педагогічний процес, можливість робити його компоненти співвідносними один до одного (Хатунцева, 2004, рр. 97–98). На думку Т. Голубенко педагогічними умовами організації активізації пізнавальної діяльності учнів в межах інтегрованого навчання є:

1. Врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів, пізнавального досвіду дітей даного віку;
2. Позитивна емоційна налаштованість учасників освітнього процесу;
3. Органічне включення елементів інтеграції в освітній процес;
4. Співпраця та співтворчість учителя та учнів (Голубенко, 2021, р. 76).

О. Барановська, на основі аналізу теоретичних напрацювань у галузі міжпредметної інтеграції та міжпредметних зв'язків визначає наступні дидактичні умови інтегрованого навчання в аспекті реалізації інтегративного підходу: створення системи міждисциплінарних понять; добір змісту фундаментальних та суспільно-гуманітарних наук для формування предметного змісту старшої школи; визначення кола сучасних технологій реалізації профільного навчання (Барановська, 2017, р. 48).

Слід зазначити, що педагогічні умови створюються свідомо й цілеспрямовано, з урахуванням особливостей педагогічного процесу, з метою забезпечення його ефективності.

Тобто – педагогічні умови є чинником успішності педагогічного впливу, за свідомо створеними обставинами. При цьому, у вищій школі педагогічні умови відіграють роль каталізатора мисленневих процесів, креативних елементів. Так, дослідник І. Гриненко визначає такі педагогічні умови розвитку креативності майбутніх педагогів під час навчання у вищій школі: оволодіння знаннями основ креативності; організація знаково-символьної діяльності; створення креативного клімату; аксіологізація гуманітарних знань (Гриненко, 2008, 20 р.). Основною умовою ефективності роботи з розвитку креативності майбутніх педагогів О. Антонова вважає, перш за все, високий рівень професійної та особистісної компетентності викладачів закладу вищої освіти, які здатні до постійного духовного і творчого зростання, зміни самого себе, усталених стереотипів у поглядах на світ (Антонова, 2009, рр. 77–78). Опора на креативні елементи музичної діяльності стає важливим й для нашого дослідження, однак не обмежується цим. Специфіка інтегративного мислення полягає у його особливій цілісній спрямованості на оволодіння сукупними знаннями й умінями, які розширюють потенціал світовідчуття задля гармонійного професійного й особистісного розвитку.

Враховуючи вище викладене, у нашому дослідженні під педагогічними умовами формування інтегративного мислення майбутніх педагогів-музикантів ми розуміємо комплекс професійно спрямованих чинників, що сприяють цілісному свідомідчуттю, здійсненню інтеграції знань й умінь, посиленню виконавської креативності, активності й самостійності на основі професійного й особистісного зростання, що забезпечує успішність інструментально-виконавської (фортепіанної) підготовки студентів вищих мистецьких закладів. До провідних педагогічних умов формування досліджуваного феномена ми відносимо: забезпечення цілісності мисленневих процесів, впровадження проблемних форм навчання, проведення інтеграції мистецьких знань, розвиток креативності, творчої активності й самостійності особистості, створення позитивної атмосфери на заняттях, стимуляцію слухового самоконтролю, рефлексії, застосування сучасних інноваційних технологій. Розглянемо більш ретельно кожен з означених педагогічних умов.

• **Забезпечення цілісності мисленневих процесів.** Цілісність й взаємопов'язаність є характерною ознакою інтегративного мислення. Це дозволяє керувати процесом навчання у різнобічному плані, застосовуючи знання одержані з різних дисциплін й включає власний професійний досвід. Інтегративне мислення передбачає роботу правого й лівого півкуль головного мозку та їх сукупну роботу, що характеризується поєднанням логіки, образності та емоційності. Результатом такого поєднання виступає ефективна творча робота інтегративного мислення.

У виконавській діяльності інтегративне мислення виявляється у цілісному охопленні музичного твору, побудові інтерпретаторської концепції, контролі слухової сфери. Охопити твір цілісно й водночас диференційовано дозволяють внутрішньо слухові уявлення, які оперують образними характеристиками й поєднуються з сприйманням та уявленням забезпечують створення цілісного музичного образу. Його відтворення у виконавській діяльності проходить як процес реального виконання на інструменті. Успішність такого виконання залежить й від особистості музиканта, наявності у нього спеціальних здібностей, артистичності й оригінальної неповторності. Об'єднуючи усі складні механізми в одне ціле, інтегративне мислення забезпечує успішне виконання музичного твору. Спрямованість виконавської діяльності від емоційно-чуттєвого до логічного осягнення музики може розглядатись як природний шлях проходження інтегративних мисленневих операцій. Інтегративна згортка фіксується у довгостроковій пам'яті та виявляє поєднання з усіма відділами кори головного мозку й усіма органами чуття. При забезпеченні цілісності мисленневих процесів відбувається гармонійне поєднання емоційного й логічного початків, встановлюється нерозривний зв'язок між ними, що складає сутність інтегративних явищ.

• **Впровадження проблемних форм навчання.** Інтегративне мислення є різновидом комплексного світосприйняття та творчого осягання й відрізняється оперуванням образами, асоціаціями, поєднанням та перенесенням різних вражень, думок, почуттів. Завдяки мисленню, взагалі людина проникає в сутність явищ та процесів, виділяє головне. Також діяльність мислення полягає в активному опе-

руванні чуттєвими й раціональними образами, на основі яких народжуються нові образи. Інтегративне ж мислення дозволяє переробляти інформацію за допомогою узагальнення і абстрагування. Особливістю інтегративного мислення є здатність виділяти загальні ознаки речей – узагальнювати на основі емоційних складових та послідовного логічного та аналізу. Наявність складних завдань при роботі інтегративного мислення зумовлює використання проблемного навчання. Воно, на думку більшості науковців, спонукає до самостійного набуття знань, активізації мисленнєвих процесів, котрі максимально націлені на пошук, вирішення поставлених завдань. Проблемне навчання трактується сучасною педагогічною наукою як система прийомів, які забезпечують цілеспрямовані дії педагога з організації включення механізмів мислення та поведінки студентів за допомогою проблемних ситуацій (Мировська, 2013, рр. 214–220).

У процесі проблемного навчання знання необхідно здобувати самостійно, шляхом вирішення поставленої проблеми. Це викликає пробудження інтересу, активізує пошукову діяльність, сприяє встановленню власної точки зору.

Для проблемного навчання характерно: визначення проблем; формулювання конкретної навчальної проблеми; встановлення шляхів її розв'язання; обрання найбільш оптимального варіанту рішення, його аналіз та за необхідності внесення коректив. Проблемне навчання у ході індивідуальних занять з фортепіано може включати систему методів і прийомів, у період застосування яких знання, уміння та навички формуються в результаті мисленнєвої пошукової діяльності з вирішення проблемних ситуацій та варіантів (можливо альтернативних) її розв'язання. Суттєвою ознакою проблемного навчання у класі фортепіано є наявність прихованої суперечності, яка складає невідоме знання. Для його пошуку необхідний самостійний аналіз суперечливої ситуації, добір варіантів її рішення.

Утворюючи комплекс різних чинників, проблемне навчання включає в межах викладання виконавських дисциплін: пошук потрібного звучання; створення інтерпретації музичного твору; знаходження відповідних виконавських прийомів. Проблемні індивідуальні заняття та поставлена проблемна ситуація сприяють ефек-

тивному розвитку інтегративного мислення, навчають критичному ставленню, творчому підходу до занять.

• Здійснення інтеграції мистецьких знань.

Сфера музичної педагогіки у своїй більшості орієнтована на виховання гармонійної особистості, що поєднує високопрофесійну майстерність із широкою особистісною досконалістю й неповторністю. Тут, на перший план виступає пізнання різних явищ та закономірностей не в ізольованому, а в цілісному вигляді, відповідно до їхніх внутрішніх взаємозв'язків і природних сполучень.

Інтеграція в освіті – це те, що об'єднує різні рівні та складові, де інтеграційний процес не вичерпується якоюсь однією або навіть безліччю конкретних форм. Педагогічна інтеграція відображає скоріше взаємопроникнення складових, які відображають об'єкт з різних сторін й сприяє ефективності навчального процесу. Інтеграція, як взаємодія та взаємопроникнення різних елементів, забезпечує можливості для отримання цілісного уявлення про світ.

Сучасні науковці всіляко підкреслюють важливість та корисність інтеграційних процесів у підготовці педагогів-музикантів. Інтеграція гуманітарних та музично-теоретичних знань і вмінь у ході навчально-виконавської діяльності у класі фортепіано дозволяє створювати оптимальні умови для формування інтегративного мислення студентів різних спеціальностей і сприяє вихованню високоосвіченої творчої особистості музиканта-педагога. За О. Хижною, поліцентрична інтеграція як засіб створення цілісної художньої картини світу, надає можливість зробити узгодженими зміст і різноманітні форми навчання, досягти наступності, систематичності та більш ефективного методичного забезпечення. Інтеграція у змісті підготовки вчителів для О. Хижної полягає не стільки в об'єднанні предметних галузей у рамках нових дисциплін, скільки у взаємопроникненні, поширенні фундаментальних структур, інтуїції, мислення і діяльності (Хижна, 2007, р. 16).

Велику роль у забезпеченні інтегративних процесів у виконавській підготовці майбутніх педагогів-музикантів, зокрема, у формуванні їхнього інтегративного мислення відіграє взаємодія зі світом літератури, живопису, архітектури, театру. Розглядаючи взаємодію із різними сферами художньої діяльності, студенти

можуть зрозуміти спільність завдань і естетичних принципів освоєння світу кожним мистецтвом. Осягаючи музичний образ твору в контакті з іншими видами мистецтва, майбутні вчителі чітко відчують єдність характерних прийомів, встановлюють спільні ознаки.

О. Щолокова відзначає, що трансформація в стихію музики отриманих від контактів з іншими художніми світами вражень, емоційних реакцій та душевних переживань призводить до яскравих результатів у творчій діяльності музиканта. Це дозволяє інтерпретатору піднятися на якісно інший, більш високий рівень усвідомлення та розкриття образу, наповнює його особистісними узагальненнями. Взаємодія музиканта із різними видами мистецтва у процесі роботи над інтерпретацією сприяє зміні масштабу художнього мислення, наповнює новим змістом. Уміння асоціативно мислити, всебічно охопити художнє явище розкриває творчі можливості виконавця, дозволяє успішне естетичне освоєння дійсності (Щолокова, 2009, 286 р.). Таким чином, йдеться про взаємодію, взаємовплив різних видів мистецтва та їхню інтеграцію у свідомості музиканта у вигляді художніх вражень, емоційних реакцій, душевних переживань з наступним втіленням у цілісній виконавській інтерпретації.

Здійснення інтеграції мистецьких знань позитивно впливає на розуміння цілісності усіх явищ й процесів дозволяє виявити спільні мистецькі закономірності, встановити зв'язки між ними, орієнтувати на змістовне наповнення та організацію виконавської діяльності на основі цілісної картини світу. Така спрямованість у класі фортепіано максимально сприяє формуванню інтегративного мислення майбутніх учителів.

*** Розвиток креативності, творчої активності й самостійності.** Креативність виступає важливою характеристикою інтегративного мислення. До креативності сучасні дослідники відносять творчі здібності людини, які характеризуються готовністю до створення принципово нових ідей, що відхиляються від традиційних схем мислення і входять у структуру обдарованості. А. Маслоу вважав, що креативність – це творча спрямованість, спадкоємна здатність, яка притаманна усім, але втрачена під впливом середовища. П. Торренс у образній формі підкреслював, що креативність – це озна-

чає глибше копати, дивитися краще, виправляти помилки тощо. Від креативності залежить політ фантазії, здатність придумувати нове не ординарне. Це означає, що студенти у класі фортепіано мають як найбільше фантазувати, знаходити власні художні рішення. Посилення творчої активності значно впливає на інтенсивність виконавської діяльності. У сфері мистецької освіти творчу активність вивчали Л. Масол. О. Олексюк, О. Рудницька. О. Щолокова. Дослідження цих авторів внесли багато цінного у розуміння процесу формування творчої активності учнів у процесі музичного навчання. Розглядаючи дану якість у контексті формування інтегративного мислення студентів, можемо зауважити, що творча активність є інтегративною характеристикою особистості, яка показує широкий спектр діяльнісних моментів й забезпечує творчий пошук, самовдосконалення, професійне зростання, оригінальне вирішення навчальних завдань. Творча активність має характерні ознаки, такі як оригінальність, новизна, а також спонтанність, енергійність, вмотивованість. Стрижнем даної якості прийнято вважати внутрішню енергію, яка спрямовує особистість на постійний рух, розкриття проблемних питань (Згурська, 2021, pp.105-109). Тому, розвиток творчої активності стає важливою педагогічною умовою формування інтегративного мислення майбутніх вчителів. Значущим чинником успішності даного процесу є й розвиток самостійності майбутніх вчителів музичного мистецтва. Відомі педагоги підкреслювали, що найпершим завданням вчителя є не натаскування, а пробудження в учня власних знахідок, пошук потрібного звучання.

*** Створення позитивної атмосфери на заняттях.** Проведення успішного заняття залежить не лише від змісту та форми викладу матеріалу, але й від внутрішньої установки, взаємодії вчителя та учня. Якщо на уроці є дискомфорт, то це гальмує процес навчання й не розкриває студентів емоційно. Бажання бути краще, радість задоволення від занять – запорука успішності педагогічного впливу.

Позитивна атмосфера створюється завдяки взаєморозумінню, суттєвій підтримці, впевненості в своїх силах. Необхідними для забезпечення позитивної атмосфери є можливість захопити майбутніх педагогів, підвищити інтерес до твору, який вивчається чи буде вивчатися.

Незвичайні факти, чи представлення неординарного виконання твору відомим артистом або самим викладачем налаштовує студента на активність та ініціативність. Однак, щоб активно сприйняти та зіграти твір, студент має подолати деякі труднощі, тобто докласти певних зусиль. Запропонована діяльність має бути позитивною та творчою приносити задоволення. Для цього необхідний сигнал доброзичливості від педагога, що виявляється як добрий відгук, похвала, усмішка, підтримка. Вчитель має висловлювати свої розуміння доброзичливо, у форму поради, не привносячи свою верхність. Врахування індивідуальних особливостей студента стає основою для запровадження позитивної атмосфери на уроці фортепіано. Відповідно, до типу особистості, її схильностей необхідно залучати спеціальні прийоми та методи. Важливо дослухатись й до побажань студентів відносно вибору творів для вивчення.

• **Стимуляція слухового самоконтролю та рефлексії.** Формування інтегративного мислення безпосередньо пов'язане із вихованням слухової уваги. Постійний слуховий контроль – важливий елемент слухової контролюючої сфери. Проблему самоконтролю у виконавській діяльності розглядали В. Гізекінг, Н. Гуральник, Є. Куришев. Вони звертали увагу на необхідність слухового самоконтролю у процесі виконання, який здійснює контролюючу функцію, коригує виконання відповідного існуючого ідеального індивідуального образу. Він формується за допомогою внутрішньо-слухових уявлень й виконує роль ідеального зразка. На провідну роль внутрішньо-слухових уявлень вказував видатний піаніст В. Гізекінг. Його заняття за допомогою внутрішнього слуху стали знаковими для музикантів. Відомо, що В. Гізекінг міг вивчити незнайомий музичний твір у літаку, а потім його успішно виконати на сцені. Це свідчить про тісний взаємозв'язок між слухом та усіма музичними процесами, зокрема й самоконтролю. Важливість його стимуляції при формуванні інтегративного мислення майбутніх вчителів полягає у спрямованості на розвиток виконавської техніки, емоційної чуйності, реалізації творчого самовираження, рефлексії. Саме рефлексивні моменти стають характерними для формування інтегративного мислення. Самопізнання себе проходить як

аналіз власного «Я». При цьому аналіз своїх думок, почуттів відбувається у осмисленні самого себе, значущості власної особистості, індивідуального виконання та усієї музичної діяльності. У відтворенні музичних творів рефлексія означає усвідомлення особистісної неповторності, розуміння свого місця у світі звуків. Інтегративна рефлексія орієнтована на комплексне усвідомлення теоретичних знань та умінь, їх поєднання на основі цілісності звукових світів.

• **Застосування сучасних інноваційних технологій.** Сучасне суспільство пронизане новими технологіями, які впливають на створення новітнього інформаційно-комунікаційного освітнього простору. Він включає різні інформативні системи, дозволяє швидко знаходити потрібну інформацію, засвоювати її та аналізувати. Нові програмні засоби, що поєднують традиційне навчання музиці й можливості комп'ютерних технологій, дозволяють підвищити темп занять, покращити їх результати. Тому формування інтегративного мислення майбутніх вчителів музики має відбуватися з урахуванням новітніх інноваційних тенденцій в мистецтві та освіті.

Тенденція застосування інноваційних технологій, зокрема комп'ютерних у вищій музичній освіті стає майже незамінною. Через комп'ютер, проводяться заняття, важливі конференції, конкурси. Завдяки застосуванню комп'ютеру створюються нові можливості для комунікації музикантів – портали, форуми, блоги, живі журнали тощо. Інноваційні комп'ютерні технології об'єднують педагогів та студентів, сприяють швидкому обміну думками, пошуку необхідної інформації, розширюють межі творчої діяльності, сприяють об'єднанню та співробітництву (Фролова, 2019, pp. 145–152). Сучасні технічні засоби у класі фортепіано можуть використані при проведенні занять, поєднанні й порівнянні різних інтерпретацій та утворення власних вражень. Створення відео виконання або запису власного виконання сприяє продуктивній роботі над помилками. У цілому, систематичне використання сучасних технічних засобів дозволяє в межах музичного й зокрема фортепіанного навчання: покращити якість виконавської підготовки через нові можливості; допомагати розширити обсяг мистецької інформації; забезпечує підвищення ефективності

процесу навчання; уможливорює ознайомлення студентів із широким спектром музичних проблем; сприяє ефективному формуванню інтегративного мислення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, інтегративне мислення є важливою професійною. якістю майбутнього вчителя музичного мистецтва. Ефективність його формування залежить від спеціально створених педагогічних умов, спрямованих на посилення комплексного креативного впливу, взаємопоєднання мистецьких й фахових дис-

циплін, стимуляцію активності та самостійності, забезпечення позитивної атмосфери на заняттях, використання інноваційних технологій. Цілісна взаємодія визначених педагогічних умов ґрунтується на загально-педагогічних положеннях про доцільну організацію спеціального навчання у вищій школі. Подальшими перспективами вивчення процесу формування інтегративного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва є аналіз принципів організації даного процесу, розробка спеціального методичного комплексу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонова О. Є. Технологія розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Нові технології навчання* : зб. наукових праць. *Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах*. Спец. випуск № 58. Частина 1. Київ – Вінниця : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2009. С. 77–85.
2. Барановська О. В. Технології інтегрованого навчання в старшій школі в умовах її профілізації. *Дидактика: теорія і практика*. Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 45–49
3. Голубенко Т.О. Психолого-педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності молодших школярів засобами інтегрованого навчання. *Наука, освіта, молодь*. Частина 1. 2021. С. 76–78.
4. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки [Текст] : автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04. Гриненко Ігор Васильович : Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Т., 2008. 20 с.
5. Згурська Н. М. Розвиток творчої активності майбутнього вчителя музичного мистецтва у класі фортепіано. *Музичне мистецтво у освітологічному дискурсі* : зб. наукових праць. № 6. К., 2021. С. 105–110.
6. Мировська Ю. І. Створення творчого середовища як умова мотивації до формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 8, частина 1. 2013. С. 214–220.
7. Словник-довідник з професійної педагогіки / авт.- упорядник Семенова А. В. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
8. Фролова Н. В. Характер міжособистісної взаємодії інтернет-залежних підлітків. *Вісник Херсонського університету. Серія «Психологія»*. Х., 2019. С. 145–152.
9. Хатунцева С. М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі [Текст] : дис....канд.пед. наук:13.00.04. Хатунцева Світлана Миколаївна ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків. 2004. 204 с.
10. Хижна О. П. Художньо-педагогічна діяльність учителя початкової школи. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова., 2007. 456 с.
11. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 286 с.

REFERENCES:

1. Antonova O. Ye. (2009) Tekhnolohiia rozvytku pedahohichnoi kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin. *Novi tekhnolohii navchannia* [Technology development pedagogical creativity future teacher in the process education pedagogical disciplines. New learning technologies] : Zb. naukovykh prats. *Dukhovno-moralne vykhovannia i profesionalizm osobystosti v suchasnykh umovakh*. Spets. vypusk № 58. Chastyna 1. Kyiv – Vinnytsia : In-t innovatsiinykh tekhnolohii

i zmistu osvity MON Ukrainy, Akademiia mizhnarodnoho spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky. P. 77–85. (in Ukrainian)

2. Baranovska O. V. (2017) Tekhnolohii intehrovanoho navchannia v starshii shkoli v umovakh yii profilizatsii [Technologies of integrated learning in high school in the context of its specialization]. *Dydaktyka: teoriia i praktyka*. Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, P. 45–49 (in Ukrainian)

3. Holubenko T. O. (2021) Psykholoho-pedahohichni umovy aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti molodshykh shcholkariiv zasobamy intehrovanoho navchannia [Psychological-pedagogical conditions activation cognitive activity younger schoolchildren by means integrated learning]. *Nauka, osvita, molod. Chastyna 1*. P. 76–78. (in Ukrainian)

4. Hrynenko I. V. (2008) Pedahohichni umovy rozvytku kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv humanitarnoho profilu u protsesi fakhovoi pidhotovky [Pedagogical conditions development creativity of future teacher humanitarian profile in the process of professional training] [Tekst] : Avtoref.dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Hrynenko Ihor Vasylovych : Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichniy un-t im. Volodymyra Hnatiuka. T., 2008. 20 p. (in Ukrainian)

5. Zghurska N. M. (2021) Rozvytok tvorchoi aktyvnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u klasi fortepiano [Development creative activities of future teacher of musical art in piano class]. *Muzychne mystetstvo u osvitolohichnomu dyskursi* : zb. naukovykh prats. № 6. K. P. 105–110. (in Ukrainian)

6. Myrovska Yu. I. (2013) Stvorennia tvorchoho seredovyscha yak umova motyvatsii do formuvannia khudozhno-komunikatyvnykh umin maibutnikh uchyteliv muzyky i khoreohrafi [Creating a creative environment as a condition for motivation for the formation of artistic and communicative skills of future teachers of music and choreography]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia* : zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny. 8, chastyna 1. P. 214–220. (in Ukrainian)

7. Slovyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky, (2006) [Dictionary-reference book on the profession pedagogy] [avt.-uporiadnyk Semenova A. V.]. Odesa : Palmira, 272 p. (in Ukrainian)

8. Frolova N. V. (2019) Kharakter mizhosobystisnoi vzaiemodii internet-zaleznykh pidlitkiv. [The nature of interpersonal interaction of Internet-addicted adolescents]. *Visnyk Khersonskoho universytetu. Seriiia «Psykhologhiia»*. Kh., P. 145–152. (in Ukrainian)

9. Khatuntseva S. M. (2004) Pedahohichni umovy adaptatsii vykladacha-pochatkivtsia do profesiino-pedahohichnoi diialnosti u vyshchomu navchalnomu zakladi [Pedagogical conditions adaptations lecturer – beginners do professional-pedagogical activities at the highest level to the educational institutions] [Tekst] : dys....kand.ped. nauk : 13.00.04. Khatuntseva Svitlana Mykolaivna; Kharkivskyi natsionalnyi pedahohichniy un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv. 204 p. (in Ukrainian)

10. Khyzhna O. P. (2007) Khudozhno-pedahohichna diialnist uchytelia pochatkovo shkoly. [Artistic and pedagogical activities of a primary school teacher]. Kyiv : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. 456 p. (in Ukrainian)

11. Shcholokova O. P. (2009) Metodyka vykladannia svitovoi khudozhnoi kultury, [Methodology for teaching world artistic culture] Kyiv : NPU im. M. P. Drahomanova., 286 p. (in Ukrainian)

УДК 378.147:811.11

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.14>

Олена ЛОБАНЬ

старший викладач, Воєнна академія імені Євгенія Березняка, вул. Ілленка, 81, м. Київ, Україна, 04050

ORCID: 0009-0007-9272-4012

Бібліографічний опис статті: Лобань, О. (2025) Навчальні ігри у викладанні англійської мови у вищій освіті: теоретичне обґрунтування на основі лінгводидактичних концепцій. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 95–101, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.14>

НАВЧАЛЬНІ ІГРИ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБґРУНТУВАННЯ НА ОСНОВІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ

У статті обґрунтовується ефективність навчальних ігор у викладанні англійської мови на основі основоположних лінгводидактичних концепцій, що стали фундаментом сучасного викладання. Особливу увагу приділено навчальним іграм як засобу підвищення мотивації та комунікативної активності студентів. Аналізуються основні теоретичні підходи, що обґрунтовують ефективність ігор у мовному навчанні: Гіпотеза взаємодії (M. Long), Теорія конструктивістського навчання (J. Piaget, L. Vygotsky), Теорія засвоєння другої мови (S. Krashen) та Теорія самовизначення (E. Deci, R. Ryan). Підкреслюється, що ігрова форма сприяє створенню низькотривожного, підтримуючого середовища, активному залученню студентів і забезпечує зрозуміле мовне введення відповідно до рівня $i+1$. Ігри також підтримують внутрішню мотивацію, сприяючи задоволенню базових психологічних потреб: автономії, компетентності та приналежності. Конструктивістські теорії підкреслюють роль активної участі, досвіду та соціальної взаємодії у формуванні знань, що знаходять втілення у співпраці та дослідницькому характері ігор. Наприклад, теорії S. Krashen підкреслюють значення афективного фільтра та зрозумілого мовного впливу, які реалізуються через рольові та контекстуальні ігри. Теорія самовизначення (E. Deci, R. Ryan), Теорія потоку (M. Csikszentmihalyi), Теорія залучення (G. Kearsley, B. Shneiderman) пояснюють, як ігри сприяють внутрішній мотивації, залученості та позитивному емоційному досвіду завдяки автономії, зворотному зв'язку, співпраці й викликам. Біхевіористська теорія (B. F. Skinner) пояснює, як через систему винагород і повторення ігри сприяють формуванню мовних навичок. Теорія інтерактивної гіпотези (M. Long) підкреслює важливість взаємодії та узгодження значення, які часто трапляються в мовленнєвих ігрових ситуаціях. Отже, навчальні ігри поєднують у собі ключові компоненти провідних лінгводидактичних теорій і слугують потужним інструментом розвитку мовних компетентностей. Таким чином, навчальні ігри виступають ефективним засобом формування іншомовної комунікативної компетентності, забезпечуючи не лише пізнавальний, а й емоційно-мотиваційний ефект у процесі навчання.

Ключові слова: навчальні ігри, англійська мова, іноземна мова, лінгводидактика.

Olena LOBAN

Senior Lecturer, Yevhenii Berezniak Military Academy, Illienka str., 81, Kyiv, Ukraine, 04050

ORCID: 0009-0007-9272-4012

To cite this article: Loban, O. (2025). Vykorystannia navchalnykh ihor u vykladanni anhliyskoyi movy u vyschiy osviti: teoretychne obhruntuvannya na osnovi lingvodidaktychkykh kontseptsiiy [Educational games in higher education English language teaching: theoretical justification based on linguodidactic concepts]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 95–101, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.14>

EDUCATIONAL GAMES IN HIGHER EDUCATION ENGLISH LANGUAGE TEACHING: THEORETICAL JUSTIFICATION BASED ON LINGUO DIDACTIC CONCEPTS

This article substantiates the role of educational games in teaching English based on fundamental pedagogical and psychological theories that underpin modern language instruction. Special attention is given to educational games as a tool for enhancing student motivation and communicative engagement. The article analyzes key theoretical approaches that justify the effectiveness of games in language learning: the Interaction Hypothesis (M. Long), Constructivist Learning Theory (J. Piaget, L. Vygotsky), Second Language Acquisition Theory (S. Krashen), and the Self-Determination Theory

(E. Deci, R. Ryan). It is emphasized that games foster a low-anxiety, supportive environment, promote active student participation, and provide comprehensible input aligned with the $i+1$ level. Games also support intrinsic motivation by fulfilling basic psychological needs: autonomy, competence, and relatedness. Constructivist theories highlight the importance of active involvement, experience, and social interaction in knowledge formation—elements reflected in the collaborative and exploratory nature of games. For example, S. Krashen's theories emphasize the significance of the affective filter and comprehensible input, both of which are implemented through role-playing and contextual games. Flow Theory (M. Csikszentmihalyi), and Engagement Theory (G. Kearsley, B. Shneiderman) explain how games foster intrinsic motivation, engagement, and positive emotional experiences through autonomy, feedback, cooperation, and challenge. Behaviorist Theory (B. F. Skinner) explains how games contribute to language skill development through reward systems and repetition. The Interaction Hypothesis (M. Long) highlights the importance of interaction and negotiation of meaning, both of which frequently occur in communicative game settings. Thus, educational games integrate key components of leading language learning theories and serve as a powerful tool for developing language competencies. Consequently, games are an effective means of fostering foreign language communicative competence by providing not only cognitive but also emotional and motivational benefits in the learning process.

Key words: educational games, English language, foreign language, language didactics.

Актуальність дослідження: У сучасному освітньому середовищі спостерігається зростаючий інтерес до інтерактивних методів навчання, зокрема до використання ігор як ефективного інструменту для підвищення мотивації та залученості учнів. Водночас тривають дебати щодо доцільності застосування навчальних ігор у вищій школі. Враховуючи значний інтерес та зміну освітніх парадигм, дослідження ефективності навчальних ігор через призму лінгводидактики є надзвичайно актуальним для вдосконалення методик викладання англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження, що розглядають ефективність використання навчальних ігор у викладанні англійської мови як іноземної охоплюють, зокрема, дослідження Фатеме Мехрджу (Mehrjoo, 2024), яке показало, що використання ігор у навчанні граматики сприяє значному покращенню знань студентів порівняно з традиційними методами. Інше дослідження, проведене Емре Гюнеелем та Ерканою Топом (Gunel & Top, 2022), зосереджувалося на впливі відеоігор на вивчення та запам'ятовуванні англійської лексики. Дослідження Талії Соледад Куенка-Кальва, Берти Люсії Рамон-Родрігес та Міріам Еусевії Троя-Санчес (Cuensa-Calva et al., 2024) вивчало як інтеграція онлайн-ігор у навчальний процес сприяє покращенню словникового запасу учнів.

У статті Наталії Яременко (Iaremenko, 2017) розглядається потенціал онлайн-ігор, таких як Kahoot, у підвищенні мотивації учнів до вивчення англійської мови. Огляд літератури, проведений Нур Сяфіка Якоб та Мелор Мд Юнус (Yacob & Yunus, 2019), підтверджує, що навчальні ігри є ефективним інструментом у викладанні граматики англійської мови як другої іноземної.

Дослідження Нгуєна Ван Дука (Nguyen, 2024) підкреслює важливість включення ігор у навчальний процес для покращення навичок спілкування та зниження рівня стресу серед учнів.

Метою статті є аналіз основоположних лінгводидактичних концепцій, що лягли в основу сучасних підходів до викладання англійської мови задля підтвердження ефективності застосування навчальних ігор на заняттях з англійської мови у вищій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчальні ресурси мають надзвичайно важливе значення для викладання англійської. Чанг (Chang, 2009) вважав, що використання різноманітних навчальних ресурсів допомагає краще закріпити здобуті знання. Славін (Slavin, 2010) також додав, що сплановане та креативне використання візуальних допоміжних матеріалів на заняттях сприяє усуненню апатії і пробуджує інтерес до навчання. Добір матеріалів, що відповідають змісту курсу або заняття, допомагає глибшому розумінню теми, утримуючи увагу студентів і мотивуючи їх до навчання. Серед різноманіття навчальних ресурсів особливе місце посідають навчальні ігри – як один із найбільш дієвих та інтерактивних засобів. Вони не лише урізноманітнюють заняття, а й створюють сприятливу атмосферу для навчання, активізують увагу, сприяють закріпленню знань у невимушеній формі та підвищують мотивацію до вивчення мови. Навчальні ігри поєднують у собі освітній потенціал і емоційне залучення, що робить їх надзвичайно корисним інструментом у сучасному викладанні. Використання навчальних ігор на заняттях з англійської мови у вищій школі може бути підтверджене численними науковими працями з лінгводидактики.

Гіпотеза взаємодії (Interaction Hypothesis) (Long, 1996) стверджує, що засвоєння мови полегшується через змістовну взаємодію. Згідно з гіпотезою взаємодії Лонга, вивчення мови ефективніше у ситуаціях, коли учням доводиться узгоджувати значення, просити роз'яснення та підлаштовувати свої вислови, аби бути зрозумілими. Такі процеси стимулюють глибше когнітивне опрацювання мовних структур і сприяють кращому запам'ятовуванню. Ігри є ідеальною платформою для такого виду взаємодії, оскільки вони заохочують спонтанне спілкування, моделюють реальні мовні ситуації та знижують рівень тривожності у вивченні мови.

Навчальні ігри, такі як рольові ігри, симуляції тощо, істотно підвищують частоту комунікативних актів узгодження значення. Під час таких ігор учасники частіше ставлять уточнювальні запитання (напр., "Do you mean...?"), перевіряють розуміння ("So, you're saying...?"), самокоригуються – у порівнянні з традиційними формами обговорення на заняттях. Крім того, студенти поведуться природніше, адже ігрова форма знижує тиск формального оцінювання та сприяє комфортному використанню цільової мови. Отже, навчальні ігри відповідають гіпотезі взаємодії, сприяючи змістовному спілкуванню та мовній адаптації, що полегшує вивчення другої мови.

Засновники теорії конструктивістського навчання (J. Piaget, L. Vygotsky) вважали, що вищі психологічні процеси, до яких відноситься навчання, виникають у процесі соціальної взаємодії. Центральне поняття теорії Конструктивізму полягає в тому, що розвиток індивідуального мислення ґрунтується спершу саме на соціальній взаємодії. Природа навчання найкраще проявляється у співпраці його учасників. Його теорія заохочує створення умов, у яких студент може досліджувати, бути активним, експериментувати, і так вибудовувати знання на основі асиміляції та акомодатії.

Також, одне з основоположних положень теорії, "*зона найближчого розвитку*" означає «відстань між рівнем фактичного розвитку, визначеним здатністю самостійно розв'язувати проблеми, та рівнем потенційного розвитку, який може бути досягнутий за допомогою співпраці з більш компетентними колегами». Це положення робить очевидною необхідність створювати можливості для навчання через

соціальну взаємодію, наприклад, у вигляді навчальних ігор.

Таким чином, теорія конструктивістського навчання обґрунтовує використання навчальних ігор на заняттях з англійської мови. Адже навчальні ігри створюють інтерактивне середовище, де студенти експериментують з мовою, вирішують проблеми й формують розуміння шляхом спроб і помилок. Колаборативні ігри узгоджуються з ідеєю про соціальне навчання та зоною найближчого розвитку (ЗНР), де студенти найкраще навчаються за допомогою колег. Тобто студенти активно конструюють знання через досвід і взаємодію.

Згідно з **Теорією Засвоєння Другої Іноземної Мови** С. Крашена, «найкращі методи – це ті, які забезпечують «зрозумілий мовний вплив» у ситуаціях з низьким рівнем тривожності, з повідомленнями, які учні дійсно хочуть почути. Ці методи дозволяють учням говорити, коли вони «готові», визнаючи, що прогрес приходить завдяки комунікативному та зрозумілому викладанню, а не через примус і корекцію» (Krashen, 1982, p. 7).

Крашен запропонував зручний спосіб опису мовного впливу, яке сприяє засвоєнню другої мови: **i+1**. Символ «i» (interlanguage) означає поточний рівень мовного розвитку, а «+1» вказує на необхідність матеріалу, який дещо перевищує наявний рівень. Задля ефективного опанування i+1, Крашен також запропонував поняття «афективного фільтра» (affective filter). Афективний фільтр – це метафора: коли учень розслаблений і відчувається в безпеці – фільтр низький, а мовний вплив сприймається легко; коли ж учень напружений, немотивований чи наляканий – фільтр високий, і введення блокується або зменшується.

Афективний фільтр стосується емоційного стану, мотивації та психологічного комфорту людини і прямо впливає не лише на здатність сприймати інформацію, але й на мотивацію до навчання. Хоча, протягом тривалого часу науковці переважно зосереджувалися на зовнішніх чинниках, що впливають на навчальний процес, вже наприкінці XIX століття дослідники почали визнавати вирішальну роль внутрішніх мотивів у забезпеченні ефективності людської діяльності. Внутрішня (інтринсивна) мотивація проявляється в бажанні брати участь у певній діяльності задля самого процесу й позитивних

емоцій, що з ним пов'язані, а не заради винагород чи під впливом зовнішніх стимулів. Її джерелом є внутрішні потреби та особисті стимули. Як зазначає В. Глассер, «ми народжуємось із певними потребами, задоволення яких є генетично зумовленим». Вроджена цікавість сприяє кращому задоволенню базових потреб, виживанню та розвитку особистості.

За концепцією В. Глассера, до ключових психологічних потреб належать:

1. Приналежність – це потреба бути частиною спільноти, відчувати зв'язок з іншими. В освітньому середовищі її можна реалізувати через створення підтримувальної атмосфери, де кожна думка має значення.

2. Компетентність – прагнення до набуття знань і навичок, які можна застосувати на практиці, а також досягати успіху в певній діяльності. Реалізуючи цю потребу, здобувачі відчувають впевненість у власних силах, особливо за підтримки викладача.

3. Задоволення – люди схильні залучатися до діяльності, яка приносить радість. Натхнення й особиста зацікавленість викладача здатні суттєво вплинути на рівень інтересу та мотивації студентів.

4. Свобода – необхідність мати вибір і брати участь у прийнятті рішень. В освітньому процесі ця потреба може реалізовуватись через надання студентам можливості обирати ті елементи навчання, які не є критичними з педагогічної точки зору. Такий підхід сприяє зростанню відповідальності й зацікавленості в завданнях.

Ці чотири базові психологічні потреби формують основу особистісного сприйняття світу та виступають головними рушіями мотивації. Коли здобувачі мають змогу їх задовольняти, вони демонструють більшу залученість у навчальний процес, прагнуть досягти результату та отримують задоволення від самого процесу пізнання. Це й є справжня внутрішня мотивація, що відіграє важливу роль у підвищенні ефективності вивчення іноземної мови.

Навчальні ігри – це ефективний засіб засвоєння мови, що відповідає теорії Крашена, де здобувачі працюють з матеріалом, який перевищує їхній поточний рівень ($i+1$). Багато навчальних ігор природним чином забезпечують повторюване, захопливе та зрозуміле мовне введення завдяки використанню візуаль-

них підказок, повторень і контексту. Навчальні ігри також позитивно впливають на зниження афективного фільтру та створення внутрішньої мотивації, адже вони зменшують тривожність, пов'язану з помилками, створюють доброзичливу атмосферу в групі, заохочують участь без страху осуду. Крім того, елемент змагання або командної співпраці стимулює зацікавлення та активну взаємодію, що є важливими чинниками формування внутрішньої мотивації до вивчення мови. Ігрова форма діяльності дає змогу учням зосередитися на завданні, а не на своїх мовних обмеженнях, що сприяє більш вільному та впевненому використанню мови.

Теорія оптимального збудження (Arousal Theory) виникла понад 100 років тому, коли було виявлено, що відповідний рівень збудження для виконання завдання значно підвищує реакцію (Yerkes, 1908). Якщо перенести це відкриття за межі соціальних наук до сфери педагогіки, воно означає, що правильна кількість стимулів може покращити успішність у навчанні та в класі. Теорія оптимального збудження пояснює, як рівень збудження або емоційного напруження впливає на продуктивність і навчання. Згідно з цією теорією, існує певний оптимальний рівень збудження, при якому ефективність навчальної діяльності є найвищою: надто низький рівень призводить до нудьги та неуважності, а надто високий – до тривожності та перевантаження. Значення стимулів для навчання було настільки важливим, що NASA провело комплексну концептуалізацію теорії збудження, розглядаючи континуум свідомості – від несвідомого або сну до повної бадьорості – й визнаючи, що «збудження мобілізує та регулює реакцію людини на стрес» і що «помірний рівень збудження призводить до оптимальної продуктивності» (Staal, 2004). У контексті навчання з англійської мови, навчальні ігри є дієвим інструментом для досягнення саме цього оптимального рівня збудження. Ігрові елементи – такі як змагання, обмеження в часі, цікаві завдання або несподівані ситуації – активізують когнітивну діяльність учнів, підвищують рівень залучення та утримують увагу. Водночас ігри мають природний механізм зниження стресу завдяки невимушеній атмосфері, що дозволяє уникнути надмірної тривожності.

Таким чином, вдало підібрані навчальні ігри на заняттях з англійської мови допомагають

підтримувати баланс між викликом і комфортом, стимулюючи навчання через оптимальний рівень емоційної активації.

Біхевіористська теорія навчання пояснює поведінку людини як результат взаємодії між стимулом і реакцією (Gage, Berliner, 1991). Згодом вона перетворилася на цілий напрямок психології навчання, що суттєво вплинув на розвиток педагогіки.

Відтак, навчальний процес часто ґрунтується на концепції зв'язку стимул-реакція та важливості підкріплення. За Скіннером, для зміцнення бажаної поведінки потрібне підкріплення. Він виділяє два типи:

Позитивне підкріплення: реакція повторюється частіше, якщо за нею слідує приємний стимул.

Негативне підкріплення: поведінка підкріплюється завдяки усуненню неприємного стимулу.

У контексті занять з англійської мови навчальні ігри ефективно реалізують принципи біхевіористської теорії навчання, оскільки створюють чіткий зв'язок між стимулом (мовним завданням у грі) та реакцією (відповіддю здобувача), яка негайно підкріплюється. Позитивне підкріплення реалізується через ігрові бали, схвалення викладача або командний успіх, що мотивує повторювати правильну мовну поведінку. У деяких випадках усунення перешкод (наприклад, зняття обмежень або перехід на наступний рівень гри після правильної відповіді) також виконує функцію позитивного підкріплення, сприяючи формуванню стійких мовних навичок. Схоже працює проґраш у якості негативного підкріплення. Таким чином, навчальні ігри виводять концепцію стимулу й реакції за межі абстрактної теорії, перетворюючи її на динамічний і практично орієнтований інструмент розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності.

Теорія залученості (Engagement Theory, Kearsley і Shneiderman, 1998) передбачає такий навчальний процес, де активовані когнітивні процеси: створення, вирішення проблем, міркування, ухвалення рішень, оцінювання. Студенти мають бути внутрішньо мотивовані, бо навчальні завдання для них є значущими. Три компоненти Engagement Theory: *Relate* – *Create* – *Donate*:

Relate (Взаємодія): робота в командах, розвиток комунікаційних та соціальних навичок;

Create (Творчість): створення власного проєкту – це цікавіше, ніж розв'язання типових вправ;

Donate (Внесок): робота над проєктами, які мають користь для суспільства тощо.

Аутентичні, практичні, орієнтовані на реальні потреби завдання підвищують мотивацію і залученість здобувачів у процес навчання, а відтак – покращує його результати.

У контексті занять з англійської мови навчальні ігри цілком узгоджуються з принципами теорії залученості, адже вони природним чином активують когнітивні процеси, необхідні для ефективного навчання. Під час гри студенти взаємодіють у командах (*Relate*), розв'язують мовні завдання творчо та у нестандартний спосіб (*Create*), а також можуть створювати контент або продукти, корисні для інших учасників групи чи навіть ширшого навчального середовища (*Donate*). Завдяки своїй динамічності, актуальності й емоційній залученості ігрові завдання сприймаються як значущі, що підсилює внутрішню мотивацію та сприяє глибшому засвоєнню матеріалу. Таким чином, навчальні ігри не лише урізноманітнюють освітній процес, а й є дієвим інструментом реалізації Engagement Theory у практиці викладання англійської мови.

Теорія потоку (Flow Theory) М. Чиксентмігаї (Mihaly Csikszentmihalyi), популяризована через книгу «Flow: The Psychology of Optimal Experience» (1990), де він описує стан потоку як «такий стан, коли людина настільки поглинута діяльністю, що нічого іншого не має значення; досвід настільки приємний, що люди готові займатись цим заради самого процесу». Потік виникає тоді, коли рівень складності завдання відповідає навичкам учня. Якщо завдання занадто складне – виникає тривога. Якщо занадто просте – студентам буде нудно.

На заняттях з англійської мови Теорію потоку можна використовувати наступним чином (Khare, 2018):

– Навчайте учнів самостійно давати собі зворотний зв'язок.

– Дозвольте учням ставати «вчителями» – пояснення іншим стимулює власне розуміння.

– Мінімізуйте відволікання – створюйте безпечне навчальне середовище, де учні не бояться помилок і мають чіткі цілі.

Навчальні ігри є потужним інструментом для досягнення стану потоку, описаного Чиксентмігаї. Ігрова діяльність передбачає чітко окреслені цілі (наприклад, перемогти

у вікторині або виконати завдання за обмежений час), миттєвий зворотний зв'язок (результати гри, реакції команди, підказки), а також природне поєднання виклику й навичок – за умови адаптації до рівня учасників. Такий баланс допомагає уникнути нудьги або тривоги, стимулюючи учнів залишатися повністю залученими. Під час гри змінюється сприйняття часу – учні не помічають, як минає заняття, а сама діяльність викликає внутрішню винагороду: задоволення від процесу, емоційний підйом, сміх. Багато ігор також заохочують співпрацю, де учні виступають як «вчителі» один для одного, пояснюючи, уточнюючи й підтримуючи, що відповідає принципу навчального «scaffolding». Таким чином, навчальні ігри не лише створюють умови для занурення у потік, а й слугують засобом для розвитку мовних навичок через максимально природну, мотивуючу та захопливу взаємодію.

Усі вищезазначені теорії активно застосовуються у **комунікативному підході**. Однак, в Україні комунікативний підхід (Communicative Language Teaching Approach, CLTA) до викладання англійської мови часто на практиці виявляється гібридом традиційного граматико-перекладного підходу з частковим впровадженням активностей з говоріння. Про це свідчить поширене явище так званої «німої англійської», коли учні знають правила, але не можуть вільно говорити.

Типові методи викладання англійської зазвичай граматично орієнтовані. Вони ґрунтуються на заучуванні діалогів, тренуванні граматичних структур і перекладі. Таке навчання рідко забезпечує справжнє мовне спілкування. Учні можуть знати формули, але бояться говорити. CLTA часто трактується невірно, адже його справді важко повністю зрозуміти, прийняти і втілити в класі. Це пов'язане з тоталітарним минулим системи освіти в Україні, адже десятиліття панування такого ж авторитарного, сфокусованого на викладачі, а не на студенті, стилю викладання не могли пройти безслідно. Це можна виправити шляхом впровадження навчальних ігор в освітній процес. Вони давно використовуються західними викладачами, але використовуються рідко в Україні, особливо у вищій школі. Часто вважається, що ігри – це лише розвага для дітей. Проте дорослі студенти теж потребують розрядки,

а ігри дозволяють вільніше ставитися до помилок і знімати тривогу.

Навчальні ігри можуть вважатися одним з найефективніших методів для досягнення цілей комунікативного підходу, що сприяють активності учнів і розвитку комунікативних навичок. Літлвуд (Littlewood, 1981) писав, що завдання викладача – допомогти учням вийти за межі граматичних структур і навчитися використовувати їх у реальних ситуаціях. Саме під час гри учні не є пасивними споживачами знань, а емоційно активними комунікаторами, які прагнуть висловити свої ідеї, думки, емоції, спираючись на власний досвід. Згідно з Stephen Krashen (1982), афективні фактори можуть позитивно або негативно впливати на засвоєння другої мови. Завдання вчителя – створити середовище з низьким афективним фільтром, де учень не боїться помилок. Ігри чудово виконують цю роль. Вони комунікативні за своєю природою, а отже повністю відповідають ідеям CLTA. Піаже (2001) вважав, що рух породжує думку, і саме через активність відбувається когнітивний розвиток. Ігри можуть підтримувати інтерес, збільшувати мотивацію, забезпечити практичну взаємодію, а також виявляти слабкі місця, які потребують доопрацювання.

Ігри дозволяють студентам розвивати всі чотири навички – аудіювання, говоріння, читання, письмо, але особливо корисні для усного мовлення, якого часто бракує в традиційному навчанні.

Висновки. Отже, навчальні ігри, відіграють надзвичайно важливу роль у процесі викладання англійської мови. Вони не лише сприяють кращому засвоєнню знань, але й відповідають ключовим сучасним лінгводидактичним концепціям. Наукові підходи – такі як гіпотеза взаємодії (Long), теорія конструктивізму (Piaget, Vygotsky), моніторна теорія Крашена, Теорії внутрішньої мотивації та залучення (Glasser, Deci & Ryan, Kearsley & Shneiderman), біхевіористська модель навчання (Skinner, Gage, Berliner), а також теорія потоку (Csikszentmihalyi) – підтверджують ефективність ігрової діяльності як методу створення сприятливого, змістовного та емоційно залученого навчального середовища.

Ігри активізують пізнавальні процеси, створюють можливості для природного спілкування, посилюють мотивацію, знижують рівень

тривожності, стимулюють взаємодію між студентами та формують внутрішню потребу у вивченні мови.

Таким чином, навчальні ігри демонструють свою ефективність не лише в межах окремих теорій навчання – таких як біхевіоризм, теорія залученості, теорія потоку чи гіпотеза інтеракції, – але й у ширшому дидактичному контексті. Вони поєднують елементи мотивації, залуче-

ності, когнітивного навантаження та соціальної взаємодії. Завдяки своїй гнучкості, емоційній насиченості та спрямованості на змістовне спілкування, навчальні ігри органічно вписуються в рамки комунікативного підходу до викладання англійської мови, де головним стає не засвоєння форм, а розвиток здатності ефективно спілкуватися в реальних або наближених до реальності ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Chang, B. B. (2009). *Cognitive Load Theory: An Empirical Study of Anxiety and Task Performance in Language Learning*. Taipei : Takming University of Science and Technology, Taiwan.
2. Charles, F. B. and Coombs, P.H. (2010). *The World Educational Crisis: A System Analysis*. New York University Press.
3. Slavin, R. E. (2010). A Synthesis of Research on Language of Reading Instruction for English Language Learners. *Review of Educational Research*, 75(2), 247 – 254.
4. Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
5. Naylor, S. & Keogh, B. (1999). Constructivism in classroom: Theory into practice. *Journal of Science Teacher Education*, 10, 93–106.
6. Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press.
7. Krashen, S. (1985). *The input hypothesis : Issues and implications*. New York : Longman.
8. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY : Plenum.
9. Egbert, Joy. (2003). A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *Canadian Modern Language Review-revue Canadienne Des Langues Vivantes – CAN MOD LANG REV*. 87. 499–518.
10. Kearsley, G., & Shneiderman, B. (1998). Engagement theory: A framework for technology-based teaching and learning. *Educational technology*, 38(5), 20–23.
11. Khare, K. (2018). *The state of flow while learning*. A Teacher's Hat. Medium. Retrieved from <https://bit.ly/3t0jGcf>
12. Rixon, Steven. (1981). *How to Use Games in Language Teaching*. London: Macmillan.
13. Canale, M., M. Swain. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1. 1–47.
14. Cranmore, J. L. (2022). BF Skinner: lasting influences in education and behaviorism. In *The Palgrave Handbook of Educational Thinkers* (pp. 1–16). Cham : Springer International Publishing.
15. Gage, N., & Berliner, D. (Eds.). (1991). *Educational psychology* (5th ed.). Boston : Houghton Mifflin.
16. Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
17. Staal, M. A. (2004). Stress, cognition, and human performance: A literature review and conceptual framework (NASA Technical Memorandum No. TM–2004–212824). Ames Research Center : National Aeronautics and Space Administration.

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:811.162.1:[004.9+316.77](045)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.15>

Лія ЛУКІНА

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, старший викладач кафедри прикладної лінгвістики, зарубіжної літератури та журналістики, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 28, м. Умань, Черкаська область, Україна, 20300

ORCID: 0000-0001-6133-5902

Бібліографічний опис статті: Лукіна, Л. (2025). Модель формування професійної підготовки майбутніх учителів польської мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 102–113, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.15>

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті представлено авторську модель формування професійної підготовки майбутніх учителів польської мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій, яка включає три блоки: ціле-методологічний (мета, підходи, принципи), змістово-організаційний (етапи, зміст, форми, технології, методи, засоби), оцінно-результативний (критерії, показники, рівні, діагностичний інструментарій, результат). Описано зміст складових моделі.

У межах ціле-методологічного блоку визначено основні підходи до реалізації моделі, сформульовано ключові принципи, що забезпечують її цілісність та ефективність. Змістово-організаційний блок моделі розкриває етапи впровадження, а також визначає форми організації освітнього процесу, технології, методи й засоби, які сприяють розвитку професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Особливу увагу приділено використанню інформаційно-комунікаційних технологій як чинника модернізації освітнього процесу, що забезпечує поєднання традиційного й цифрового компонентів підготовки. Подано характеристику кожного етапу реалізації моделі, окреслено дидактичні засади інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освітній простір закладу вищої освіти. У межах оцінно-результативного блоку визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, операційно-діяльнісний), показники та рівні сформованості (високий, середній, низький) професійної підготовки майбутніх учителів польської мови. Представлено діагностичний інструментарій, що дозволяє відстежувати динаміку змін та ефективність запропонованої моделі.

Результати впровадження моделі в освітній практиці засвідчили її позитивний вплив на якість професійної підготовки здобувачів у контексті цифровізації вищої освіти.

Зроблено висновок, що модель є комплексною, цілісною, динамічною системою, спрямованою на підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів-полоністів.

Ключові слова: модель, професійна підготовка, учитель польської мови, інформаційно-комунікаційні технології, цифровізація.

Liia LUKINA

Postgraduate Student, Specializing in Educational and Pedagogical Sciences (Field 011), Senior Lecturer at the Department of Applied Linguistics, Foreign Literature and Journalism, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova str., 28, Uman, Cherkasy region, Ukraine, 20300

ORCID: 0000-0001-6133-5902

To cite this article: Lukina, L. (2025). Model formuvannia profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv polskoї movy zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [The model of formation of professional training of future Polish language teachers by means of information and communication technologies]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 102–113, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.15>

THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE POLISH LANGUAGE TEACHERS BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

The article presents the author's model for the formation of professional training of future Polish language teachers through information and communication technologies. The model consists of three blocks: the goal-methodological block (goal, approaches, principles), the content-organizational block (stages, content, forms, technologies, methods, tools), and the evaluation-resultative block (criteria, indicators, levels, diagnostic tools, result). The content of each component of the model is described in detail.

Within the goal-methodological block, the main approaches to model implementation are defined, and the key principles ensuring its coherence and effectiveness are formulated. The content-organizational block outlines the stages of implementation, and identifies forms of organizing the educational process, technologies, methods, and tools that contribute to the development of professional training of higher education students.

Special attention is paid to the use of information and communication technologies as a factor in modernizing the educational process, enabling the integration of traditional and digital components of training. Each stage of the model's implementation is characterized, and the didactic principles of integrating ICT into the educational environment of higher education institutions are outlined. Within the evaluation-resultative block, the criteria (motivational-value, cognitive-informational, operational-activity), indicators, and levels of professional training (high, medium, low) of future Polish language teachers are defined. The diagnostic tools enabling the tracking of progress and effectiveness of the proposed model are presented.

The results of implementing the model in educational practice confirm its positive impact on the quality of students' professional training in the context of digitalization of higher education.

The model is concluded to be a comprehensive, coherent, and dynamic system aimed at enhancing the effectiveness of professional training for future Polish language teachers.

Key words: model, professional training, Polish language teacher, information and communication technologies, digitalization.

Актуальність проблеми. Актуальність дослідження зумовлена сучасними викликами та потребами інформаційного суспільства. Зростаючий попит на фахівців-полоністів та швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій вимагають переосмислення освітніх підходів. Реформування системи освіти в Україні актуалізує необхідність підготовки педагогічних кадрів, здатних ефективно використовувати сучасні цифрові інструменти. Саме тому дослідження та розробка моделі формування професійної підготовки майбутніх учителів польської мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій є актуальним і своєчасним завданням для сучасної педагогічної науки та практики, яке сприятиме сталому розвитку освіти, підвищенню мовної грамотності, розширенню академічної співпраці та поглибленню культурних зв'язків між Україною та Польщею.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні вчені вважають, що **метод моделювання** є одним з найефективніших інструментів для вивчення педагогічних процесів. Цехмістрова Г. визначає моделювання як «універсальний непрямий метод наукового пізнання, спрямований на вивчення об'єктів, безпосередній аналіз яких неможливий, ускладнений або

недоцільний» (Цехмістрова, 2003). Застосування методу моделювання у межах нашого дослідження дозволило створити структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх учителів польської мови засобами ІКТ, що уможливило всебічний теоретичний аналіз її структури, форм, методів, засобів, етапів та ефективності.

Сорока О. поняття «модель» трактує як графічно представлену систему підготовки фахівця, яку можна коригувати і вдосконалювати залежно від змінних умов і вимог суспільства (Сорока, 2016). В свою чергу Зязюн І. модель визначає як «штучно створений зразок у вигляді схеми, конструкцій, знакових форм чи формул, подібний до досліджуваного об'єкта чи явища, що відображає і відтворює в простому вигляді структуру, властивості й взаємозв'язки та відношення між його елементами» (Зязюн, 2000).

У сучасній науково-педагогічній думці існує **безліч моделей**, розроблених відповідно до процесу досліджуваних проблем. Так, Поселецька К. розробила модель формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації. Запропонована авторкою модель складається з таких блоків: цільовий, організаційно-технологічний та результативний (Поселецька, 2016). Клак І.

представив модель формування професійної комунікативної компетентності учителя-філолога та виділив чотири компоненти: діагностичний, цілеутворювальний, формувальний та контрольний (Клак, 2013). Костікова І. запропонувала модель професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами ІКТ, яка складається з таких етапів: мотиваційно-цільовий, змістово-організаційний, контрольно-оцінювальний (Костікова, 2009). Науковці В. Бобрицька та С. Процька у моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами комп'ютерно орієнтованих технологій виділили наступні блоки: цільовий, змістовий, технічний та результативний (Бобрицька, Процька, 2017).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати структурно-функціональну модель формування професійної підготовки майбутніх учителів польської мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розроблена нами модель професійної підготовки майбутніх учителів польської мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій включає три блоки: ціле-методологічний, змістово-організаційний та оцінно-результативний.

Ціле-методологічний блок моделі спрямований на визначення стратегічних орієнтирів формування професійної підготовки майбутніх учителів польської мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Його зміст детермінується актуальним соціальним запитом на підготовку конкурентоздатних, професійно компетентних учителів, здатних ефективно діяти в умовах цифровізації освітнього процесу. Метою цього блоку є забезпечення якісної підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій. У цьому контексті сформульовано такі ключові завдання: стимулювання стійкого інтересу і позитивної мотивації здобувачів до опанування теоретичних і прикладних аспектів фахових дисциплін; цілеспрямоване формування системи професійних знань, умінь, навичок, розвиток рефлексивного мислення та набуття практичного досвіду в умовах освітнього процесу, орієнтованого на використання ІКТ у професійній діяльності; створення сприятливих умов для професійного становлення особистості майбутнього вчителя

польської мови в контексті інноваційної педагогічної діяльності.

Теоретико-методологічну основу блоку становить сукупність взаємопов'язаних методологічних підходів і принципів, реалізація яких забезпечує цілісність, ефективність та наукову обґрунтованість процесу формування професійної підготовки. До основних підходів належать:

- **особистісно-діяльнісний підхід**, який відображає необхідність розвитку суб'єктності, професійної самореалізації та активної навчальної позиції студента;

- **системний підхід**, що забезпечує логічну послідовність, структурованість і взаємозв'язок компонентів професійної підготовки;

- **контекстний підхід**, зорієнтований на вивчення польської мови в умовах реального мовленнєвого й культурного середовища, з урахуванням актуальних соціокультурних ситуацій;

- **комунікативний підхід**, спрямований на формування мовленнєвих навичок і розвиток комунікативної компетентності як базової складової професійної діяльності філолога;

- **культурологічний підхід**, який актуалізує значення міжкультурної взаємодії, формування толерантності, поваги до культурної різноманітності та розуміння польської культури;

- **компетентнісний підхід**, який передбачає інтеграцію знань, умінь, навичок і ціннісних установок в єдину систему професійної компетентності, що реалізується через практичну діяльність.

Таким чином, ціле-методологічний блок виконує функцію концептуальної рамки моделі, яка забезпечує узгоджене впровадження ціннісних, змістових і технологічних компонентів професійної підготовки майбутніх учителів польської мови відповідно до сучасних вимог цифрової трансформації освіти.

Поряд із окресленими методологічними підходами, процес формування професійної підготовки майбутніх учителів польської мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій спирається на систему принципів, а саме: загальнопедагогічні принципи (науковості, систематичності та послідовності, доступності, свідомості й активності, наочності, міцності, індивідуального підходу та гуманізму) та специфічні (функціональності, комунікативної

спрямованості, автентичності, міжкультурної взаємодії, креативності й інноваційності та принцип співробітництва).

Змістово-організаційний блок висвітлює сукупність фахових дисциплін, вивчення яких забезпечить формування професійної підготовки майбутніх учителів польської мови та охоплює форми, методи, засоби та технології навчання. Враховуючи особливості професійної діяльності до таких дисциплін ми віднесли: Практичний курс польської мови, Країнознавство Польщі, Теоретичний курс польської мови, Методика навчання польської мови, Історія польської літератури.

Реалізація моделі професійної підготовки майбутніх учителів польської мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій передбачає застосування як традиційних, так і інноваційних **форм організації** освітнього процесу. Серед **аудиторних форм** домінують лекції (оглядові, проблемні, з елементами мультимедійного супроводу), практичні заняття, семінари-дискусії, майстер-класи, тренінги, воркшопи. Важливе значення надається **позааудиторним формам**: консультаціям, вебінарам, участі студентів у науково-практичних заходах, а також індивідуальній, парній та груповій роботі. **Дистанційна форма** реалізується за допомогою цифрових платформ (Moodle, Zoom, Google Meet, Google Classroom, MS Teams), що забезпечують безперервність і гнучкість навчання.

Методи навчання зорієнтовані на суб'єкт-суб'єктну взаємодію та формування в майбутніх учителів польської мови здатності до критичного і творчого мислення, а саме: проблемно-пошуковий метод, граматико-перекладний метод, аудіовізуальний метод, метод вправ, дебати, дискусії, есе, кейс-метод, портфоліо, рольові та ділові ігри, метод проєктів, веб-квест, мозковий штурм, метод асоціацій, метод сторітелінгу, метод відкритого простору, метод відкритих питань, метод «Грамматика в русі», метод «Ланцюжок», метод «SuperМето», метод «SITA», метод Каллана, метод Хелен Дорон, метод Берліца, ментальні карти (mind maps) та ін.

Засоби навчання включають як традиційні дидактичні матеріали (навчальні посібники, підручники, методичні рекомендації), так і цифрові інструменти: мультимедійні презентації, онлайн словники та перекладачі, електронні під-

ручники, чати, форуми, освітні сайти, Інтернет платформи, мобільні застосунки, мовні тренажери, тестові середовища, аудіо- та відеозаписи.

Технології навчання, що реалізуються в межах моделі, відповідають за оновлення методичного інструментарію професійної підготовки. До провідних технологій належать: технологія змішаного навчання, проєктна технологія, інтерактивні технології, ігрові технології, імерсивні технології, модульно-компетентнісна технологія, а також технологія розвитку критичного мислення. Вони забезпечують індивідуалізацію освітнього процесу, залучення студентів до активної діяльності, формування навичок використання ІКТ у майбутній професійній діяльності.

Оцінно-результативний блок моделі відображає результат (готовність майбутніх учителів польської мови до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій), критерії (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, операційно-діяльнісний), показники та рівні сформованості професійної підготовки (високий, середній, низький).

Процес реалізації авторської моделі професійної підготовки майбутніх учителів польської мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій передбачає реалізацію трьох етапів організаційно-педагогічної діяльності: мотиваційного, когнітивного та діяльнісного.

1. Мотиваційний етап спрямований на формування позитивного ставлення до обраної професії, актуалізацію інтересу до опанування фахових дисциплін, зокрема через ІКТ, створення сприятливого психологічного клімату в навчальному середовищі, організацію умов для вільного самовираження студентів та підвищення усвідомлення значущості професійної підготовки.

2. Когнітивний етап передбачає цілеспрямоване формування професійної компетентності, що включає знання, уміння, навички, а також розвиток комунікативних, організаційних і рефлексивних здібностей. Акцент робиться на розумінні змісту майбутньої професійної діяльності, особливостей педагогічної взаємодії, стратегій конструктивного спілкування.

3. Діяльнісний етап охоплює практичне застосування набутих знань та вмінь у реальних педагогічних ситуаціях. Він забезпечує залучення студентів до професійної діяльності,

розвиток соціально-комунікативної компетентності, рефлексію власного досвіду та визначення шляхів самовдосконалення.

Таким чином, форми, методи, засоби й технології навчання розроблені нами моделі професійної підготовки майбутніх учителів польської

мови утворюють цілісну, взаємодоповнювальну систему, яка сприяє розвитку професійної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації освітнього простору.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, у статті представлено авторську

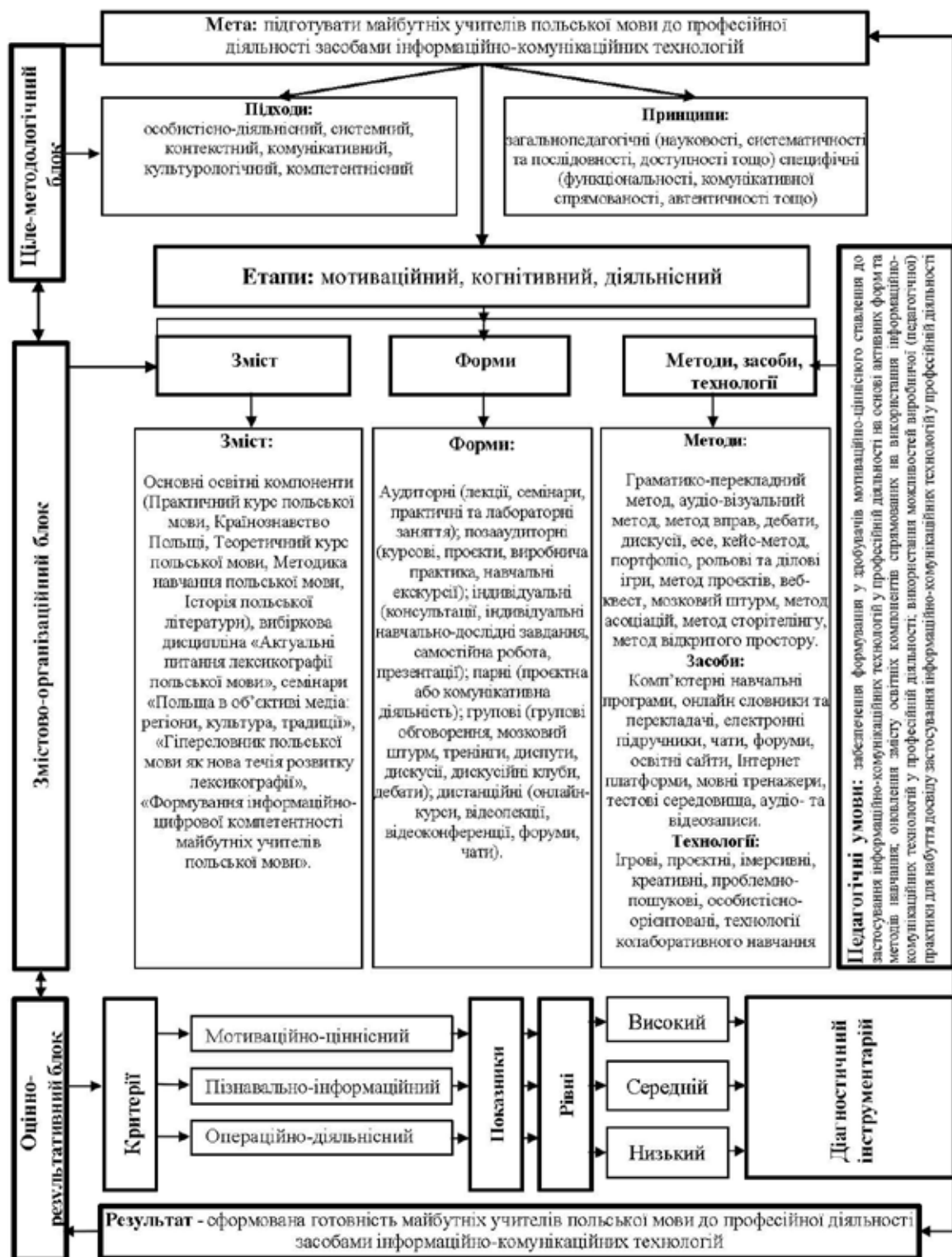


Рис. 1. Модель формування професійної підготовки майбутніх учителів польської мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій

модель формування професійної підготовки майбутніх учителів польської мови, що включає ціле-методологічний, змістово-організаційний та оцінно-результативний блоки.

Визначено, що ефективність професійної підготовки забезпечується поєднанням сучасних підходів, принципів, форм, методів та засобів навчання, спрямованих на інтеграцію традиційного та цифрового компонентів освітнього процесу. Реалізація моделі відбувається поетапно: мотиваційний, когнітивний і діяльнісний етапи сприяють цілісному особистісно-професійному розвитку майбутніх учителів польської мови.

Апробація моделі в освітній практиці підтвердила її ефективність, зокрема у підвищенні рівня мотивації студентів, розвитку їхніх професійних умінь, цифрової компетентності та здатності до педагогічної рефлексії. Запропонована модель може бути використана для модернізації підготовки учителів польської мови в закладах вищої освіти в умовах цифровізації та трансформації.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в аналізі педагогічних умов формування професійної підготовки майбутніх учителів польської мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бобрицька В., Процька С. Модель формування професійних компетентностей майбутніх філологів засобами комп'ютерно орієнтованих технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Том 58, № 2. 2017. С. 59–66.
2. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2000. С. 4–7.
3. Клак І. Моделювання процесу формування професійної комунікативної компетентності у майбутніх учителів філологів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 5. 2013. С. 58–67.
4. Костикова І. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 – теор. і метод. проф. осв. ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ, 2009. 34 с.
5. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 339 с.
6. Сорока О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : спеціальність 13.00.04. Тернопіль, 2016. 534 с.
7. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень : навч. посіб. К. : Слово, 2003. 240 с.

REFERENCES:

1. Bobrytska V., Protska S. (2017). Model formuvannia profesiynykh kompetentnostei maibutnykh filolohiv zasobamy kompiuterno oriientovanykh tekhnolohii [Model of Formation of Professional Competences of Future Philologists by Means of Computer-Based Technologies]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. Tom 58, № 2. Pp. 59–66. (in Ukrainian)
2. Ziazun I. A. (2000). Suchasni dydaktychni modeli i lohika uchinna [Modern didactic models and logic of learning]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy : zbirnyk naukovykh prats*. Kyiv ; Vinnytsia : TOV firma «Planer». Pp. 4–7. (in Ukrainian)
3. Klak I. (2013). Modeliuvannia protsesu formuvannia profesiinoi komunikatyvnoi kompetentnosti u maibutnykh uchyteliv filolohiv [Modeling the Process of Formation of Professional Communicative Competence in Future Philology Teachers]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. № 5. Pp. 58–67. (in Ukrainian)
4. Kostikova I. I. (2009). Teoretyko-metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv inozemnykh mov zasobamy informatsiino-komunikatsiynykh tekhnolohii [Theoretical and Methodological Bases of Professional Training of Future Foreign Language Teachers by Means of Information and Communication Technologies] : avtoref. dys. na zdob. nauk. stupenia d-ra ped. nauk : spets. 13.00.04 – teor. i metod. prof. osv. ; Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv : KhNPU. 34 p. (in Ukrainian)
5. Poseletska K. A. (2016). Pidhotovka maibutnykh uchyteliv filolohichnykh spetsialnostei do profesiinoi samorealizatsii [Preparing future teachers of philological specialties for professional self-realization] : dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.04. Vinnytsia. 339 p. (in Ukrainian)
6. Soroka O. V. (2016). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovoi shkoly do vykorystannia art-terapevtychnykh tekhnolohii [Theoretical and Methodological Bases of Training Future Primary School Teachers to Use Art Therapy Technologies] : dys. ... d-ra ped. nauk : spetsialnist 13.00.04. Ternopil. 534 p. (in Ukrainian)
7. Tsekhmistrova H. S. (2003). Osnovy naukovykh doslidzhen [Fundamentals of scientific research] : navch. posib. K. : Slovo. 240 p. (in Ukrainian)

УДК 378.147:159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.16>

Олександр ПАНАСЮК

кандидат історичних наук, доцент кафедри права,

Волинський інститут імені В'ячеслава Липинського ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна академія управління персоналом», вул. Коперника, 8, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-9871-3441

Scopus-Author ID: 60006155900

Researcher ID: MCJ-5862-2025

Бібліографічний опис статті: Панасюк, О. (2025). Соціально-психологічні детермінанти порушень академічної доброчесності. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 108–114, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.16>

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПОРУШЕНЬ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

Академічна доброчесність розглядається як визначальний чинник розвитку вищої освіти та довіри до наукових результатів. В Україні її порушення набули масового характеру, що знижує якість освітнього процесу та підриває легітимність академічних досягнень. У статті акцентовано на поєднанні соціальних, інституційних та психологічних факторів, які визначають поведінкові моделі студентів і викладачів. Аналіз показує, що толерантність до правового нігілізму та корупційних практик у суспільстві формує сприятливий ґрунт для поблажливого ставлення до академічних порушень. Недосконалість законодавства й тривала відсутність єдиних процедур перевірки робіт сприяли безкарності та відтворенню недоброчесних практик. Попри нормативне закріплення принципів доброчесності, реальна практика засвідчує збереження проблеми. Водночас дослідження індивідуальних характеристик студентів демонструє, що низька мотивація до навчання, дефіцит академічних навичок, стрес і прокрастинація значно підвищують ризики недотримання етичних норм. Надмірна орієнтація на результат і страх невдачі також стають підґрунтям для раціоналізації обману. Визначено, що соціальне середовище – групові норми, приклад викладачів, родинні установки та культурні традиції – задає рамки, у межах яких формується академічна поведінка. Якщо такі рамки толерують відхилення, порушення набувають масового характеру. Важливим чинником виступає позиція викладачів, оскільки їхній професійний і моральний приклад задає стандарти академічної культури. Додатковим викликом стали цифрові технології, які відкрили можливості для фабрикації результатів і використання генеративного штучного інтелекту. Зроблено висновок, що ефективне подолання кризи можливе лише за умови поєднання заходів на різних рівнях: законодавчому, інституційному та індивідуально-психологічному.

Ключові слова: академічна доброчесність, плагіат, соціальні чинники, психологічні чинники, студентська мотивація, прокрастинація, академічна етика, освітнє середовище.

Oleksandr PANASIUK

PhD in History, Associate Professor at the Department of Law, Volyn Institute named after Viacheslav Lypynskyi of the Private Joint Stock Company "Higher Education Institution "The Interregional Academy of Personnel Management", Kopernyka str., 8, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-9871-3441

Scopus Author ID: 60006155900

Researcher ID: MCJ-5862-2025

To cite this article: Panasiuk, O. (2025). Sotsialno-psykholohichni determinanty porushen akademichnoi dobrochesnosti [Socio-psychological determinants of academic integrity violations]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 108–114, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.16>

SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF ACADEMIC INTEGRITY VIOLATIONS

Academic integrity is considered a key factor in the development of higher education and in maintaining trust in scientific results. In Ukraine, its violations have become widespread, reducing the quality of the educational process and undermining the legitimacy of academic achievements. The article emphasizes the combination of social, institutional, and psychological factors that determine the behavioral patterns of students and faculty. The analysis shows that tolerance of legal nihilism and corrupt practices in society creates a favorable ground for lenient attitudes toward academic violations. Deficiencies in legislation and the long-standing absence of unified procedures for verifying academic work contributed to impunity and the reproduction of dishonest practices. Despite the formal institutionalization of integrity principles, actual practice demonstrates the persistence of the problem. At the same time, the study of individual student characteristics reveals that low motivation for learning, a lack of academic skills, stress, and procrastination significantly increase the risk of non-compliance with ethical standards. Excessive performance orientation and fear of failure also serve as grounds for rationalizing deception. It is determined that the social environment – peer norms, the example of teachers, family attitudes, and cultural traditions – sets the framework within which academic behavior is formed. When such frameworks tolerate deviations, violations quickly become widespread. An important factor is the role of faculty, since their professional and moral example establishes standards of academic culture. An additional challenge has emerged with digital technologies, which have enabled the fabrication of results and the use of generative artificial intelligence. It is concluded that overcoming the crisis effectively is possible only through the combination of measures at different levels: legislative, institutional, and individual-psychological.

Key words: academic integrity, plagiarism, social factors, psychological factors, student motivation, procrastination, academic ethics, educational environment.

Актуальність проблеми. Проблематика академічної доброчесності посідає центральне місце в сучасній освітній політиці України. Масштабність порушень у формі плагіату, списування та фальсифікації результатів знижує довіру до системи вищої освіти й підриває легітимність наукових здобутків. Емпіричні дані свідчать, що більшість студентів упродовж навчання хоча б один раз застосовували недоброчесні практики, а окремі випадки пов'язані з корупційними діями під час оцінювання. Подібні явища відображають загальні проблеми суспільства і формують ґрунт для корупційних моделей у професійній діяльності.

Водночас нормативна база визначає академічну доброчесність як складову системи забезпечення якості освіти (Закон України «Про освіту», 2017). Університети впровадили кодекси доброчесності, комісії з етики та системи перевірки на плагіат, а також залучили міжнародні ініціативи для поширення культури доброчесності. Проте, попри формальне закріплення, реальна практика все ж демонструє поширення недоброчесних дій, що засвідчує необхідність аналізу їхніх соціальних і психологічних детермінант.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика академічної доброчесності набула належного висвітлення у сучасних наукових працях. У дослідженні В. Зінченка, С. Остапенко та Г. Удовиченко (2021) академічна доброчесність розглядається як необ-

хідна передумова і складова якісної підготовки майбутніх спеціалістів. Є. Дуліба, О. Петроє, Х. Плещан, А. Гаврилюк, В. Антоненко та О. Антонова (2022) аналізують особливості забезпечення доброчесності у період пандемії COVID-19, поєднуючи світовий досвід та українські реалії. Е. Аругаслан (2024) зосереджує увагу на зв'язку академічної недоброчесності з прокрастинацією та управлінням часом у дистанційній освіті. А. Кеннет і Ю. Шкодкіна (2018) порівнюють чинники порушень академічної доброчесності у США та Україні, виокремлюючи відмінності у соціокультурних підходах. Вітчизняні дослідники також акцентують на внутрішніх детермінантах академічної поведінки. О. Богач і С. Кіршо (2019) визначають психологічні передумови недоброчесності у студентському середовищі, тоді як І. Драч і О. Слободянюк (2020) зосереджують увагу на причинах та ставленні студентів до порушень. Д. Маккейб (2005) аналізує масштаби поширення недоброчесних практик у північноамериканських університетах, підкреслюючи роль соціальних чинників. Нове бачення проблеми пропонують J. Song та S. Liu (2025), які досліджують взаємозв'язок між особистісними характеристиками («темними рисами») та схильністю студентів до академічної недоброчесності в умовах цифровізації.

Метою дослідження є виявлення ключових чинників, які впливають на формування та дотримання норм академічної етики в освітньому

середовищі. Особливу увагу зосереджено на соціальних умовах та індивідуально-психологічних характеристиках, що впливають на вибір моделей поведінки студентів і викладачів.

Виклад основного матеріалу. Академічна доброчесність визначається законом як сукупність етичних принципів і правих норм, якими мають керуватися учасники освітнього процесу задля забезпечення довіри до результатів навчання та наукових досягнень (ЗУ «Про освіту», 2017). В освітньому просторі, на жаль, ще фіксуються випадки недотримання принципів академічної доброчесності. У науковій літературі підкреслюється, що такі прояви зумовлені комплексом взаємопов'язаних чинників. В українському контексті дослідники виокремлюють серед ключових факторів, зокрема, соціально-політичні та морально-ціннісні виклики. Толерантність до проявів правового нігілізму й корупційних практик у суспільстві створює ґрунт для поблажливого ставлення до нечесної поведінки. За умов, коли недотримання закону й етичних норм трапляється у суспільному житті, в академічному середовищі може формуватися сприйняття, що обман з метою отримання вигоди є допустимим. У такому контексті освітні шахрайства розглядаються дослідниками як одна з форм прояву корупційних практик, що становить загрозу для цінностей освіти (Zinchenko, 2021; Ostapenko, Udovichenko, 2021).

Інституційні та нормативні прогалини тривалий час залишалися однією з головних причин поширення академічної недоброчесності. В Україні не існувало чітких процедур і вимог для перевірки робіт на плагіат та інші порушення. Недосконалість законодавчої бази у поєднанні зі слабким виконанням наявних норм призводили до фактичної безкарності: випадки недоброчесності або залишалися поза увагою, або розглядалися вибірково. Це створювало атмосферу відсутності невідворотних наслідків і сприяло відтворенню недоброчесних практик. На сучасному етапі розпочато розбудову системи академічної відповідальності: у червні 2024 р. Верховна Рада України ухвалила в першому читанні проєкт спеціального Закону «Про академічну доброчесність», покликаною встановити чіткі правила та закріпити дієві механізми відповідальності у цій сфері.

Не менш суттєвою проблемою було відставання від світових стандартів та наявні

ресурсні обмеження. Система вищої освіти України впродовж тривалого часу залишалася обмежено інтегрованою у сучасні вимоги ринку праці та міжнародної академічної спільноти, однак поступово розпочався процес її адаптації до актуальних стандартів і практик. Водночас до викладачів і студентів висувалися дедалі жорсткіші вимоги щодо публікаційної активності, показників успішності та участі у наукових заходах, тоді як фінансове й організаційне забезпечення залишалося обмеженим (Богаць, 2019). Дисбаланс між високими очікуваннями та наявними можливостями створив ситуацію, за якої у системі вищої освіти переважали показники формальної результативності, тоді як якісні параметри навчальної та наукової діяльності відходили на другий план. У таких обставинах нестача інформаційних і програмних ресурсів у поєднанні з недостатньо розвинутою науковою інфраструктурою зменшувала потенціал для повноцінного дотримання принципів академічної доброчесності. Додатковим викликом стали технологічні зміни сучасності. Широкий доступ до інтернет-ресурсів у поєднанні з недостатніми навичками академічного письма сприяв поширенню практики копіювання чужих текстів без належних посилань (Богаць, 2019). Сьогодні студенти легко знаходять готові матеріали для рефератів, курсових чи інших завдань, що стимулює використання чужої праці як власної. Нові прояви академічної недоброчесності, зокрема використання замовних робіт чи генеративного штучного інтелекту, істотно ускладнюють контроль за дотриманням принципів доброчесності. Сучасні цифрові технології водночас відкрили можливості для фабрикації результатів, підробки даних і навіть створення фіктивних досліджень.

Усі зазначені фактори взаємодіють у комплексі, формуючи замкнене коло: суспільна терпимість до нечесності у поєднанні з інституційними прогалинами знижує ризики для порушників, тоді як особисті обставини – низька мотивація чи прагнення швидкого результату – стимулюють недоброчесну поведінку серед студентів і науковців. У таких умовах академічна недоброчесність поступово перестає сприйматися як виняткове явище й починає закріплюватися як прийнятна практика, особливо якщо більшість оточення демонструє подібну модель поведінки без негативних наслідків.

Психологічні чинники суттєво впливають на схильність особи дотримуватися моральних норм або порушувати їх за певних обставин. У контексті академічної доброчесності особливого значення набуває тип мотивації. Є. Дуліба, О. Петроє, Х. Плецан, А. Гаврилюк, В. Антоненко та О. Антонова відзначають, що частина студентів сприймає навчання утилітарно – передусім як засіб здобуття диплома, не виявляючи внутрішньої пізнавальної зацікавленості (Duliba, 2022). Низький інтерес до змісту освіти та відсутність власних навчальних цілей зумовлюють те, що такі здобувачі не вважають проблемою використання шпаргалок чи списування, розглядаючи це як раціональний спосіб «виживання» у процесі навчання. З іншого боку, надмірно результатоорієнтована мотивація також може сприяти порушенню академічної доброчесності. Студенти, налаштовані на досягнення високих результатів будь-якою ціною, нерідко виправдовують обман страхом невдачі. Е. Аругаслан підкреслює, що поєднання перфекціонізму та страху отримати низьку оцінку підвищує ризик академічної нечесності, особливо коли самооцінка та впевненість у власних силах є заниженими. У ситуації тиску високих очікувань – з боку батьків, вимог до стипендій чи соціального оточення – плагіат або інші прояви недоброчесності раціоналізуються студентами як вимушений крок (Aruğaslan, 2024). Таким чином, як дефіцит мотивації, так і її крайня орієнтація на результат здатні підвищувати ризики неетичної поведінки в освітньому середовищі.

Проблема дотримання академічної доброчесності значною мірою залежала від рівня знань і сформованих навчальних навичок студентів. Ті, хто мав суттєві прогалини у засвоєнні матеріалу або недостатньо розвинені вміння працювати самостійно, виявлялися більш схильними до порушення норм. Невпевненість у власних інтелектуальних можливостях і відсутність підтримки з боку викладача підвищували ризик звернення до плагіату як до простішого виходу із складної ситуації. Коли завдання здавалося надмірно складним, а допомога була обмеженою, студенти через надмірний обсяг навчальних завдань без професійно-практичної спрямованості часто віддавали перевагу використанню чужих напрацювань замість створення власного продукту (Драч, 2020).

Вагомим виявлявся і психологічний стан студентів, зокрема стрес і прокрастинація. Хронічна нестача часу, втома та тиск дедлайнів знижували готовність дотримуватися етичних стандартів і ставали поштовхом до використання неетичних практик. Спостерігається тісний зв'язок між прокрастинацією та академічною недоброчесністю: студенти, які звикли відкладати виконання завдань, у ситуації дефіциту часу частіше обирали рішення, що суперечили принципам доброчесності. Прокрастинація поєднувалася з тривожністю й невпевненістю у власних силах, утворюючи замкнене коло, де стрес і відкладання завдань підсилювали одне одного. Водночас опанування навичок самоконтролю і тайм-менеджменту знижувало ймовірність подібної поведінки: студенти, які навчалися ефективно розподіляти час і справлятися з напругою, значно рідше порушували норми академічної етики. Це дає підстави стверджувати, що психоемоційний стан і здатність до саморегуляції були визначальними у формуванні доброчесної поведінки.

Не менш значущими виявлялися моральні установки та особистісні риси. А. Кеннет та Ю. Шкодкіна підкреслювали, що глибоке усвідомлення цінності чесності й сформовані етичні принципи виступали бар'єром навіть у складних обставинах. Натомість моральна байдужість і цинізм («усі так роблять») створювали підґрунтя для порушень (Kennet, 2018). Дослідники з Південної Кореї Дж. Сонг та С. Лю, засвідчили, що певні особистісні риси прямо корелюють із толерантністю до обману. Зокрема, низький рівень совісності у поєднанні з високими показниками макіавеллізму чи нарцисизму («темні риси особистості») асоціювалися з більшою ймовірністю академічної недоброчесності. Такі студенти схильні були раціоналізувати власні вчинки, виправдовуючи обман і вважаючи себе здатними «переграти систему». Хоча особистісні риси важко піддаються зміні, формування моральних цінностей у процесі виховання та освіти могло частково послаблювати їхній негативний вплив. Зрештою, саме внутрішні переконання та етична зрілість виступали вирішальним бар'єром, який утримував людину від порушення або ж дозволяв виправдати недоброчесну поведінку (Song J., Liu S, 2025).

Отже, психологічні чинники, серед яких мотивація, рівень тривожності та індивідуальні риси характеру, відіграють ключову роль

у формуванні етики поведінки. У ситуаціях, коли зовнішній контроль і санкції виявляються недостатньо ефективними, визначальне значення мають внутрішні моральні регулятори, що утримують студента від порушення норм. Водночас ці внутрішні механізми значною мірою формуються під впливом соціального середовища, що стане предметом подальшого аналізу.

Етична поведінка особистості в академічному середовищі значною мірою визначається соціальним оточенням, тобто нормами, практиками та очікуваннями, що панують у певній спільноті. Соціальні чинники діють як на рівні окремих груп – студентських колективів чи факультетів, так і на рівні ширшої освітньої та суспільної культури. Поведінка здобувача освіти значною мірою залежить від групових норм і впливу ровесників. Якщо у студентському середовищі прийнято готувати шпаргалки, ділитися відповідями або замовчувати факти списування, індивідуально складно чинити інакше. Як показували спостереження Дж. Маккейба, саме уявлення про поширеність недоброчесних практик серед однолітків є одним із найсильніших факторів, що впливають на особисту поведінку (Маккейб, 2005). Іноді діє не стільки реальний масштаб порушень, скільки їхнє сприйняття: якщо створюється відчуття, що обман є буденним і не карається, формується колективна згода на його допустимість. Конформізм і небажання виділятися спонукають навіть тих студентів, які загалом не схвалюють порушень, пристосовуватися до усталеної моделі. Натомість у колективах, де більшість дотримується принципів доброчесності та негативно ставиться до плагіату, новачки швидко переймають ці норми.

Значний вплив на соціальне середовище здійснюють викладачі та керівництво закладу освіти. Якщо викладач чітко демонструє нетерпимість до плагіату, відкрито говорить про етичні стандарти і дотримується їх сам, студенти сприймають такі орієнтири як обов'язкові. Натомість поблажливе або байдуже ставлення до недоброчесності деморалізує сумлінних студентів і заохочує порушників. Іноді трапляються випадки, коли викладачі самі провокують нечесну поведінку – наприклад, продаючи відповіді чи виконуючи студентські роботи за винагороду. У таких умовах руйну-

ються базові цінності освіти, адже формується переконання, що знання та праця не мають вартості, а успіх досягається за допомогою обману. Погоджуємося з твердженням Д. Л. Маккейба, що утвердження академічної чесності є неможливим у середовищі, де порушення норм толеруються або набувають прихованого схвалення (Маккейб, 2005).

Не менш важливим є вплив родини та ширшого культурного середовища. Установки щодо чесності закладаються ще в дитинстві: якщо дитину виховують у дусі поваги до праці, права та правди, ці принципи зберігаються і в дорослому віці. Якщо ж у шкільні роки списування вважалося звичним явищем, а батьки часто виконували завдання замість дитини, то подібні практики закріплюються і в університеті. В Україні тривалий час існувала культура «вирішення питань», коли успіх ототожнювався з умінням обійти правила. Це формувало толерантність до академічних порушень. Проте нині ситуація поступово змінюється: зростає суспільна увага до якості освіти, а сім'ї, зорієнтовані на європейські цінності, виховують у молоді повагу до чесності та відповідальності.

Соціальні чинники діють також на загальнонаціональному рівні. Етична культура суспільства проявляється в тому, наскільки воно толерує чи засуджує корупцію, нечесність і порушення правил. В українському контексті тривалий час панувала поблажливості до корупційних практик, що створювало відповідний ґрунт і для легковажного ставлення до академічної доброчесності. Однак поступово формується інша тенденція: держава зміцнює нормативну базу, з'являються інституційні механізми контролю. Діяльність Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, яке перевіряє наукові роботи на плагіат і може позбавляти наукових ступенів у випадку його виявлення, а також рекомендації Міністерства освіти і науки щодо запобігання порушенням поступово підвищують рівень нетерпимості до обману (Лист МОН, 2018). Публічне обговорення випадків недоброчесності та невідворотність покарання сприяють формуванню нової суспільної норми, згідно з якою успіх у навчанні та науці має ґрунтуватися виключно на чесній праці.

Соціальні фактори, таким чином, формують контекст, у якому індивід приймає рішення щодо дотримання принципів доброчесності.

Якщо порушення правил стає елементом загальної культури, академічне середовище неминуче відтворює її: студенти привчаються обходити правила, фактично проходячи неформальну підготовку до майбутніх правопорушень. Це явище є особливо небезпечним, оскільки воно підриває якість освітнього процесу, перетворюючи його на імітацію здобуття знань, та водночас має довготривалі суспільні наслідки. Коли молоде покоління засвоює, що обман може бути прийнятним способом досягнення мети, формується підґрунтя для відтворення корупційних практик у різних сферах життя. Водночас розбудова культури академічної доброчесності здатна підвищити рівень довіри та законності в суспільстві. Отже, захист академічної етики слід розглядати як невід’ємну складову ширшої боротьби за демократичні цінності та сталий розвиток держави.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проблема академічної недоброчесності в Україні зумовлена поєднанням суспільних, інституційних та індивідуально-психологічних чинників. Її поширення зумовлюють як загальносуспільні проблеми – корупція, девальвація моральних норм, недоліки освітньої політики, – так і індивідуальні чинники, пов’язані з мотивацією, психологічним станом та навичками учасників освітнього процесу. Соціальні умови – групові норми, приклад викладачів, культурні традиції та інституційні правила – формують рамки, у яких відбувається вибір поведінки. Якщо ці рамки допускають порушення, вони швидко набувають масового характеру. Водночас психологічні чинники визначають індивідуальну схильність до доброчесності: низька етична культура, поєднана зі

стресом або прагненням до швидких результатів, підвищує ризики академічних порушень.

Ефективне подолання проявів академічної недоброчесності можливе лише за умови поєднання заходів на різних рівнях освітньої системи. На законодавчому рівні першочерговим завданням є забезпечення невідворотності відповідальності за плагіат і корупційні практики шляхом чітких норм, санкцій, розгляду усіх випадків порушень. В університетському середовищі пріоритетним завданням постає інституційна інтеграція принципів академічної доброчесності, яка охоплює запровадження об’єктивних процедур оцінювання, розбудову механізмів підтримки студентських і викладацьких ініціатив та формування культури визнання результатів, досягнутих завдяки сумлінній праці. На мікрорівні ключовим завданням є робота зі студентами як з особистостями: підвищення мотивації до навчання, розвиток навичок академічного письма, критичного мислення та етичних орієнтирів. Ефективним інструментом виступає психолого-педагогічний супровід, спрямований на подолання страху невдач і прокрастинації, що часто стають поштовхом до недоброчесних практик. Значну роль відіграє й професійна та моральна позиція викладачів, адже саме вони задають стандарти поведінки для студентів.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з оцінкою ефективності нових інституційних механізмів, зокрема впровадження Закону «Про академічну доброчесність», а також з аналізом впливу цифрових технологій та штучного інтелекту на академічну етику. Актуальним є міждисциплінарний підхід, що поєднує педагогіку, психологію та правознавство з метою вироблення цілісної стратегії формування академічної культури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богач О. В., Кіршо С. М. Психологічні передумови порушення академічної доброчесності у студентській спільноті. *Психологія: реальність і перспективи*. 2019. № 12. С. 26–33. https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi12.42
2. Драч І. І., Слободянюк О. М. Порушення академічної доброчесності: причини та ставлення студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 1. С. 220–227. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.42>
3. Міністерство освіти і науки України. Лист від 23.10.2018 № 1/9-650 «Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18>
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Aruğaslan E. Examining the relationship of academic dishonesty with academic procrastination, and time management in distance education. *Heliyon*. 2024. Vol. 10. No. 19. P. 1–14. DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e38827
6. Duliba Y., Petroye O., Pletsan P., Havryliuk A., Antonenko V., Antonova O. Academic Integrity in Higher Educational Institutions in Times of the Covid-19 Pandemic: World Experience and Ukrainian Realities. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2022. 14(4Sup1). P. 01–17. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4Sup1/656>

7. Kennet A. M., Shkodkina Yu. A review of the factors behind academic integrity violations: comparing the United States and Ukraine. *Business Ethics and Leadership*. 2018. Vol. 2. No. 2. P. 84–96. DOI: 10.21272/bel.2(2).84-96.2018
8. McCabe D. L. Cheating among college and university students: A North American perspective. *International Journal for Educational Integrity*. 2005. Vol. 1. No. 1. P. 1–11. DOI: 10.21913/IJEI.v1i1.14. URL: <https://doi.org/10.21913/IJEI.v1i1.14>
9. Song J., Liu S. Dark personality traits are associated with academic misconduct, frustration, negative thinking, and generative AI use habits: the case of Sichuan art universities. *BMC Psychol*. 2025. Vol. 13. 633. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02949-w>
10. Zinchenko V., Ostapenko S., Udovichenko H. Introduction of Academic Honesty as a Necessary Prerequisite and an Important Component of Quality Education for Future Economists. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. 13(1). P. 81–95. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/361>

REFERENCES:

1. Bohach O. V., Kirsho S. M. (2019). Psykholohichni peredumovy porushennia akademichnoi dobrochesnosti u studentskii spilnoti. [Psychological Preconditions of Academic Integrity Violations in the Student Community]. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy*. No 12. S. 26–33. https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi12.42 [In Ukrainian].
2. Drach I. I., Slobodianiuk O. M. (2020). Porushennia akademichnoi dobrochesnosti: prychyny ta stavlennia studentiv. [Violations of Academic Integrity: Causes and Students' Attitudes]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. No 70. T. 1. S. 220–227. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.42> [In Ukrainian].
3. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018). Lyst vid 23.10.2018 № 1/9-650 «Shchodo rekomendatsii z akademichnoi dobrochesnosti dlia zakladiv vyshchoi osvity». [Letter on Recommendations on Academic Integrity for Higher Education Institutions]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18> [In Ukrainian].
4. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. (2017). [On Education: Law of Ukraine of 05.09.2017 No. 2145-VIII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. No 38–39. St. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [In Ukrainian].
5. Aruğaslan E. (2024). Examining the relationship of academic dishonesty with academic procrastination, and time management in distance education. *Heliyon*. Vol. 10. No. 19. P. 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38827>. [In English].
6. Duliba Y., Petroye O., Pletsan P., Havryliuk A., Antonenko V., Antonova O. (2022). Academic Integrity in Higher Educational Institutions in Times of the Covid-19 Pandemic: World Experience and Ukrainian Realities. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. Vol. 14(4Sup1). P. 01–17. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4Sup1/656> [In English].
7. Kennet A. M., Shkodkina Yu. (2018). A review of the factors behind academic integrity violations: comparing the United States and Ukraine. *Business Ethics and Leadership*. Vol. 2. No. 2. P. 84–96. [https://doi.org/10.21272/bel.2\(2\).84-96.2018](https://doi.org/10.21272/bel.2(2).84-96.2018)
8. McCabe D. L. (2005). Cheating among college and university students: A North American perspective. *International Journal for Educational Integrity*. Vol. 1. No. 1. P. 1–11. <https://doi.org/10.21913/IJEI.v1i1.14> [In English].
9. Song J., Liu S. (2025). Dark personality traits are associated with academic misconduct, frustration, negative thinking, and generative AI use habits: the case of Sichuan art universities. *BMC Psychology*. Vol. 13. 633. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02949-w> [In English].
10. Zinchenko V., Ostapenko S., Udovichenko H. (2021). Introduction of Academic Honesty as a Necessary Prerequisite and an Important Component of Quality Education for Future Economists. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. Vol. 13(1). P. 81–95. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/361> [In English].

УДК 378.14:811.162.1

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.17>

Неля ПОДЛЕВСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янської філології, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, Україна, 29000

ORCID: 0000-0001-6210-265X

Світлана ВОЙТАЛЮК

старший викладач кафедри слов'янської філології, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, Україна, 29000

ORCID: 0000-0003-1436-2726

Бібліографічний опис статті: Подлевська, Н., Войталюк, С. (2025). Взаємозв'язок іншомовної компетентності та міжкультурної комунікації у підготовці майбутнього філолога-полоніста. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 115–123, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.17>

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА-ПОЛОНІСТА

У статті досліджено взаємозв'язок між іншомовною компетентністю та здатністю до міжкультурної комунікації в системі підготовки майбутніх філологів-полоністів. Підкреслюється, що іншомовна компетентність – це багатокомпонентне утворення, яке включає мовленнєві вміння, когнітивні знання, соціокультурну обізнаність та професійно спрямовані навички. Вона є не лише інструментом ефективної комунікації, а й важливим чинником професійної самореалізації в глобалізованому середовищі. Успішне засвоєння польської мови як іноземної потребує не лише формального знання граматики чи лексики, а й розуміння ментальних, культурних і поведінкових моделей іншого народу. Міжкультурна комунікація розглядається як здатність до продуктивної взаємодії з представниками інших культур на основі емпатії, відкритості, гнучкого мислення та здатності до критичного осмислення власної культурної ідентичності. У статті проаналізовано сучасні педагогічні стратегії формування згаданих компетентностей, серед яких виокремлюються перекладацька практика, автентичні матеріали, інтерактивні методи навчання (рольові ігри, кейси, дискусії), а також залучення студентів до міждисциплінарних і міжнародних проєктів. Представлено приклади успішного досвіду кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету, зокрема: проєкт «Кодекс перекладача», міжнародна співпраця з освітніми інституціями Польщі, Чехії, участь студентів у створенні онлайн-словника польських ключових слів. Ці ініціативи забезпечують глибоке занурення у реальне міжкультурне середовище, сприяють розвитку мовної чутливості, комунікативної мобільності та критичного мислення. Обґрунтовано, що лише цілісний, інтегрований, міждисциплінарний підхід до філологічної освіти дозволяє сформувати сучасного фахівця, здатного до ефективної діяльності в багатомовному та полікультурному світі.

Ключові слова: іншомовна компетентність, міжкультурна комунікація, філологічна освіта, майбутній філолог-полоніст, перекладацька практика, професійна підготовка, проєктна діяльність.

Nelya PODLEVSKA

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Slavic Philology, Khmelnytskyi National University, Instytutska str., 11, Khmelnytskyi, Ukraine, 29000

ORCID: 0000-0001-6210-265X

Svitlana VOITALIUK

Senior Lecturer at the Department of Slavic Philology, Khmelnytskyi National University, Instytutska str., 11, Khmelnytskyi, Ukraine, 29000

ORCID: 0000-0003-1436-2726

To cite this article: Podlevska, N., Voitaliuk, S. (2025). Vzaiemozviazok inshomovnoi kompetentnosti ta mizhkulturnoi komunikatsii u pidhotovtsi maibutnoho filoloha-polonista [The relationship between foreign language competence and intercultural communication in the training of future philologists in Polish studies]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 115–123, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.17>

THE RELATIONSHIP BETWEEN FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE TRAINING OF FUTURE PHILOLOGISTS IN POLISH STUDIES

The article explores the relationship between foreign language competence and the ability for intercultural communication within the framework of training future philologists specializing in Polish studies. It emphasizes that foreign language competence is a multi-component construct encompassing speech skills, cognitive knowledge, sociocultural awareness, and professionally oriented abilities. It serves not only as a tool for effective communication but also as a vital factor in professional self-realization in a globalized environment. Successful acquisition of Polish as a foreign language requires more than formal knowledge of grammar and vocabulary; it also demands an understanding of the mental, cultural, and behavioral models of another society. Intercultural communication is viewed as the ability to engage in productive interaction with representatives of other cultures based on empathy, openness, flexible thinking, and critical reflection on one's own cultural identity. The article analyzes modern pedagogical strategies for developing these competencies, including translation practice, work with authentic materials, and interactive learning methods (role plays, case studies, discussions), along with student participation in interdisciplinary and international projects. Examples of successful educational practices at the Department of Slavic Philology of Khmelnytskyi National University are presented, such as the "Translator's Code" project, international cooperation with educational institutions in Poland and the Czech Republic, and student involvement in the creation of an interactive dictionary of Polish key words. These initiatives provide deep immersion in real intercultural environments and contribute to the development of linguistic sensitivity, communicative flexibility, and critical thinking. The study substantiates that only a holistic, integrated, interdisciplinary approach to philological education can foster a modern specialist capable of effective performance in a multilingual and multicultural world.

Key words: foreign language competence, intercultural communication, philological education, future philologist in Polish studies, translation practice, professional training, project-based activity.

Актуальність проблеми. Формування здатності до міжкультурної комунікації є одним із ключових завдань професійної підготовки майбутніх філологів. Ефективне спілкування з представниками інших мовних і культурних спільнот передбачає не лише володіння мовними засобами, а й глибоке розуміння культурних норм, цінностей, моделей поведінки, характерних для іншомовного середовища. Іншомовна компетентність, як інтегральний складник професійної підготовки, охоплює мовленнєві, соціокультурні, дискурсивні та стратегічні знання й уміння, що є необхідними для повноцінної міжкультурної взаємодії.

З огляду на зазначене, особливої актуальності набуває науковий аналіз взаємозв'язку між рівнем сформованості іншомовної компетентності та здатністю до міжкультурної комунікації в освітньому процесі підготовки фахівців філологічного профілю. Такий підхід дозволяє виявити чинники, що сприяють або перешкоджають ефективній міжкультурній взаємодії, а також обґрунтувати необхідність упровадження інноваційних методик навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування та структури іншомовної компетентності було предметом ґрунтовних наукових досліджень як українських (В. Дроздова, І. Когут, І. Кухта, К. Рудніцька, О. Чиханцова), так і зарубіжних учених (J. Bartmiński,

E. Zawadzka), що свідчить про незгасаючий інтерес до проблематики у світовому лінгводидактичному просторі. Це, своєю чергою, створює підґрунтя для порівняльного аналізу підходів до формування іншомовної компетентності в різних освітніх традиціях.

У цьому контексті важливим є уточнення самого поняття «іншомовна компетентність», яке у фаховій підготовці майбутніх філологів розглядається як багатокомпонентне утворення. Воно включає низку когнітивних, мовленнєвих, соціокультурних і професійно-діяльнісних характеристик особистості. Усвідомлення структури та сутності цього феномену є необхідною умовою для розроблення ефективних освітніх стратегій, спрямованих на забезпечення високого рівня готовності випускників до міжкультурної взаємодії.

Як стверджує І. Кухта, «іншомовна компетентність – це комплекс знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти і саморозвитку особистості» (Кухта, 2008). Авторка акцентує увагу на універсальному характері мовної компетентності як засобу особистісної і професійної самореалізації.

І. Когут визначає, що «іншомовна компетентність студентів визначається частиною їхньої професійної компетентності та розуміється як

сукупність загальнокультурних та професійних компетенцій, необхідних для вирішення професійних завдань при володінні іноземною мовою на функціональному рівні» (Когут, 2022). Цей підхід підкреслює інтеграцію мовної та професійної підготовки у процесі формування фахівця нового покоління.

За твердженням О. Чиханцова, «іншомовна комунікативна компетентність є інтегративним утворенням особистості, яке має складну структуру і постає як взаємодія та взаємопроникнення когнітивного, мовленнєвого, соціокультурного та навчально-діяльнісного компонентів, ступінь сформованості яких дозволяє здійснювати іншомовну комунікацію та впливати на розвиток особистості». Ця модель дозволяє охопити не лише мовний складник, а й освітньо-психологічний вимір комунікативної діяльності (Чиханцова, 2019).

Комплексну структуру професійної іншомовної компетентності пропонують В. Дроздова та К. Рудніцька, які зазначають: «Професійна іншомовна компетентність майбутнього фахівця – багатокомпонентне поняття, яке уможливорює здатність останнього комунікувати у процесі іншомовного фахово зорієнтованого спілкування, і містить такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Сутність професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця полягає у високому професійному рівні володіння ним іноземною мовою, соціокультурними та професійними знаннями, вміннями і навичками, що дають можливість доцільно використовувати мовні знання залежно від ситуації професійного спілкування». (Дроздова, Рудніцька, 2021). Авторки підкреслюють, що професійна іншомовна компетентність передбачає не лише володіння мовою, а й її функціональне застосування у різних професійних контекстах, що забезпечується інтеграцією мотиваційних, когнітивних, практичних і рефлексивних складників.

Аналіз наукових підходів до визначення іншомовної компетентності дозволяє зробити висновок, що це поняття набуває міждисциплінарного змісту, охоплюючи лінгвістичні, соціокультурні, професійно-орієнтовані та особистісно-розвивальні аспекти. У сучасних освітніх реаліях це означає не лише опанування мовної системи, а й набуття здатності застосовувати мову як інструмент у різних культурних і про-

фесійних контекстах. Цілком логічною у цьому контексті виглядає думка Подлевської, яка зазначає: «володіння не лише рідною мовою на професійному рівні, а й однією або кількома іноземними є необхідною умовою для формування мовної та професійної компетенції сучасних фахівців» (Подлевська, 2022).

Іншомовна компетентність, таким чином, виступає не лише як інструмент ефективного спілкування, а й як важливий чинник професійного становлення та культурної інтеграції майбутніх філологів у глобалізованому освітньому та професійному просторі. Її формування має здійснюватися системно – на основі поєднання мовної підготовки з розвитком міжкультурної чутливості, рефлексивності та комунікативної гнучкості студентів.

У зв'язку з цим доцільним є звернення до теоретичного осмислення поняття «міжкультурна комунікація», яке безпосередньо корелює з іншомовною компетентністю та визначає зміст професійної підготовки філологів. Це поняття активно досліджується в сучасній гуманітаристиці, зокрема у сфері лінгвістики, соціальної філософії, педагогіки, культурології, а також у межах соціальних і психологічних наук. Попри широку представленість цього феномена в науковому дискурсі, його трактування залишається багатоплановим, що зумовлено міждисциплінарним характером досліджень та різною методологічною базою.

Питання сутності, функцій та особливостей міжкультурної комунікації розглядали як українські, так і зарубіжні дослідники: В. Андрущенко, Н. Висоцька, О. Гутиряк, В. Манакин, І. М'язова, Л. Печенікова, S. Dahl, E. Hall та інші. У їхніх працях міжкультурна комунікація постає не лише як процес обміну інформацією між представниками різних культур, але й як складна соціальна взаємодія, що вимагає високого рівня культурної чутливості, когнітивної відкритості та емоційної компетентності.

Едвард Т. Холл, один із засновників науки про міжкультурну комунікацію, наголошував: «Суть міжкультурної комунікації більше пов'язана з вивільненням відповідей, ніж з надсиланням повідомлень. Важливіше вивільнити правильну відповідь, ніж надіслати правильне повідомлення» (Hall, 1976). Цей вислів акцентує не лише на процесі передачі змісту, а й на здатності іншої сторони інтерпретувати

та емоційно відгукнутися відповідно до культурних кодів спілкування.

Так, В. Манакін у навчальному посібнику «Мова і міжкультурна комунікація» подає таке визначення: «Міжкультурна комунікація – наука, яка вивчає особливості вербального та невербального спілкування людей, що належать до різних національних та лінгвокультурних спільнот» (Манакін, 2012). Це визначення акцентує увагу на мовних і паралінгвістичних механізмах взаємодії у міжкультурному просторі.

Інший підхід пропонує І. М'язова, яка наголошує на соціальному вимірі феномену. Науковиця визначає міжкультурну комунікацію як «соціальний феномен, сутність якого полягає у конструктивній чи деструктивній взаємодії між представниками різних культур (національних та етнічних), субкультурами в межах чітко визначеного просторово-часового континууму», підкреслюючи при цьому, що «сучасні теорії розкривають лише окремі аспекти цього явища, хоча суть виявляється у дискусії щодо її змісту, об'єкту, предмету та цілей існування» (М'язова, 2008).

Л. Печенікова пропонує інтерпретацію міжкультурної комунікації як діалогічної взаємодії, базованої на взаєморозумінні. Авторка зазначає: «Під міжкультурною комунікацією варто розуміти безпосередній акт спілкування, обмін думками між двома і більше представниками різних культур, які побудовані на взаєморозумінні» (Печенікова, 2016). Такий підхід увиразнює інтерперсональний рівень комунікації та важливість емпатійного сприйняття іншого.

Поглиблений аналіз феномену подає О. Гутиряк, підкреслюючи його складність та багаторівневу природу: «Міжкультурна комунікація є надзвичайно складним і багатовимірним явищем, який реалізується як на груповому, так і на особистісному рівнях. Комунікантами такого спілкування, як правило, є представники різних культур. Однак спілкування між ними можливе лише за умови, коли вони здатні розуміти дії, поведінку, слова та жести відповідно до певного загального принципу тлумачення їхніх значень» (Гутиряк, 2022).

Узагальнюючи наукові підходи до визначення міжкультурної комунікації, можна стверджувати, що це поняття охоплює не лише процес міжособистісної взаємодії між представниками різних культур, але й виконує функцію соціаль-

ного механізму, який забезпечує порозуміння або, навпаки, породжує конфлікти. Незважаючи на варіативність трактувань, спільним для всіх визначень є наголос на важливості когнітивної, мовленнєвої, культурної та емоційної компетентності учасників спілкування, що є основою для ефективної комунікації у полікультурному середовищі.

Таким чином, міжкультурна комунікація постає як багатовимірне явище, що вимагає глибшого осмислення в контексті сучасної освіти. Відповідно закономірним є звернення до питання про взаємозв'язок міжкультурної комунікації з іншомовною компетентністю, зокрема у процесі професійної підготовки фахівців філологічного профілю.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному аналізі взаємозв'язку між рівнем сформованості іншомовної компетентності та здатністю до міжкультурної комунікації в процесі професійної підготовки майбутніх філологів-полоністів, а також у виявленні ефективних педагогічних умов, методів і форм, що сприяють розвитку зазначених компетентностей у межах сучасного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні дослідження підтверджують, що іншомовна компетентність і міжкультурна комунікація є взаємопов'язаними та взаємозалежними явищами в процесі професійної підготовки філолога. Оволодіння іноземною мовою на рівні, достатньому для повноцінної комунікації, є необхідною, але недостатньою умовою для ефективної міжкультурної взаємодії. Лише за умови інтеграції соціокультурного компонента мовної освіти можливе формування здатності розуміти культурно обумовлені контексти, цінності та комунікативні норми іншої культури.

З огляду на це, іншомовна компетентність трактується як багатогранне утворення, що включає не лише мовні знання, а й комунікативні навички, які безпосередньо впливають на якість міжкультурної взаємодії. Водночас міжкультурна комунікація активізує інтерес до вивчення мови, стимулює розвиток критичного мислення, толерантності та адаптивності до культурної багатоманітності. Таким чином, ці поняття утворюють взаємозалежний концепт, у межах якого розвиток одного аспекту передбачає поступ у другому.

Відповідно підготовка майбутніх філологів повинна спиратися на комплексний підхід, який передбачає не лише вдосконалення мовної компетентності, але й формування міжкультурної чутливості. Реалізація цього завдання можлива через упровадження інтерактивних методів навчання, проектної діяльності, використання автентичних матеріалів, моделювання комунікативних ситуацій тощо.

Одним із ефективних засобів реалізації цього підходу є проектна діяльність, яка інтегрує мовний, фаховий, дослідницький та міжкультурний складники професійної підготовки. Такий формат навчання створює умови для практичного застосування знань, активізує творчу ініціативу студентів та сприяє формуванню навичок самостійного розв'язання професійно орієнтованих завдань у багатомовному середовищі.

Як зазначає Н. Сарновська, «проектну діяльність можливо розглядати як спільну діяльність студентів, спрямовану на досягнення мети, в ході якої досліджується об'єкт, предмет, висувається гіпотеза дослідження та здійснюється її доказ за допомогою дібраних та науково обґрунтованих методів, які дозволяють креативно моделювати проект, і спрямованих на створення власного продукту» (Сарновська, 2019). Такий підхід сприяє не лише формуванню іншомовної комунікативної компетентності, але й розвитку особистісних якостей студентів, зокрема ініціативності, відповідальності, цілеспрямованості та готовності до професійного саморозвитку.

Отже, інтеграція міжкультурного компонента в процес філологічної освіти набуває особливого значення в контексті вимог європейського освітнього простору. Забезпечення гармонійного розвитку мовної компетентності та міжкультурної чутливості майбутніх фахівців є необхідною умовою формування конкурентоспроможного філолога, здатного до ефективної професійної діяльності в умовах глобалізованого середовища.

Варто підкреслити, що на кафедрі слов'янської філології Хмельницького національного університету активно впроваджуються міжкультурні освітньо-дослідницькі ініціативи, спрямовані на інтеграцію фахової мовної підготовки з практикою міжкультурної взаємодії. Такі проекти відіграють важливу роль у формуванні іншомовної компетентності та розвитку міжкультурної комунікації студентів, які навчаються за освітніми

програмами «Польська мова і література, друга мова – англійська» та «Середня освіта (Мови і літератури (польська, українська))».

Зокрема, студенти-полоністи беруть участь у міжнародних міждисциплінарних ініціативах, серед яких варто виокремити польсько-німецько-український орнітологічний проєкт «Птахи навколо нас» (в межах програми TRIYOU, м. Свіноуйсьце, Польща) (Полоністи – учасники польсько-німецько-українського орнітологічного проєкту, 2025) та дослідницький проєкт «Study of Common Ornithological Species of Ukraine, Poland and Czech Republic» (м. Оломоуц, Чехія) (Реалізація проєкту, 2024). У межах цих ініціатив здобувачі вищої освіти виконують перекладацькі, аналітичні, комунікативні та презентаційні завдання польською, українською та англійською мовами. Така діяльність забезпечує автентичну мовну практику та створює умови для глибокого занурення у полікультурне середовище, що, у свою чергу, сприяє розвитку навичок міжкультурної взаємодії.

Значущим елементом практичної підготовки є й студентський проєкт «Кодекс перекладача», у межах якого студенти досліджують типові помилки у міжмовній комунікації, опрацьовують міжнародні етичні норми перекладацької діяльності, беруть участь у публічних обговореннях і розробляють практичні поради щодо ефективного міжкультурного посередництва («Кодекс перекладача» – студентський проєкт, 2025).

Ще одним прикладом поєднання мовної та культурної компетентностей є колективний проєкт зі створення інтерактивного онлайн-словника ключових слів польської мови (Участь викладача і студентів кафедри слов'янської філології у Конкурсі інноваційних ідей, 2024). У ході реалізації цього проєкту студенти опрацьовують лексеми з огляду на їх частотність, стилістичне забарвлення, контекстуальну вживаність і міжкультурну специфіку. Важливим компонентом проєкту є наповнення словника ілюстративними прикладами, а також перекладом ключових понять українською мовою, що сприяє міжмовній рефлексії та кроскультурному розумінню.

Таким чином, участь студентів у зазначених проєктах демонструє тісний взаємозв'язок між іншомовною компетентністю та міжкультурною комунікацією, що є визначальним чинником у підготовці сучасного філолога.

Оволодіння іноземною мовою в поєднанні з практиками міжкультурної взаємодії формує здатність орієнтуватися у багатомовному та багатокультурному середовищі, розвиває аналітичне мислення, комунікативну гнучкість, толерантність і здатність до ефективного діалогу. Усе це сприяє становленню професійної ідентичності майбутнього фахівця-філолога в умовах глобалізованого світу та підвищує його готовність до міжкультурної інтеграції в професійній діяльності.

У цьому контексті особливої уваги заслуговує впровадження перекладацьких практик як ефективного засобу розвитку інтегрованих фахових компетентностей, що об'єднують іншомовну підготовку з реальним досвідом міжкультурної взаємодії. Так, на кафедрі слов'янської філології Хмельницького національного університету організація перекладацької практики має поетапний характер і враховує як рівень мовної підготовки студентів, так і жанрово-стилістичне різноманіття перекладних текстів.

Зокрема, студенти першого курсу виконують переклади художніх і публіцистичних текстів на базі університету, що дозволяє їм опанувати особливості передачі авторського стилю, культурних реалій та емоційно-образної структури мови (Захист навчальної (перекладацької) практики, 2024). На третьому курсі практика відбувається на базі перекладацького бюро, де студенти працюють із документальними, правовими та адміністративними текстами, перекладаючи з української на польську мову і навпаки (Захист виробничої перекладацької практики, 2025). Це сприяє виробленню навичок точності, стилістичної відповідності та термінологічної узгодженості в офіційно-діловому стилі.

Окрему цінність має проходження професійної перекладацької практики в реальному міжнародному середовищі. Студенти старших курсів беруть участь у фаховій діяльності польської фірми *Biopharma Plazma*, яка здійснює аудит на території Польщі. У цьому контексті майбутні філологи-полоністи виконують функції послідовного перекладу з польської мови на українську і з української на польську під час ділових зустрічей, комунікації з клієнтами та оформлення супровідної документації (Мовна практика в Польщі, 2025). Така форма практики дозволяє студентам зануритися в автентичне

фахове середовище, розвивати гнучкі перекладацькі стратегії, адаптивність до різних комунікативних ситуацій і культуру професійної поведінки.

У результаті, усі форми перекладацької практики – від навчальної до професійно-орієнтованої – сприяють не лише вдосконаленню мовної компетентності, але й формуванню міжкультурної чутливості, аналітичного мислення, здатності до міжмовної адаптації змісту. Ці навички є визначальними для підготовки конкурентоспроможного фахівця-філолога, здатного ефективно функціонувати в багатомовному та полікультурному просторі.

Поряд із перекладацькою практикою важливу роль у формуванні професійних компетентностей відіграють інтерактивні методи навчання, що забезпечують активну участь студентів у процесі здобуття знань. Одним із дослідників, хто підкреслює значущість цього підходу, є О. Черненко, який зазначає, що «інтерактивні методи навчання сприяють формуванню критичного мислення, комунікативних навичок, здатності до командної роботи та практичних умінь реалізації освітніх проєктів» (Черненко, 2023). Ця позиція цілком узгоджується із сучасним підходом до підготовки філологів, у якому провідне місце займає розвиток інтегрованих компетентностей через активні методи навчання, орієнтовані на рефлексивну діяльність, самостійний пошук рішень і міжкультурну взаємодію.

Інтерактивні методи навчання, засновані на принципі активної участі студентів у навчальному процесі, відіграють важливу роль у формуванні гнучких комунікативних стратегій, релевантних для ефективного функціонування в багатокультурному середовищі. На кафедрі слов'янської філології Хмельницького національного університету такі методи активно впроваджуються в освітній процес підготовки студентів освітніх програм «Польська мова і література, друга мова – англійська» та «Середня освіта (Мови і літератури (польська, українська))», забезпечуючи гармонійне поєднання мовної, соціокультурної та комунікативної компетентностей.

Інтерактивні методи активно застосовуються в межах таких навчальних дисциплін, як «Практичний курс польської мови», «Сучасна польська мова», «Теорія і практика перекладу»,

«Вступ до слов'янської філології», «Мовно-комунікативні основи культури спілкування», «Міжкультурна комунікація у перекладознавчому аспекті». Їх впровадження дає змогу студентам опановувати мовні структури в реалістичних контекстах, враховуючи соціокультурну специфіку спілкування.

Зокрема, рольові ігри, що моделюють типові ситуації міжкультурної взаємодії (наприклад, «Спілкування на дипломатичному прийомі», «Урегулювання конфлікту у мультикультурному гуртожитку»), дають студентам можливість відпрацьовувати граматичні та лексичні конструкції з урахуванням норм етикету, дистанційності, комунікативної ієрархії та культурної специфіки. Такі методи сприяють розвитку емпатії, мовленнєвої гнучкості та соціальної компетентності.

Дискусії та дебати, зокрема на теми «Індивідуалізм і колективізм у міжособистісній взаємодії», стимулюють осмислення культурних парадигм, поглиблюють розуміння відмінностей у системах цінностей, формують навички критичного мислення, аргументації та поважної полеміки в умовах полікультурного середовища.

Отже, застосування інтерактивних методів у навчальному процесі не лише сприяє ефективному засвоєнню іноземної мови, але й забезпечує розвиток міжкультурної компетентності. Це формує цілісну професійну підготовку майбутнього філолога, здатного орієнтуватися в складних комунікативних ситуаціях, інтерпретувати мовні й культурні коди та здійснювати успішну діяльність у багатомовному глобалізованому середовищі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У ході проведеного аналізу було встановлено, що формування іншомовної компетентності та розвиток здатності до між-

культурної комунікації є взаємопов'язаними і взаємозалежними процесами, що мають інтегральний характер у системі професійної підготовки майбутнього філолога. Іншомовна компетентність постає як багатокомпонентне утворення, яке охоплює не лише мовні знання, а й соціокультурні, дискурсивні, стратегічні та професійно орієнтовані уміння, необхідні для ефективної комунікації в полікультурному середовищі.

Аналіз сучасних наукових підходів дозволяє стверджувати, що ефективне формування зазначених компетентностей можливе лише за умов поєднання традиційної мовної підготовки з інтерактивними, проєктно орієнтованими, міжкультурно спрямованими методами навчання. Саме впровадження таких форм роботи, як перекладацька практика, рольові ігри, дискусії, участь у міжнародних студентських проєктах, створення інтерактивних лексикографічних продуктів тощо, забезпечує системне засвоєння мови в її функціональному, культурному та професійному вимірах.

Практика кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету демонструє ефективність комплексного підходу до підготовки майбутніх філологів, який передбачає активне залучення студентів до міждисциплінарних і міжнародних ініціатив. Такий підхід сприяє не лише мовленнєвій підготовці, а й формуванню культурної емпатії, критичного мислення, гнучкості в комунікації та готовності до професійного самовдосконалення в умовах глобалізованого освітнього простору.

Отже, міжкультурна комунікація та іншомовна компетентність повинні розглядатися як взаємодоповнювальні складники фахового розвитку філолога, а освітній процес – як простір для їх цілеспрямованого і системного формування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гутиряк, О. (2022). Міжкультурна комунікація: до визначення поняття. *Актуальні проблеми гуманітарних і природничих наук*. Випуск 47 (2), 205–208
2. Дроздова, В., Рудніцька, К. (2021). Структура професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*. Випуск № 2 (49), 51–55.
3. Захист виробничої перекладацької практики здобувачами освіти за ОПП «Філологія. Польська мова та література, друга мова – англійська». 2025 : веб-сайт. URL : <https://ksf.khmnmu.edu.ua/zahyst-vyrobnychoyi-perekladaczkoji-praktyky-zdobuvachamy-osvity-za-opp-filologiya-polska-mova-ta-literatura-druga-mova-anglijska/> (дата звернення 5.06.2025).
4. Захист навчальної (перекладацької) практики студентами-полоністами 1 курсу. 2024: веб-сайт. URL : <https://ksf.khmnmu.edu.ua/zahyst-navchalnoyi-perekladaczkoji-praktyky-studentamy-polonistamy-1-kursu-2/> (дата звернення 4.06.2025).

5. Когут, І. (2022). Формування іншомовної компетентності у студентів в процесі навчання: теоретичні засади. *Молодий вчений*. Випуск 10 (110), 106–110.
6. «Кодекс перекладача» – студентський проєкт, що змінює погляд на переклад. 2025: веб-сайт. URL : <https://ksf.khmn.edu.ua/kodeks-perekladacha-studentskyj-proyekt-shho-zminyuye-poglyad-na-pereklad/> (дата звернення 9.06.2025).
7. Кухта, І. (2008). Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови: веб-сайт. URL : <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Kuchta.php> (дата звернення 29.05.2025).
8. Манакін, В. (2012). Мова і міжкультурна комунікація : навч. посібник для університетів. Київ : Академія, 2012. 285 с.
9. Мовна практика в Польщі: досвід здобувачок Хмельницького національного університету з BIOPHARMA PLASMA LLC. 2025 : веб-сайт. URL : <https://ksf.khmn.edu.ua/movna-praktyka-v-polshhi-dosvid-zdobuvachok-hmelnyczkogo-naczionalnogo-universytetu-z-biopharma-plasma-llc/> (ДАТА ЗВЕРНЕННЯ 9.06.2025).
10. М'язова, І. (2008). Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... канд. філос. наук. Київ, 2008. 21 с.
11. Печенікова, Л. (2016). Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ. *Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, 2016, 106–108.
12. Подлевська, Н. (2022). Фахова підготовка майбутніх філологів-полоністів у процесі вивчення дисципліни «Вступ до слов'янської філології». *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка. Випуск 205, 156–162.
13. Полоністи – учасники польсько-німецько-українського орнітологічного проєкту «Птахи навколо нас». 2025 : веб-сайт. URL : <https://ksf.khmn.edu.ua/.../ptahy-navkolo-nas-v-ramkah-triyou> (дата звернення 25.05.2025).
14. Реалізація проєкту «Study of common ornithological species of Ukraine, Poland and Czech Republic». 2024 : веб-сайт. URL : <https://ksf.khmn.edu.ua/.../realizacziya-proyektu> (дата звернення 6.06.2025).
15. Сарновська, Н. (2019). Проєктна діяльність як мотивуючий фактор у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *ЛОГОС. Мистецтво наукової думки*. Випуск 2, 37–39.
16. Участь викладача і студентів кафедри слов'янської філології у Конкурсі інноваційних ідей молодих вчених. 2024: веб-сайт. URL : <https://ksf.khmn.edu.ua/uchast-vykkladacha-kafedry-slovyanskoyi-filologiyi-svitlany-vojtalyuk-u-konkursi-innovacijnyh-idej-molodyh-vchenyh/> (дата звернення 1.06.2025).
17. Черненко, О. (2023). Інтерактивні методи навчання як дидактичний підхід до розвитку проєктної культури у майбутніх викладачів. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Випуск 215. 277–285.
18. Чиханцова, О. (2019). Іншомовна комунікативна компетентність як фактор розвитку особистості : веб-сайт. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718913/2/%D0%A7%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%BD%D1%86%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата звернення 20.05.2025).
19. Bartmiński, J. (2008). Nauka o języku w podstawie programowej. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Warszawa, 2008, 60–63.
20. Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday. 256.
21. Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków, 2004. 344.

REFERENCES:

1. Hutyryak, O. (2022). Mizhkulturna komunikatsiia: do vyznachennia ponyattia [Intercultural communication: towards a definition of the concept]. *Aktualni problemy humanitarnykh i pryrodnychykh nauk – Current issues in the humanities and natural sciences*, 47, 205–208 [in Ukrainian].
2. Drozdova, V., Rudnitska, K. (2021). Struktura profesiynoi inshomovnoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia [The structure of a future specialist's professional foreign language competence]. *Naukovyy visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya : «Pedagogika. Sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series : «Pedagogy. Social Work»*, 2, 51–55 [in Ukrainian].
3. Zakhyst vyrobnychoii perekladatskoi praktyky zdobuvachamy osvity za OPP «Filolohiia. Polska mova ta literatura, dryha mova – anhliiska» [Defence of industrial translation practice by applicants for education in the OPP «Philology. Polish language and literature, second language – English»]. Retrieved from <https://ksf.khmn.edu.ua/zahyst-vyrobnychoyi-perekladatskoyi-praktyky-zdobuvachamy-osvity-za-opp-filologiya-polska-mova-ta-literatura-druga-mova-anglijska/> [in Ukrainian].
4. Zakhyst navchalnoi (perekladatskoi) praktyky studentamy-polonistamy 1 kursu [Defence of educational (translation) practice by 1st year captive students]. Retrieved from <http://ksf.khmn.edu.ua/zahyst-navchalnoyi-perekladatskoyi-praktyky-studentamy-polonistamy-1-kursu-2/> [in Ukrainian].

5. Kohut, I. (2022). Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u studentiv v protsesi navchannia: teoretychni zasady [Formation of students' foreign language competence in the learning process: theoretical foundations]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 10 (110), 106–110 [in Ukrainian].
6. «Kodeks perekladacha» – studentskyi proekt, shcho zminiuiie pohliad na pereklad [«The Translator's» Code is a student project that changes the way we look at translation]. Retrieved from <https://ksf.khmn.edu.ua/kodeks-perekladacha-studentskyj-projekt-shho-zminyuye-poglyad-na-pereklad/> (дата звернення 4.06.2025).
7. Kukhta, I. (2008). Inshomovna kompetentnist u konteksti formuvannia komunikativnoi kultury studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Foreign Language Competence in the Context of Forming Students' Communicative Culture in the Process of Learning a Foreign Language] Retrieved from <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Kuchta.php> [in Ukrainian].
8. Manakin, V. (2012). Mova i mizhkulturna komunikatsiia [Language and intercultural communication]. Kyiv : Akademiia [in Ukrainian].
9. ovna praktyka v Polshchi: dosvid zdobuvachok Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu z BIOPHARMA PLASMA LLC [Language practice in Poland: experience of applicants from Khmelnytsky National University with BIOPHARMA PLASMA LLC]. Retrieved from <https://ksf.khmn.edu.ua/movna-praktyka-v-polshhi-dosvid-zdobuvachok-hmelnyczkogo-naczionalnogo-universytetu-z-biopharma-plasma-llc/> [in Ukrainian].
10. Miazova, I. (2008). Mizhkulturna komunikatsiia: zmist, sutnist ta osoblyvosti proiavu (sotsialno-filosofskyi analiz) [Intercultural communication: content, essence and features of manifestation (socio-philosophical analysis)]. *PhD in Philosophy*. Kyiv [in Ukrainian].
11. Pechenikova, L. (2016). Stratehii mizhkulturnoi komunikatsii v movnii osviti suchasnoho VNZ [Strategies of intercultural communication in the language education of a modern university]. *Zbirnyk materialiv mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Collection of materials of the international scientific and practical conference* (pp. 106–108). Kyiv [in Ukrainian].
12. Podlevska, N. (2022). Fakhova pidhotovka maibutnikh filolohiv-polonistiv u protsesi vyvchennia dystsypliny «Vstup do slovianskoi filolohii» [Professional Training of Future Philologists-Polonists in the Process of Studying the Discipline «Introduction to Slavic Philology»]. *Naukovi zapysky. Serii : Pedagogichni nauky –Scientific notes. Series : Pedagogical Sciences*, 205, 156–162 [in Ukrainian].
13. Polonisty – uchasyky polsko-nimetsko-ukrainskoho ornitologichnoho proektu «Ptakhy navkolo nas» [Polonists – participants of the Polish-German-Ukrainian ornithological project «Birds around us»]. Retrieved from <https://ksf.khmn.edu.ua/.../ptahy-navkolo-nas-v-ramkah-triyou> [in Ukrainian].
14. Realizatsiia proektu «Study of common ornithological species of Ukraine, Poland and Czech Republic» [Implementation of the project «Study of common ornithological species of Ukraine, Poland and the Czech Republic»]. Retrieved from <https://ksf.khmn.edu.ua/.../realizaciya-projektu> [in Ukrainian].
15. Sarnovska, N. (2019). Proiektna diialnist yak motyvuiuchy faktor u formuvanni inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [Project activity as a motivating factor in the formation of future specialists foreign language communicative competence]. *ΛΟΓΟΣ. Mystetstvo naukovoï dumky – ΛΟΓΟΣ. The art of scientific thought*, 2, 37–39 [in Ukrainian].
16. Uchast vykladacha i studentiv kafedry slovianskoi filolohii u Konkursi innovatsiinykh idei molodykh vchenykh [Participation of a teacher and students of the Department of Slavic Philology in the Competition of Innovative Ideas of Young Scientists]. Retrieved from <https://ksf.khmn.edu.ua/uchast-vykladacha-kafedry-slovyanskoyi-filologiyi-svitlany-vojtalyuk-u-konkursi-innovacijnyh-idej-molodyh-vchenyh/> [in Ukrainian].
17. Chernenko, O. (2023). Interaktyvni metody navchannia yak dydaktychnyi pidkhid do rozvytku proiektnoi kultury u maibutnikh vykladachiv [Interactive teaching methods as a didactic approach to the development of project culture in future teachers]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences*, 215, 277–285 [in Ukrainian].
18. Chykhantsova, O. (2019). Inshomovna komunikativna kompetentnist yak faktor rozvytku osobystosti [Foreign language communicative competence as a factor of personal development]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718913/2/%D0%A7%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%BD%D1%86%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].
19. Bartmiński, J. (2008). Nauka o języku w podstawie programowej. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Warszawa, 2008, 60–63 [in Poland].
20. Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday. 256 [in England].
21. Zawadzka, E. (2004). Nauczyciele języków obcych w dobie przemian. Kraków, 2004. 344 [in Poland].

УДК 37.013

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.18>

Лариса СТАХОВА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, вул. Роменська 87, м. Суми, Україна, 40002

ORCID: 0000-0002-0540-0674

Катерина ЗЕЛИНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, вул. Роменська 87, м. Суми, Україна, 40002

ORCID: 0000-0002-9986-4989

Вікторія ХОДЕНКО

учитель-логопед логопедичного пункту управління освіти і науки Сумської міської ради, вул. Харківська, 35, м. Суми, Україна, 40035

ORCID: 0009-0009-8024-872X

Бібліографічний опис статті: Стахова, Л., Зелинська-Любченко, К., Ходенко, В. (2025). Взаємодія логопеда з батьками дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 124–128, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.18>

ВЗАЄМОДІЯ ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Проблема взаємодії логопеда з батьками дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку є надзвичайно актуальною і однією з ключових у системі надання корекційних послуг. Успіх корекційно-розвиткової роботи значною мірою залежить не лише від професіоналізму фахівця (логопеда), а й від активної та ефективної участі родини. Батьки відіграють вирішальну роль у забезпеченні наступності та систематичності, дотримуючись рекомендацій логопеда та формуючи відповідне мовленнєве середовище, логопед отримує важливу інформацію про дитину (її розвиток, інтереси, повсякденні звички), що дає змогу ефективніше адаптувати корекційну програму. Стаття присвячена ключовим аспектам та значенню співпраці логопеда з батьками дітей, які мають порушення мовленнєвого розвитку. Автори аналізують такі основні складові логопедичного супроводу сім'ї як інформування (систематичне та доступне донесення всієї необхідної інформації до батьків), консультування (обговорення та спільний пошук рішень щодо подальшого мовленнєвого розвитку дитини) та логопедична допомога (набуття батьками знань щодо мовленнєвих порушень та їх корекції, формування необхідних навичок та ознайомлення з певними засобами подолання порушень мовленнєвого розвитку), визначають їх сутність. Описано зміст етапів у системі взаємодії педагогів і батьків: етапу знайомства, етапу спільної діяльності та етапу співпраці. Особлива увага приділяється формуванню партнерських стосунків між логопедом та батьками, а також важливості емоційної підтримки та формування батьківських компетенцій, які можна розділити на групи: інформаційні та пізнавальні, практичні та методичні, комунікативні, емоційно-вольові та мотиваційні. Підкреслюється, що налагоджена взаємодія фахівця та батьків є базою для успішної корекції мовленнєвих порушень та гармонійного розвитку дитини в цілому.

Ключові слова: сім'я, корекційно-розвитковий процес, взаємодія, співпраця батьків та логопеда.

Larisa STAKHOVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Speech Therapy, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Romenska str., 87, Sumy, Ukraine, 40002

ORCID: 0000-0002-0540-0674

Kateryna ZELINSKA-LYUBCHENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Speech Therapy, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Romenska str., 87, Sumy, Ukraine, 40002

ORCID: 0000-0002-9986-4989

Viktoriiа KHODENKO*Teacher-Speechtherapist of the Speech Therapy Point of Education and Science Department of Sumy City Council, Kharkivska str., 35, Sumy, Ukraine, 40035***ORCID:** 0009-0009-8024-872X

To cite this article: Stakhova. L., Zelynska-Lyubchenko, K., Khodenko V. (2025). Vzaiemodiia lohopedy z batkamy ditei z porushenniamy movlennievoho rozvytku [Interaction of a speech therapist with parents of children with speech disorders]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 124–128, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.18>

INTERACTION OF A SPEECH THERAPIST WITH PARENTS OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The problem of speech therapist interaction with parents of children with speech disorders is extremely relevant and one of the key in the providing correctional services system. The correctional and developmental work success largely depends not only on the specialist's (speech therapist) professionalism, but also on the family active and effective participation. Parents play a crucial role in ensuring continuity and systematicity, following the recommendations of the speech therapist and forming an appropriate speech environment, the speech therapist receives important information about the child (his development, interests, daily habits), which allows for more effective correctional program adaptation. The article is devoted to the key aspects and importance of cooperation between a speech therapist and parents of children with speech disorders. The authors analyze such main components of speech therapy support for the family as informing (systematic and accessible communication of all necessary information to parents), consulting (discussion and joint search for solutions regarding the child's further speech development) and speech therapy assistance (acquisition by parents of knowledge about speech disorders and their correction, formation of necessary skills and acquaintance with certain means of overcoming speech development disorders), determine their essence. The stages content in the interaction system between teachers and parents is described: the acquaintance stage, the joint activity stage and the cooperation stage. Special attention is paid to the formation of partnership relations between the speech therapist and parents, as well as the importance of emotional support and the formation of parental competencies, which can be divided into groups: informational and cognitive, practical and methodological, communicative, emotional-volitional and motivational. It is emphasized that the established interaction between a specialist and parents is the basis for the successful correction of speech disorders and the harmonious development of the child as a whole.

Key words: family, correctional and developmental process, interaction, parents and speech therapist cooperation.

Актуальність проблеми. Мовленнєві порушення часто є лише одним з аспектів складних проблем розвитку дитини. Ефективна корекція вимагає не тільки професійної роботи логопеда, але й постійної, систематичної підтримки та закріплення отриманих навичок у домашніх умовах. Без активної участі батьків процес розвитку дитини може бути значно уповільнений або неефективний. Саме в родині формуються основні комунікативні навички, закладаються основи мовлення. Батьки проводять з дитиною найбільше часу, тому їхня обізнаність у питаннях мовленнєвого розвитку та готовність співпрацювати з фахівцем є ключовими для успіху.

Логопедичні заняття в умовах освітнього закладу або центру розвитку дитини є обмеженими за часом. Для досягнення стійких результатів необхідне постійне використання отриманих навичок у повсякденному житті дитини. Батьки є тими, хто може забезпечити цю наступність та систематичність, виконуючи рекомендації логопеда, створюючи відповідне мовленнєве

середовище. Логопед, взаємодіючи з батьками, отримує цінну інформацію про особливості розвитку дитини, її інтереси, повсякденні звички, що дозволяє більш точно адаптувати корекційну програму до потреб конкретної дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання логопедичного супроводу сімей, які виховують дошкільнят з мовленнєвими порушеннями, є багатограним і розглядається різними науковцями. В. А. Кисличенко розглядає питання реалізації програми логопедичного супроводу сімей дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення та виділяє такі його ключові елементи як інформування (надання батькам актуальної та доступної інформації щодо мовленнєвих розладів, їхніх причин, наслідків та шляхів корекції), консультування (індивідуальна робота з родинами, спрямована на вирішення конкретних питань, пов'язаних із розвитком мовлення дитини, та надання практичних рекомендацій), логопедична допомога (безпосереднє проведення корекційних занять та вправ

з дитиною, а також навчання батьків методикам, які вони можуть застосовувати вдома) (Кисличенко, 2020). Проблематику організації роботи з батьками дітей із мовленнєвими порушеннями та труднощами у засвоєнні освітньої програми досліджує Н. М. Голуб (Голуб, 2021). Питання взаємодії сім'ї та освітнього закладу в контексті інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, а також різноманітні форми та методи співпраці педагогів з батьками висвітлює О. В. Гаяш (Гаяш, 2019). А. В. Турбарова, Ю. В. Клочкова та А. В. Король зосереджуються на аспекті партнерської взаємодії логопеда з батьками під час проведення артикуляційної гімнастики, підкреслюючи важливість спільної роботи для досягнення кращих результатів у корекції мовлення (Турбарова, Клочкова, Король, 2025).

Мета дослідження: висвітлити зміст процесу взаємодії логопеда та батьків дітей із мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мовленнєві порушення у дитини – це не лише особливості розвитку мовлення, а й потенційні виклики у навчанні, соціалізації та загальному розвитку. Важливо пам'ятати, що важливим у корекційному процесі є тісна співпраця фахівців з батьками.

Сім'я є першим і найважливішим середовищем, де відбувається становлення мовлення дитини. Через повсякденну взаємодію з батьками дитина засвоює основні навички комунікації та моделі спілкування. Батьки підтримують та стимулюють пізнавальний інтерес дитини, що впливає на розвиток словникового запасу, формування граматичного ладу мовлення та вміння будувати логічні висловлювання, створюють середовище, де дитина слухає дорослих, не боїться помилятися, експериментувати зі звуками та словами, заохочують дитину до висловлювання власних думок і бажань. Через читання книжок, розповіді казок та спільні ігри, що супроводжуються мовленнєвою активністю, родина закладає базові основи для подальшого мовленнєвого розвитку.

Водночас, фахівці створюють структуроване середовище, що сприяє корекції звуковимови, збагаченню словника, формуванню навичок зв'язного мовлення, вміння розповідати та описувати предмети та явища. Важливим аспектом у роботі з розвитку мовлення є формування

комунікативних навичок: дітей вчать висловлювати свої думки та почуття, слухати інших, брати участь у діалогах та полілогах, аргументувати свою позицію.

Дослідження вказують на те, що у взаємодії педагогів та батьків існують недоліки, які можуть бути наслідком стихійного підходу до організації такої взаємодії. Тому важливою умовою успішної співпраці є розроблення та впровадження системи, що сприятиме поглибленню партнерських відносин між педагогами та батьками, які шукають підтримки та ефективних стратегій для допомоги своїм дітям у розвитку мовлення (Турбарова, Клочкова, Король, 2025).

З метою формування повноцінного та розвинутого мовлення дитини, забезпечуючи їй міцний фундамент для успішної комунікації в майбутньому, важливо створити такі умови співпраці з батьками, коли вони стають активними учасниками корекційно-розвиткового процесу.

У науковій літературі визначено інформування, консультування та логопедична допомога як основні складові логопедичного супроводу сім'ї (Кисличенко, 2020).

Інформування батьків, чії діти відвідують Науково-практичний центр кафедри логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка полягає в систематичному та доступному донесенні до батьків всієї необхідної інформації, що стосується мовленнєвого розвитку їхньої дитини, процесу корекції, методів роботи, а також рекомендацій щодо закріплення набутих знань вдома. Після проведення бесіди з батьками та детального обстеження дитини батьками надається повна інформація щодо стану мовлення дитини та особливості його розвитку, причин виникнення наявних мовленнєвих труднощів та потенційних шляхів їх подолання. Батьки мають усвідомити, які цілі поставлені логопедом або дефектологом на кожному етапі корекції та які завдання реалізуються під час занять. Фахівці надають батькам інформацію про методику та прийоми, які застосовуються під час корекційно-розвиткового процесу, що включає демонстрацію вправ, пояснення завдань та використання дидактичних матеріалів, та конкретні і зрозумілі рекомендації щодо роботи з дитиною в домашніх умовах та створення сприятливого мовленнєвого середовища.

Консультування, на відміну від однобічного інформування, передбачає **діалог, обговорення**

та спільний пошук рішень щодо подальшого мовленнєвого розвитку дитини. У Науково-практичному центрі визначено години для консультування батьків. Під час таких консультацій фахівець дає поради, враховуючи особливості конкретної дитини та конкретної сім'ї, потреби, можливості та умови життя родини. Консультування дає змогу обговорити конкретні ситуації, які виникають під час занять у центрі або виконання завдань вдома, допомагає батькам сформувати адекватні та реалістичні очікування щодо темпів і результатів корекційно-розвиткового процесу. Необхідно з батьками обговорювати досягнення дитини, труднощі, що виникають під час проведення занять, та корективи, що вносяться до індивідуального плану роботи. Під час консультування доцільно навчати батьків прийомів, що активізують мовлення та допомагають закріплювати набуті навички, наприклад, демонстрація ігор та вправ щодо корекції звуковимови, удосконалення лексико-граматичного складу мовлення, розвитку зв'язного мовлення.

Сутність логопедичної допомоги батькам у Науково-практичному центрі полягає в тому, щоб дати батькам знання щодо корекції мовленнєвих порушень, сформувати необхідні навички та ознайомити з певними засобами подолання порушень мовленнєвого розвитку. За цих умов батьки стають партнерами фахівців, які працюють разом, а не поряд, що значно підвищує ефективність та швидкість подолання мовленнєвих труднощів у дитини, сприяючи її гармонійному розвитку. Виконання домашніх завдань, рекомендованих логопедом, має не лише **закріплювати мовленнєві вміння та навички** дитини. Це також чудова можливість **наповнити родинне спілкування позитивними емоціями та заохотити батьків до прояву ініціативи й творчості** у спільній роботі з логопедом (Голуб, 2021).

У науково-методичній літературі виділяють три етапи у системі взаємодії педагогів і батьків (Гаяш, 2019).

Етап знайомства, що передбачає визначення загальних цілей, цінностей і потреб. На цьому етапі проводиться бесіда з батьками, анкетування, аналіз фахівцем отриманої інформації, що дозволяє визначити цілі та напрями взаємодії з батьками. Цей етап є ключовим для оцінки готовності батьків до співпраці та їхнього потенційного рівня активності.

Етап спільної діяльності, що передбачає складання програми роботи педагога з батьками. На цьому етапі доцільно проводити такі види роботи як групові та індивідуальні консультації, бесіди, заняття.

Етап співпраці, що передбачає **побудову партнерських відносин** між педагогом та батьками під час впровадження програми корекційно-розвиткової роботи. Необхідно **надихнути батьків на власний пошук, творчий підхід** до навчання своєї дитини та **активну участь у дослідженні її потенціалу**. На цьому етапі доцільно проводити ділові та рольові ігри, майстер-класи, дискусії, міні-лекції, круглі столи тощо.

Основна частина круглого столу «Партнерство родини та логопеда у подоланні мовленнєвих труднощів» може бути організована різними способами, щоб максимально залучити учасників та досягти поставлених цілей.

Ми організовуємо «Панельну дискусію», яка передбачає участь кількох фахівців – логопеда, дефектолога, психолога, батьків дітей з порушеннями мовлення, які обговорюють заздалегідь визначені питання, діляться своїм досвідом та відповідають на запитання.

«Практична майстерня» (воркшоп) орієнтована на активну участь всіх учасників. Фахівці проводять практичні заняття, де батьки набувають навички проведення конкретних вправ, організації мовленнєвих ігор, ознайомлюються з методиками, які можна використовувати вдома для розвитку мовлення дитини, фахівці дають поради, як перетворити нудні вправи на захоплюючу гру. Батьки отримують безпосередній досвід та інструментарій для роботи. Доцільним є пропозиція батькам поділитися власними «лайфхаками» в організації мовленнєвого середовища для дитини вдома.

Для ефективного партнерства з логопедом та успішного подолання мовленнєвих труднощів у дитини батькам необхідно сформувати низку ключових компетенцій. Ці компетенції можна розділити на кілька основних груп:

– інформаційні та пізнавальні компетенції (розуміння природи порушення, знання етапів розвитку мовлення, ознайомлення з основними принципами корекційної роботи, орієнтування в корекційних методиках);

– практичні та методичні компетенції (володіння базовими вправами, уміння організувати

розвивальне середовище, навички проведення ігор та занять, спостережливість та фіксація прогресу);

– комунікативні компетенції (навички активного слухання, відкритість до діалогу та співпраці, вміння надавати зворотний зв'язок, взаємна довіра та повага);

– емоційно-вольові та мотиваційні компетенції (терпіння та наполегливість, позитивне ставлення, стійкість до стресу, самомотивація,

– здатність адаптуватися).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Своєчасна та ефективна взаємодія лого-

педа з батьками сприяє ранньому виявленню мовленнєвих порушень та вчасному початку корекційної роботи. Це, в свою чергу, дозволяє запобігти формуванню вторинних відхилень у розвитку дитини, таких як порушення пізнавальної сфери, труднощі у навчанні, соціальній адаптації та емоційно-вольовій сфері. Через інформування батьки стають активними учасниками корекційного процесу, а не пасивними спостерігачами. Вони отримують знання та навички, які дозволяють їм ефективно допомагати своїй дитині в розвитку мовлення у повсякденному житті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гаяш О. В. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. Вип. 38. С. 60–66.
2. Голуб Н. М. Взаємодія логопеда з батьками дітей при розв'язанні завдань профілактики і корекції в дітей труднощів формування та порушень писемного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2021. Вип. 17. С. 95–106.
3. Кисличенко В. А. Інтерактивна взаємодія логопеда з батьками у програмі логопедичного супроводу. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 16(1). С. 113–121.
4. Турубарова А. В., Ключкова Ю. В., Король А. В. Партнерська взаємодія логопеда з батьками під час проведення артикуляційної гімнастики. *Inclusion and Diversity*. 2025. Вип. 5. С. 54–57.

REFERENCES:

1. Haiash O. V. (2019) Spivpratsia zakladu osvity z batkamy ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy yak umova realizatsii idei inkluzii [Cooperation of an educational institution with parents of children with special educational needs as a condition for implementing the ideas of inclusion]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*. Vol. 38. Pp. 60–66.
2. Holub N. M. (2021) Vzaiemodiia lohopedu z batkamy ditei pry rozv'iazanni zavdan profilaktyky i korektsii v ditei trudnoshchiv formuvannia ta porushen pysemnoho movlennia [Interaction of a speech therapist with parents of children in solving the problems of prevention and correction of difficulties in the formation and disorders of written speech in children]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky*. Vol. 17. Pp. 95–106.
3. Kyslychenko V. A. (2020) Interaktyvna vzaiemodiia lohopedu z batkamy u prohrami lohopedychnoho suprovodu [Interactive interaction between a speech therapist and parents in a speech therapy support program]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky*. Vol. 16(1). Pp. 113–121.
4. Turubarova A. V., Klochkova Yu. V., Korol A. V. (2025) Partnerska vzaiemodiia lohopedu z batkamy pid chas provedennia artykuliatsiinoi himnastyky [Partnership interaction between a speech therapist and parents during articulation exercises]. *Inclusion and Diversity*. Vol. 5. Pp. 54–57.

УДК 316.774:305-055.2/.3

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.19>

Тетяна СУКАЛЕНКО

доктор філологічних наук, професор, професор кафедри соціальних комунікацій, словесності та культури, Державний податковий університет, вул. Університетська, 31, м. Ірпінь, Київська область, Україна, 08200

ORCID: 0000-0002-5107-9914

Світлана ШПЕТНА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов за професійним спрямуванням, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», вул. Івана Банка, 3, м. Полтава, Україна, 36000

ORCID: 0000-0002-2230-4748

Бібліографічний опис статті: Сукаленко, Т., Шпетна, С. (2025). Гендерні стереотипи в медіапросторі: типологія і механізми репродукції. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 129–135, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.19>

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В МЕДІАПРОСТОРІ: ТИПОЛОГІЯ І МЕХАНІЗМИ РЕПРОДУКЦІЇ

У статті здійснено комплексне дослідження феномену гендерних стереотипів, які функціонують у сучасному медіапросторі як соціально конструйовані уявлення про риси, ролі та поведінкові моделі чоловіків і жінок. Визначено, що реклама та інші канали масової культури не лише транслюють, а й активно закріплюють стереотипні образи, які впливають на процеси соціалізації, формування ідентичності та уявлень про «нормативну» фемінність і маскуліність.

Спираючись на підходи провідних дослідників і конкретні приклади медіаконтенту окреслено типологію гендерних стереотипів (традиційні, нові, сучасні) та механізми їх репродукції: візуальний і мовний кодинг, наративні структури, селективність образів, дитяча соціалізація тощо, що виявляються в рекламному дискурсі. Наведено приклади українських медіа, де жіночі образи часто пов'язуються з турботою, зовнішністю, емоційністю, а чоловічі – з раціональністю, силою та домінуванням. Розглянуто також зразки реклам, які намагаються долати або переосмислювати стереотипи, просуваючи ідеї партнерства, рівності, інклюзії.

У дослідженні виокремлено низку негативних наслідків гендерної стереотипізації: обмеження особистісного вибору, закріплення професійної сегрегації, підсилення патріархальних норм, формування комплексів та криз ідентичності. Особливо небезпечною є рання соціалізація дітей через рекламу, що впроваджує гендерно марковані сценарії поведінки з дошкільного віку. Автори наголошують на необхідності критичного підходу до споживання медіаконтенту, розвитку медіаграмотності та формування гендерно-чутливого мислення. Зроблено висновок, що ефективна протидія стереотипам передбачає активізацію освітніх стратегій, спрямованих на розвиток критичного мислення, підтримку культурного плюралізму та створення інклюзивного медіаполя. Перспективи подальших досліджень окреслюються у вивченні впливу альтернативних наративів на зміну гендерних уявлень у масовій свідомості.

Ключові слова: гендер, реклама, масова культура, стереотипи, медіа, соціальні ролі, репрезентації жіночих і чоловічих ролей.

Tetiana SUKALENKO

Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor at the Department of Social Communications, Literature and Culture, State Tax University, Universytetska str., 31, Irpin, Kyiv region, Ukraine, 08200

ORCID: 0000-0002-5107-9914

Svitlana SHPETNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Professional Purposes, Luhansk Taras Shevchenko National University of Ukraine, Ivana Banka str., 3, Poltava, Ukraine, 36000

ORCID: 0000-0002-2230-4748

To cite this article: Sukalenko, T., Shpetna, S. (2025). Henderni stereotypy v mediaprostori: typologiya i mekhanizmy reproduktsiyi [Gender Stereotypes in the Media Space: Typology and Mechanisms of Reproduction]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 129–135, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.19>

GENDER STEREOTYPES IN THE MEDIA SPACE: TYPOLOGY AND MECHANISMS OF REPRODUCTION

The article presents a comprehensive study of the phenomenon of gender stereotypes operating in the modern media space as socially constructed perceptions of the traits, roles, and behavioral patterns of men and women. It is established that advertising and other channels of mass culture not only transmit but also actively reinforce stereotypical images that influence processes of socialization, identity formation, and perceptions of “normative” femininity and masculinity. Drawing on the approaches of leading scholars and specific examples of media content, the article outlines a typology of gender stereotypes (traditional, modern, and emerging) and the mechanisms of their reproduction, including visual and linguistic coding, narrative structures, selective representation, and early childhood socialization as manifested in advertising discourse.

Examples from Ukrainian media are provided, where female images are often associated with care, appearance, and emotionality, while male images emphasize rationality, strength, and dominance. The article also examines cases of advertisements that attempt to overcome or rethink stereotypes by promoting ideas of partnership, equality, and inclusion.

The study highlights a number of negative consequences of gender stereotyping: limitations on personal choice, reinforcement of occupational segregation, the entrenchment of patriarchal norms, and the formation of identity crises and self-esteem issues. Particularly concerning is the early socialization of children through advertising, which introduces gender-marked behavioral scripts from preschool age. The author emphasizes the need for a critical approach to media consumption, the development of media literacy, and the formation of gender-sensitive thinking.

The article concludes that effective resistance to stereotypes requires the implementation of educational strategies aimed at fostering critical thinking, supporting cultural pluralism, and creating an inclusive media environment. Prospects for further research include the study of the impact of alternative narratives on transforming gender perceptions in mass consciousness.

Key words: gender; advertising; mass culture; stereotypes; media; social roles; representations of female and male roles.

Постановка наукової проблеми та її значення. У сучасному інформаційному суспільстві, де медіа відіграють провідну роль у формуванні світогляду, соціальних норм і моделей поведінки, питання гендерної репрезентації набуває особливої ваги. Засоби масової інформації не лише відображають реальні соціальні процеси, а й активно конструюють уявлення про жіночі та чоловічі ролі, транслуючи певні стереотипні образи. Це значною мірою впливає на гендерну соціалізацію, зокрема молодого покоління, і може сприяти укоріненню упереджених уявлень, що обмежують особистісний розвиток та можливості самореалізації.

Особливої гостроти проблема набуває в умовах трансформаційних процесів, пов'язаних із суспільними, культурними й політичними змінами в Україні, зокрема в контексті воєнного часу, коли образи героїв, захисників і берегинь дедалі частіше використовуються в масовій комунікації. У таких умовах важливо не лише ідентифікувати типові гендерні стереотипи, а й критично переосмислити їхній вплив на формування громадянської свідомості, моделей поведінки й уявлень про гендерні ролі.

Стереотипні гендерні ролі, нав'язані медіапростором, рідко враховують реальне пси-

хологічне й соціальне різноманіття чоловіків і жінок, що призводить до глибокого внутрішнього конфлікту, зниження самооцінки, психологічного дискомфорту. Саме тому особливої актуальності набуває диференційований підхід до особистості, який базується не на статевій приналежності, а на унікальних якостях, здібностях і цінностях кожної людини.

Вивчення механізмів формування та трансляції гендерних стереотипів у медіапросторі дозволяє глибше зрозуміти, яким чином відбувається закріплення або трансформація уявлень про жінок і чоловіків, а також сприяє розвитку критичного мислення, медіаграмотності й утвердженню принципів гендерної рівності в суспільстві. Саме тому аналіз гендерної стереотипізації в засобах масової інформації є надзвичайно актуальним як у науковому, так і в суспільному вимірах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика гендерних стереотипів активно досліджується в межах різних наукових галузей – філології, соціології, психології, журналістики, культурології та ін. У сучасному науковому дискурсі ця тема розглядається крізь призму як мовних, так і соціокультурних процесів. Зокрема, Ю. Маслова аналізує значення

гендерних стереотипів у процесах формування громадянського суспільства, акцентуючи увагу на їхній вплив на соціальні установки.

На концепті «стереотип» як складнику наукового категоріального апарату зосереджується у своїх дослідженнях О. Блинова, пов'язуючи його з поняттями «кліше», «зразок», «ритуал», «соціальна норма» – як проявами повторюваної, усталеної поведінки в суспільстві. У лінгвістичній площині стереотипи осмислюються, зокрема, польським етнолінгвістом Є. Бартмінським та українською дослідницею О. Селівановою, які застосовують це поняття в аналізі мовної картини світу. І. Овчиннікова розкриває стереотипи як складники етнокультурної парадигми, підкреслюючи їхню роль у формуванні національної мовної свідомості.

У сфері медіадосліджень Г. Бежнар зосереджує увагу на взаємозв'язку реклами й гендерної тематики, розглядаючи способи репрезентації гендерних ролей. М. Андрушко аналізує динаміку гендерної нерівності та трансформацію стереотипного мислення в українському телемедійному просторі, вивчає поширені моделі жіночих і чоловічих образів у рекламі та їхній вплив на суспільну свідомість.

У наукових дослідженнях про гендерні концепти М. Чорнодон досліджує конкретизацію макроконцептів «жінка» та «чоловік» через найчастіше вживані мікроконцепти (наприклад: мати, дружина, начальник, друг) у сучасних українських журналах і медіа. Автор зазначає, що періодика для жінок та чоловіків насичена семантично різноманітними концептами, які функціонують у різних контекстах соціального досвіду. У дослідженнях 2024-2025 років зафіксовано зміни у вживанні цих концептів у контексті війни, зокрема поява нових значень і акцентів у роді «захисник/захисниця», «волонтерка», «берегиня».

А. Марчишина проаналізувала мовні особливості репрезентації гендерної ідентичності в англомовних медіатекстах, окреслила актуальні теоретичні підходи до термінологічного визначення та змістового наповнення таких текстів, охарактеризувала гендерну ідентичність як соціокультурне явище. У дослідженні також розглянуто вербальні засоби вираження гендерної ідентичності в медіапросторі за параметрами маскулінності, фемінності, квір-ідентичності, професійної належності та сексуальності.

У лінгвокультурологічному контексті А. Петрова порівнює категорію «лінгвокультурний типаж» із базовим поняттям гендерних досліджень – «гендерним стереотипом», визначаючи спільні риси й розмежування між ними, а також уточнюючи їхнє місце в сучасному гуманітарному знанні.

Мета статті. Метою статті є комплексний аналіз механізмів формування, трансляції та функціонування гендерних стереотипів у засобах масової інформації та масовій культурі.

Завдання дослідження: виявити типові моделі репрезентації жіночих і чоловічих ролей у медіадискурсі; визначити їхні функції, форми вияву та потенційного впливу на споживачів і молодь.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гендерні стереотипи є однією з форм соціальних установок, які впливають на самосприйняття, соціалізацію та повсякденну поведінку індивідів. Особливо помітною є їхня присутність у медіапросторі, де реклама та інші форми масової культури відтворюють уявлення про «нормативну» жіночність і чоловічість. Гендерні стереотипи в медіа залишаються потужним інструментом формування суспільної свідомості, який водночас може як закріплювати архаїчні уявлення, так і формувати нові моделі ідентичності у відповідь на соціальні зміни. Як зазначає Е. Гоффман, «реклама – це не просто інструмент продажу, а відображення панівного культурного коду» (Goffman, 1979).

Гендерні стереотипи – це спрощені, часто шаблонні уявлення про риси, ролі та соціальні функції, які приписуються чоловікам і жінкам (Вет, 1981). Через медіаконтент ці уявлення часто набувають стандартизованих форм, що не лише закріплюють традиційні рольові моделі, а й звужують можливості для особистісного розвитку та самовираження, сприяючи гендерній нерівності. На позначення О. Коханової, Є. Бурячок стереотипи мають тенденцію до жорсткої фіксації ознак, що закріплюються як «норма», обмежуючи індивідуальну свободу вибору (О. Коханова, Є. Бурячок, 2023).

У масовій культурі ці стереотипи проявляються в ідеалізації певних моделей зовнішності, поведінки, родинних і професійних ролей. Жінка традиційно репрезентується як пасивна, емоційна, орієнтована на сім'ю та догляд; чоловік – як раціональний, активний, здатний до лідерства та прийняття рішень (Goffman, 1979).

Л. Андрушко розглядає гендерний стереотип як одну з форм соціального стереотипу (Андрушко, 2012, с. 399). Вона підкреслює, що подібні усталені уявлення – це своєрідні ментальні шаблони, які глибоко вкорінюються у підсвідомість і часто залишаються поза сферою раціонального осмислення. Згідно з її спостереженнями, суспільство приписує особам певні риси, соціальні ролі, професії або стандарти поведінки виключно на основі їхньої статі.

У межах сучасного гендерного дискурсу В. Слінчук виокремлює три типи гендерних стереотипів – традиційні, нові та сучасні. Традиційні стереотипи формувалися протягом століть і відображають архаїчні уявлення про соціальну природу чоловіка і жінки, зокрема такі образи, як: годувальник, берегиня, сильна чи слабка стать, мати, господиня тощо. У період війни особливого символічного значення набули постаті захисника (переважно чоловіка) та захисниці (жінки), які в медіа ототожнюються із захистом родини, громади та держави (Слінчук, 2025).

Цікавою є позиція М.Чорнодона щодо стереотипу образу жінки і чоловіка в сучасних українських засобах масової інформації. Дослідник зазначає, що попри формальну еволюцію у бік активної, самостійної, ділової особистості, все ще нерідко підпорядковується патріархальним шаблонам, у межах яких жінка сприймається як об'єкт – «річ». Така дихотомія чітко простежується в медіарепрезентаціях: образ «жіночності» часто поєднується з пасивністю, зовнішньою привабливістю, турботливістю, емоційністю, тоді як ознаки активності, лідерства та раціональності асоціюються з маскуліністю. Водночас мас-медіа підтримують ідеалізований образ чоловіка – сильного, впевненого, успішного, незламного, що не допускає проявів слабкості. Така уніфікована модель маскулінності, яка вимагає від чоловіка постійного підтвердження своєї «сили», дедалі частіше призводить до внутрішньої дисгармонії, викликає тиск очікувань і сприяє розвитку так званої кризи маскулінності, давно визнаної проблемою в західному медіадискурсі (Чорнодон, 2021).

Проте під впливом сучасних соціокультурних трансформацій продовжується формування нових стереотипів, які відображають актуальні уявлення про гендер. До таких образів належать, наприклад, барбі, супермен,

модель, секс-символ, які зберігають елементи традиційної типізації, але водночас репрезентують нову інтерпретацію фемінності й маскулінності. Часто сучасний дискурс поєднує ці традиційні форми з новітніми лексичними парами (партнер/партнерка, принц/принцеса, самець/самця), надаючи їм додаткових семантичних відтінків (Слінчук, 2025). Послугуючись прикладами з українських медіа можемо констатувати, що на сьогодні в українському суспільстві зростає усвідомлення важливості рівноправного партнерства у стосунках, у сім'ї, бізнесі та суспільстві. Так, зокрема:

– **журнал «Дзеркало тижня»** має високу частотність використання лексеми «жінка-партнерка» у контексті подружніх стосунків, підкреслюючи її самодостатність і привабливість: «Коли чоловік свідомо прагне розділити домашню працю зі своєю дружиною, аби зберегти для себе цікаву привабливу **партнерку**» (<https://zn.ua/>);

– **NV.ua** цитує Олександру Голуб, голову Ліги захисту прав жінок, яка зазначає: «Жінку в сучасному суспільстві варто сприймати як **партнерку**... Молоді чоловіки розглядають родину як партнерство двох осіб, які є рівними» (NV);

– **Wonderzine Україна** розповідає історію одностатевої пари, де одна з жінок служить в армії: «Моя **партнерка** військова, служить з 2015 року... Для нас важливо бути партнерами не лише на словах, а й на папері» (Wonderzine);

– **The Village Україна** публікує інтерв'ю з жінками, які разом виховують дитину: «У нас не було з ним розмови про те, що тепер у мамі є **партнерка**, бо він про це ніколи не запитував» (The Village Україна);

– **Журнал «People UA»** описує роль жінки як джерела натхнення для чоловіка: «Жінка – джерело натхнення та мотивації для чоловіка... Вона часто грає ключову роль у житті чоловіка, допомагаючи йому досягати успіху у різних сферах» (Top People).

Інші дослідниці – М. Ткалич (Ткалич, 2016) та О. Васьківська (Васьківська, 2023) – пропонують типологізацію гендерних стереотипів на основі змістових ознак:

– стереотипи маскулінності та фемінності (наприклад, уявлення про логічність і раціональність чоловіків проти емоційності й природного начала жінок);

– професійно-рольові стереотипи (жінки – хранительки родинного вогнища, чоловіки – професіонали та кар’єристи);

– стереотипи трудової діяльності (жінки виконують обслуговуючу роботу, а чоловіки – творчу та керівну).

Традиційні медіа (телебачення, кінематограф, реклама) нерідко стають ретрансляторами стереотипних уявлень про жінку. Л. Андрушко виділяє три домінантні моделі жіночої репрезентації у ЗМІ: перша – сексуалізований образ, що апелює до біологічної природи; друга – образ жінки як хранительки домашнього вогнища; третя – жінка сучасного типу, яка позиціонується як бізнес-леді, незалежна й успішна (Андрушко, 2012, с. 402).

Реклама є одним із найвпливовіших каналів масової комунікації, який активно формує, закріплює та відтворює гендерні уявлення в суспільній свідомості. У процесі просування товарів і послуг рекламні повідомлення не просто апелюють до функціональних характеристик продуктів, а й транслиують соціокультурні значення, у тому числі – моделі поведінки чоловіків і жінок. У цьому контексті реклама виступає потужним механізмом нормалізації гендерних стереотипів, тобто усталених уявлень про те, якими «мають бути» представники тієї чи тієї статі.

Найочевидніше це простежується в рекламі товарів повсякденного вжитку. Наприклад, численні українські телевізійні та онлайн-реклами мийних засобів, зокрема Fairy, Domestos, Bref, демонструють образ жінки як головної (або єдиної) відповідальної за чистоту, затишок і домашній комфорт. Жінка в таких сюжетах постає усміхненою, задоволеною, часом навіть натхненною, коли миє посуд, прибирає чи дбає про оселю. Чоловіки при цьому або взагалі відсутні, або фігурують як пасивні спостерігачі чи створювачі безладу, якого жінка має позбутися. Отже, реклама не лише відображає традиційний розподіл ролей у родині, а й закріплює асиметрію сфер: приватна – жіноча, публічна – чоловіча.

У рекламі, орієнтованій на чоловічу аудиторію, утверджуються інші, не менш стереотипні образи. Наприклад, у глобальних кампаніях брендів Old Spice та Gillette активно використовуються моделі гіпермаскулінності. Чоловік у таких сюжетах завжди впевнений у собі,

сильний, сексуально привабливий, домігантний. Він є символом успіху, влади, швидкості, перемоги. Такий типаж закріплює ідею, що справжня чоловічість вимірюється фізичною силою, контролем і відсутністю емоційної вразливості. Подібні посилюють формують уявлення про «норму», якій потрібно відповідати, що, у свою чергу, може негативно впливати на психоемоційне здоров’я чоловіків.

Особливо помітною є гендерна асиметрія у рекламі косметики, моди й парфумерії. Жіночий образ у таких продуктах майже завжди зведений до молодості, привабливості, сексуальності. Реклами L'Oréal, Maybelline, Garnier, а також рекламні кампанії парфумів Dior, Chanel, зокрема з Наталі Портман у роликів Miss Dior, часто показують жінок як естетичний об’єкт – пасивний, чуттєвий, залежний від уваги чоловіка. Тим самим реклама сприяє об’єктивації жіночого тіла, зводячи жіночу суб’єктність до зовнішньої форми. Підсвідомий сигнал: жінка «має бути» красивою, доглянутою й завжди готовою до сприйняття іншими.

Не менш показовою є ситуація в дитячій рекламі. У ній з раннього віку дітям транслиуються усталені уявлення про «жіночі» та «чоловічі» ролі. Реклами ляльок Barbie, кухонних наборів, іграшкових немовлят адресовані виключно дівчатам і підкреслюють їхню «природжену» турботливість, орієнтацію на красу й догляд. Натомість реклами LEGO, Hot Wheels, Transformers апелюють до хлопчиків, пропонуючи їм теми змагання, будівництва, пригод, винахідництва. В результаті вже у дошкільному віці формується гендерно маркований простір іграшок, який обмежує дитячу уяву та самовираження.

На українському ринку також існує багато прикладів реклами, що мимоволі (або свідомо) закріплює традиційні уявлення про поділ обов’язків. Зокрема, в рекламі морозива «Рудь» фігурує слоган: «Порадуй свою родину!», де жінка (мама чи бабуся) представлена як головна відповідальна за емоційний комфорт і смаки сім’ї. Кампанія Епіцентру зі слоганом «Тато ремонтує, мама обирає шпалери» демонструє жорстке розмежування компетенцій: чоловік – практичний виконавець, жінка – естет, яка не втручається в технічну частину.

Отже, серед механізмів формування та трансляції гендерних стереотипів, ми можемо визначити такі:

– **візуальний кодинг** – використання кольорів, образів, символів, які позначають певну стать;

– **нарративна структура** – у сюжетах реклами простежується чіткий поділ: чоловік – суб'єкт дії, жінка – об'єкт емоцій або декору;

– **мовні кліше та слогани**, які посилюють стереотипи про домінантну маскулінність та обслуговувальну фемінність;

– **дитяча соціалізація через рекламу**, яка є механізмом ранньої гендерної індоктринації, що формує очікування щодо майбутніх соціальних ролей;

– **селективність представлення досвіду**, оскільки масова культура часто маргіналізує нетипові гендерні ролі: батько в ролі основного доглядача, жінка – керівниця чи технічна спеціалістка. Їхня відсутність на екрані створює «видиму норму», яка відтворює традиційний гендерний порядок (Connell, 2005).

Водночас останнім часом з'являються приклади реклами, в яких намагаються подолати або переосмислити гендерні стереотипи. Наприклад, кампанія Gillette під гаслом *The Best Men Can Be* звертається до теми «токсичної маскулінності» й закликає чоловіків бути відповідальними, чуйними, здатними до саморефлексії. Подібно, кампанія Always: *#LikeAGirl* намагалася змінити сприйняття фрази «як дівчинка», наповнивши її новим, позитивним змістом, що підвищує самооцінку підлітків.

Таким чином, реклама не є нейтральним чи суто інформаційним каналом – вона активно конструює соціальні уявлення, транслює ідеологічні смисли, нормалізує певні поведінкові сценарії. Особливо це стосується питань гендеру, де стереотипні моделі поведінки, подані у привабливій формі, непомітно впливають на формування цінностей, очікувань і навіть особистісних рішень. Тому критичне споживання реклами, розвиток медіаграмотності та гендерно-чутливе виховання мають стати ключовими напрямками роботи у сфері освіти й культури.

Аналіз рекламної продукції свідчить про глибоку вкоріненість гендерних стереотипів у масовій культурі. Зображення жінок як «турботливих берегинь», а чоловіків як «сильних лідерів» підтримує бінарну, нерівноправну модель соціальної взаємодії. Отже, гендерні стереотипи у рекламі та культурі мають низку негативних наслідків. Серед них:

– зниження самооцінки та формування комплексів у молоді, особливо у дівчат (щодо тіла, ролі в сім'ї, кар'єрних очікувань);

– обмеження професійного вибору, нав'язування гендерно маркованих сфер діяльності;

– репродукція насильницьких моделей (наприклад, ідеалізація чоловічої агресивності);

– внутрішня цензура, що стримує індивідуальні прояви, не відповідні до «медійної норми».

Ми можемо стверджувати, що реклама формує у споживачів не лише потреби, а й систему координат – що припустимо для жінки і що – для чоловіка.

Водночас зростає кількість альтернативних нарративів, що сприяють поступовій деконструкції стереотипів. Така тенденція є позитивним сигналом для розвитку більш інклюзивного та чутливого медіапростору. Власне тому в сучасному освітньому й культурному просторі зростає потреба в критичному аналізі медіа, розвитку медіаграмотності, гендерно-чутливого підходу до навчання. Освіта має сприяти розумінню того, що реклама і культура – це не віддзеркалення реальності, а її конструювання, яке підлягає осмисленню, – критиці та трансформації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати проведеного аналізу засвідчують, що масова культура та реклама є ключовими агентами соціалізації, які відіграють визначальну роль у конструюванні та репрезентації гендерних ролей у сучасному суспільстві. Через мовні, візуальні й нарративні стратегії вони не лише відображають усталені соціокультурні уявлення про чоловіче й жіноче, а й активно сприяють їхньому закріпленню у свідомості реципієнтів, зокрема молоді. Домінування бінарних опозицій у рекламних нарративах (активність/пасивність, логіка/емоція тощо) відтворює традиційні моделі гендерної ієрархії, що обмежують простір індивідуальної самореалізації та посилюють соціальні асиметрії.

Попри окремі спроби подолання стереотипів, значна частина рекламного дискурсу й надалі підтримує патріархальні конструкції ролей, що вказує на потребу в переосмисленні медіапрактик. Ефективна трансформація можливостей гендерної репрезентації передбачає не лише перегляд підходів у медіаіндустрії, а й активізацію освітніх стратегій, спрямованих на розвиток критичного

мислення, формування чутливості до інклюзивності та підтримку культурного плюралізму.

Подальші дослідження доцільно орієнтувати на вивчення впливу контрнаративів, аль-

тернативних моделей гендерної поведінки та інклюзивного візуального контенту на зміну суспільної свідомості й подолання глибинно вкорінених стереотипів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрушко Л. Гендерні стереотипи в українській телерекламі. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2012. Вип. 23. С. 397–407.
2. Васьківська О. Є. Гендерні стереотипи в українському інформаційному просторі: *матеріали другого науково-методологічного семінару «Права людини: відображення у медіапросторі»* (27 лютого 2023 року). Київ : ФМВ, 2023. С. 34–36.
3. Коханова О.П., Бурячок Є. Р. Gender stereotypes: the essence, types and impact on self-realization of women of different age groups. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 39(1). С. 87–93.
4. Слінчук В. В. Соціальна типізація гендерних стереотипів у мові ЗМІ. URL: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1356> (дата звернення: 12.07.2025).
5. Ткалич М. Гендерна психологія. Київ : Академ-видав, 2016. 256 с.
6. Чорнодон М. Особливості гендерної ідентичності та гендерних стереотипів у сучасних українських мас-медіа. *Вісник Львівського університету. Серія : Журналістика*. 2021. Вип. 49. С. 99–107.
7. Bem S. Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*. 1981. № 88(4). С. 354–364.
8. Goffman E. Gender Advertisements. Cambridge: Harvard University Press. 1979.
9. Connell R. W., James W. Messerschmidt Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender and Societ.* 2005. Vol.ume 19, Is. 6. P. 829–859.

REFERENCES:

1. Andrushko, L. (2012). Genderni stereotypy v ukrainiskii telereklami [Gender stereotypes in Ukrainian television advertising]. *Visnyk Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv*. Vyp. 23. S. 397–407. [in Ukrainian].
2. askivska, O. Ye. (2023). Henderni stereotypy v ukrainskomu informatsiinomu prostori [Gender stereotypes in the Ukrainian information space]: *materialy druhoho naukovo-metodolohichnoho seminaru «Prava liudyny: vidobrazhennia u mediaprostori»*. Kyiv : FMV. S. 34–36. [in Ukrainian].
3. Kokhanova, O. P., Buriachok, Ye. R. (2023). Gender stereotypes: the essence, types and impact on self-realization of women of different age groups. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*. № 39(1)). Pp. 87–93. [in Ukrainian].
4. Slinchuk, V. V. (2024). Sotsialna typizatsiia hendernykh stereotypiv u movi ZMI [Social typification of gender stereotypes in mass media language]. URL: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1356> [in Ukrainian].
5. Tkalych, M. (2016). Henderna psykholohiia [Gender psychology] : navch. posib. 2-he vyd., vypr., dopovn. Kyiv : Akadem-vydav, 256 s. [in Ukrainian].
6. Chornodon, M. (2021). Osoblyvosti hendernoi identychnosti ta hendernykh stereotypiv u suchasnykh ukrainskykh mas-media. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii : Zhurnalistyka*. Vyp. 49. S. 99–107. [in Ukrainian].
7. Bem, S. (1981). Gender schema theory : A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*. № 88(4). P. 354–364. [in English].
8. Goffman, E. (1979). Gender Advertisements. Cambridge: Harvard University Press. [in English].
9. Connell, R. W., Messerschmidt James W. (2005). Hegemonic Masculinity: *Rethinking the Concept. Gender and Societ.* Volume 19, Is. 6. P. 829–859. [in English].

УДК [376.3:372.4]:81'243

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.20>

Наталія СУХОВІЄНКО

кандидат педагогічних наук, логопед вищої категорії, сурдопедагог, сертифікований гештальт-психотерапевт, логопед сурдологічного кабінету, Комунальне некомерційне підприємство «Черкаська обласна лікарня Черкаської обласної ради», вул. Святителя хірурга Луки, 3, м. Черкаси, Україна, 18009
ORCID: 0000-0002-0528-9494

Бібліографічний опис статті: Суховієнко, Н. (2025). Методика початкового навчання мови та розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 136–141, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.20>

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ МОВИ ТА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У положеннях наукової статті наведено теоретичні та практичні аспекти проблеми методики початкового навчання мови та розвитку мовлення дітей, як мають особливі освітні потреби. Окреслено про зв'язок мови і мовлення, і значення здатності до мовленнєвої діяльності як ознаки стану розвитку психічних процесів. Систематизовано наукові підходи до побудови методики навчання мови і мовлення. Сформульовано основні завдання спеціальної методик навчання. Наведено принципи побудови методики початкового навчання мови і мовлення, серед яких принципи індивідуалізації, корекційної спрямованості, поетапності, усестороннього аналізаторного впливу, наочності. Перераховано різноманіття засобів навчання; прийоми спеціальної методики навчання мови і мовлення, до яких відносяться словесні, ігрові, прийоми із жестикуляцією та візуальною підтримкою, моторні, мовленнєве моделювання. Визначено загальнопедагогічні методи (словесні, наочні, практичні, стимулювання навчальної діяльності) і специфічні логопедичні прийоми (індивідуальні інструкції, картки-підказки, синтез вербального і невербального супроводу, альтернативна комунікація, компенсаторні стратегії), що застосовуються при навчанні дітей з особливими потребами. Наведено показники якості навички читання дітей з особливими освітніми потребами: свідомість, правильність, швидкість, виразність, спосіб читання. Зібрано і представлено перелік найбільш поширених класичних і сучасних методик навчання читання дітей з особливими освітніми потребами. Наголошено на важливість поєднання загальнопедагогічних методів із логопедичними та психолого-педагогічними прийомами, що сприяють подоланню індивідуальних труднощів у засвоєнні мови. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці диференційованих програм навчання мови для різних категорій дітей з особливими освітніми потребами, а також у вивченні впливу інноваційних освітніх технологій на динаміку мовленнєвого розвитку у початковій ланці освіти.

Ключові слова: особливі освітні потреби, методика навчання, мова і мовлення, інклюзивна освіта.

Nataliia SUKHOVIENKO

PhD (Pedagogical Sciences), Speech Therapist of the Highest Category, Deaf Educator, Certified Gestalt Psychotherapist, Speech Therapist of the Deaf Clinic, Municipal Non-Profit Enterprise "Cherkasy Regional Hospital of the Cherkasy Regional Council", Luke the Surgeon str., 3, Cherkasy, Ukraine, 18009
ORCID: 0000-0002-0528-9494

To cite this article: Sukhoviienko, N. (2025). Metodyka pochatkovoho navchannia movy ta rozvytku movlennia ditei z osoblyvymy osvritnimy potrebamy [Methodology of initial language teaching and speech development of children with special educational needs]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 136–141, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.20>

METHODOLOGY OF INITIAL LANGUAGE TEACHING AND SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The provisions of the scientific article provide theoretical and practical aspects of the problem of the methodology of initial language teaching and speech development of children with special educational needs. The relationship between language and speech is outlined, and the importance of the ability to speech activity as a sign of the state of development of mental processes is outlined. Scientific approaches to the construction of the methodology of teaching language and speech are systematized. The main tasks of special teaching methodologies are formulated. The

principles of constructing the methodology of initial language and speech teaching are given, including the principles of individualization, correctional orientation, gradualness, comprehensive analyzer influence, and clarity. The variety of teaching aids is listed; methods of special language and speech teaching methodologies, which include verbal, game, techniques with gesture and visual support, motor, and speech modeling. General pedagogical methods (verbal, visual, practical, stimulating educational activities) and specific speech therapy techniques (individual instructions, prompt cards, synthesis of verbal and non-verbal support, alternative communication, compensatory strategies) used in teaching children with special needs are identified. Quality indicators of reading skills of children with special educational needs are given: awareness, correctness, speed, expressiveness, reading style. A list of the most common classical and modern methods of teaching reading to children with special educational needs is collected and presented. The importance of combining general pedagogical methods with speech therapy and psychological and pedagogical techniques that contribute to overcoming individual difficulties in language acquisition is emphasized. Prospects for further research are in the development of differentiated language learning programs for different categories of children with special educational needs, as well as in studying the impact of innovative educational technologies on the dynamics of speech development in the primary education.

Key words: special educational needs, teaching methodology, language and speech, inclusive education.

Актуальність проблеми. У сучасних умовах інклюзивної освіти все більшої актуальності набуває питання ефективної організації початкового навчання мови та розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. Зважаючи на те, що мовлення є основним засобом пізнання дитини, а також її інструментом для комунікації та соціалізації, її повноцінний розвиток є запорукою не лише освітньої успішності, а й психологічного благополуччя. Проте на практиці фахівці зіштовхуються із низкою труднощів, пов'язаних з різноманітними порушень у мовленнєвому розвитку, індивідуальними темпами засвоєння навчального матеріалу, а також недостатньо адаптованими методичними підходами.

Специфіка цієї проблеми полягає в необхідності враховувати поєднання когнітивних, емоційно-вольових та психофізіологічних особливостей дітей з особливими освітніми потребами, що вимагає розробки та впровадження спеціальних методик, орієнтованих на індивідуалізацію навчального процесу. На сьогодні недостатня кількість практичних напрацювань у цій сфері зумовлює потребу у науковому дослідженні ефективних форм і методів початкового мовного навчання, що забезпечують розвиток комунікативної компетентності, формування зв'язного мовлення та підґрунтя для подальшої соціалізації дітей. У зв'язку з цим постає необхідність теоретичного обґрунтування та практичного впровадження методики, яка враховує особливості мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами, у контексті вимог сучасної початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проаналізувавши наукові публікації з обраної теми, зауважимо, що вчені Л. Виготський,

Л. Занков, М. Савченко, Є. Соботович, Г. Каше, М. Певзнер вивчали особливості психічного розвитку дітей з особливими освітніми проблемами, зокрема особливості мовлення, розумових операцій. Ефективність методик вивчають вчені Ю. Бойчук, О. Казачінер (Boichuk & Kazachiner, 2021). Дослідниця Ю. Рібсун системно вивчає різні сторони освіти дітей із особливими потребами (Rybitsun, 2020). Теоретико-методологічні основи спеціальної методики розвитку мовлення вивчає дослідниця І. Марченко (Marchenko, 2019). Необхідність спеціальних метод для навчання дітей з особливими освітніми потребами зазначає В. Шевченко (Shevchenko, 2022), М. Ляковська (Liaskovska, 2023). Сучасна українська дослідниця А. Колупаєва ґрунтовно досліджує особливості становлення і розбудови системи світи з дітьми з особливими освітніми потребами, вивчає практичні аспекти реалізації методики навчання, зокрема, в період воєнних дій в Україні (Kolupaeva & Taranchenko, 2016; Kolupaeva & Taranchenko, 2024; Kolupaeva 2024).

Мета дослідження є теоретичний аналіз засадничих ідей методики початкового навчання мови та розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мова і мовлення – дві різні взаємопроникні системи, які одночасно є сторонами одного процесу. Мовлення є однією з найскладніших форм вищих психічних функцій, і є мовою в дії. Як зазначає дослідниця О. Літвінова, «мовленнєву діяльність характеризують багатозначність, багаторівнева структура, рухливість і зв'язок з усіма іншими психічними функціями. Здійснення мовленнєвої діяльності на всіх фазах (рівнях) її реалізації забезпечується

рядом складних психологічних механізмів» (Litvinova, 2013, pp. 344). Чимало дослідників звертають увагу, що читання і письмо є складними формами спілкування, і хоча їх має опанувати кожна людина, оволодіння читанням і письмом дитиною із особливими освітніми потребами вимагає неабиякої педагогічної допомоги від фахівців. (Boichuk & Kazachiner, 2021, pp. 370).

Розглядаючи проблему розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами з науково-методологічної точки зору, ми дотримуємося міждисциплінарного підходу, що об'єднує здобутки логопедії, педагогіки, психолінгвістики, нейропсихології та спеціальної психології. Аналіз літератури дозволив виявити наступні підходи, які є теоретичним підґрунтям теми:

- комунікативно-діяльнісний підхід, який передбачає формування мовлення як засобу реального спілкування та взаємодії;
- когнітивно-розвивальний підхід, що акцентує увагу на розвитку мислення, мовленнєвих операцій;
- особистісно орієнтований підхід робить акцент на можливостях конкретної дитини, її потребах і психофізичних особливостях, що допомагає індивідуалізувати навчання мовлення;
- інклюзивний підхід має на меті створення умов середовища для максимальної залученості дітей із особливими освітніми потребами і ефективної реалізації їх сильних сторін.

Дослідниця М. Ляковська пропонує різноманіття таких підходів в межах інклюзивного освітнього простору із молодшими школярами: системний підхід враховує взаємонаступність і взаємозалежність; командний підхід передбачає залучення до участі фахівців різного профілю; соціальний підхід включає облаштування універсального дизайну освітнього простору який підлаштований для дітей з особливими потребами; кондуктивний підхід об'єднує педагогічні та реабілітаційні цілі в одній програмі (Liaskovska, 2023, pp. 98).

Дослідивши тему, ми можемо сформулювати п'ять основних завдань спеціальної методики навчання мови дітей з особливими освітніми потребами:

Формування мовленнєвої компетентності – розвиток у дитини умінь правильно сприймати, розуміти, відтворювати та продукувати усне і письмове мовлення.

Корекція порушених мовленнєвих функцій – полягає в тому, щоб усувати або пом'якшувати мовленнєві порушення.

Розвиток зв'язного мовлення – формування навичок побудови висловлювання, структурованого за змістом, граматично правильного.

Збагачення словникового запасу дитини, урізноманітнення граматичного оформлення мовлення – розвиток активного і пасивного словника, граматичних структур, якими дитина користується.

Стимулювання мовленнєвої активності – подолання мовленнєвої пасивності, формування мотивації і заохочення дитини до спілкування засобом мовлення.

З процесі реалізації початкового навчання мови та розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами важливо дотримуватися наступних принципів:

Принцип індивідуалізації – обов'язково враховувати особистісні особливості дитини, тип порушення, який вона має, ступінь його важкості, рівень розвитку мовлення, стан когнітивних функцій, а також за можливості та доречності – її схильності.

Принцип корекційної спрямованості – навчання мовлення водночас є й засобом корекції психофізичного розвитку.

Принцип поетапності – навчання розвитку мови і розвитку мовлення має відбуватися поступово, ускладнюючись від простого до складного, спираючись на зону найближчого розвитку дитини.

Принцип усестороннього аналізаторного впливу – для ефективного навчання мовлення і для посилення сприймання інформації слід активно залучати усі аналізатори (слуховий, зоровий, тактильний).

Принцип наочності – дитина краще засвоює інформацію завдяки сприйманню різноманітних матеріалів, засобів наочності ілюстрації.

Освітня в ході педагогічного процесу можуть користуватися різноманітними засобами навчання: натуральні предмети та іграшки для формування зв'язку між словом і об'єктом; ілюстрації, картинки, піктограми для візуального підкріплення; картки зі складами, букварики для автоматизації навичок; інтерактивні і технічні засоби (програми, застосунки, планшети, інтерактивні дошки) для урізноманітнення і формування інтересу дитини.

В методиці навчання мови і мовлення дитини з особливими освітніми потребами застосовуються наступні прийоми: словесні (повторення, пояснення, опис, узагальнення), ігрові (мовленнєві ігри, рольові ситуації, розігрування сценки), використанням жестової та візуальної підтримки (піктограми, жести, схеми), моторні (артикуляційна гімнастика, пальчикові ігри, вправи на дихання), мовленнєве моделювання (складання слів із звуків, побудова речень за схемами).

Велика кількість дітей з особливими освітніми потребами мають труднощі у спілкуванні з іншими людьми, зауважують дослідники Ю. Бойчук і О. Казачинер. Труднощі зумовлені необхідністю відповідати іншими людям, коли до неї звертаються, самостійно оцінювати спілкування (Boichuk & Kazachiner, 2021). «У більшості дітей з ООП є затримка мовлення, або вони уникають користування мовленням для спілкування. Тому надзвичайно важливим є використання інших методів комунікації ще до появи мовлення, а використання мови відбуватиметься за ним» (Boichuk & Kazachiner, 2021, pp. 370).

До загальнопедагогічних методів навчання відносяться: словесні (пояснення, розповідь, бесіда), наочні (демонстрація, ілюстрація), практичні (вправи, дидактичні ігри), а також методи стимулювання навчальної діяльності та контролю знань. Їх адаптація до індивідуальних потреб дитини з особливими освітніми потребами відбувається шляхом зниження темпу, подрібнення навчального матеріалу, багаторазового повторення, активного залучення сенсорних каналів.

Слід зазначити й специфічні логопедичні прийоми, що застосовуються при навчанні дітей з особливими потребами, як-от:

- індивідуальне формулювання інструкцій із врахуванням рівня розуміння;
- роботу за спеціальними картками-підказками;
- поєднання вербального та невербального супроводу;
- використання елементів піктограмної або альтернативної комунікації;
- введення компенсаторних стратегій (наприклад, жести, візуальні підказки, підтримка зв'язку мови з дією).

Методично значущими є також елементи інтерактивного навчання, зокрема: робота в парах і групах, рольові ігри, та інші прийоми що дозволяють активізувати мовлення дитини

в умовах емоційно комфортного і зацікавлюючого середовища. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема логопедичних програм, мобільних застосунків і інтерактивних панелей, сприяє підвищенню мотивації до навчання та розвитку мовленнєвої активності.

Ефективність методики навчання забезпечується поєднанням класичних логопедичних прийомів з педагогічними інноваціями, а також урахуванням нейропсихологічних і когнітивних особливостей дітей, що вимагає високого рівня професійної підготовки фахівця та гнучкості в освітньому процесі.

Група сучасних українських дослідників Е. Данілавичюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Гривань (Danilavičiūtė, Trofymenko, Iliana, Ribtsun, Martyniuk & Hryban, 2022) виокремлюють такі показники якості навички читання:

Свідомість – чітке розуміння змісту прочитаного, вміння встановлювати зв'язки між описаними подіями, оцінювати вчинки героїв. Окрім цього, свідоме читання передбачає не тільки в здатності дитини переказати текст, а висловити свої думки стосовно прочитаного, зробити короткий аргументований висновок чи узагальнююче висловлювання.

Правильність читання – означає відповідність звуків до буквених позначень які прочитала дитина, саме читання при цьому без пропусків, замінів, перестановок букв складів, плавність процесу читання, дотримання орфоепічних норм.

Швидкість – темп читання забезпечує свідоме сприймання дитиною змісту прочитаного.

Виразність – використання інтонавання, пауз, логічних наголосів, володіння власним тембром.

Спосіб читання – розрізняють такі способи як побуквенне читання, читання відривного складами, читання плавне складами, цілими словами і реченнями (Danilavičiūtė, Trofymenko, Iliana, Ribtsun, Martyniuk & Hryban, 2022, pp. 295–296).

Ми зібрали перелік найбільш поширених методик навчання дітей читанню. Отже, до класичних і сучасних методик навчання читанню дітей з особливими освітніми потребами можна віднести наступні:

Читання по складах – класичний метод, який передбачає навчити дитину чітко вимовляти звук складу і кожну букву в ньому, і згодом об'єднувати склади у слово.

Фонетичний метод – це знайомий багатьом із нас метод, якому навчали в школі, який базується на алфавітному принципі; метод вчить вимовляти звуки, і після оволодіння звуками ускладнюватися до вимовлення складів і потім – слів.

Кубики Зайцева – головним інструментом методики є кубики, на яких зображені різнокольорові букви і склади; кольори допомагають дитині краще запам'ятовувати правильні комбінації букв і звуків, а текстури викликають вірні асоціації (наприклад, дерев'яні кубики видають глухий звук, залізні кубики – дзвінкий звук тощо).

Методика глобального читання – дитина регулярно і тривало різними способами сприймає слова, словосполучення і речення (візуально, тактильно, аудіально). Під «глобальністю» розуміється постійність впливу, завдяки якому також розвивається зорова пам'ять, увага і абстрактне мислення дитини 7-9 років, а її мозок сам формує механізми читання.

Метод ТАН Содерберг – метою є глобальне читання; метод використовує різні сторони дитини для навчання читанню через заохочування говорінню, записування, малювання проговореного, розвитку внутрішнього мовлення, навчання слуханню тексту, навчання дитини розказувати історії із різними стилями голосу, темпом, виразністю.

Картки Домана – дитині кілька разів на день показують картки із словами і чітко їх промовляють, вчать слова як ціле, не навчаючи окремо буквам, чи складам.

Метод буквограми – заняття будується так, щоб поєднувати інтелектуальні задачі із фізичними і дихальними вправами, таким чином чергуючи різні види навантаження. Підходить для широкої вікової групи дітей, є цікавою для дітей завдяки своїй інтерактивності.

Методика Монтессорі – міжнародно визнана методика, яка в Україні використовується у спеціальних і інклюзивних класах із дітьми, які мають, особливі освітні потреби, РАС, затримки мовленнєвого розвитку. Передбачає навчання таким чином, що дитина спочатку вчиться

писати букви використовуючи вкладиші і контурні рамки, а потім тільки вивчає самі букви. Особливостями є дидактичні матеріали, інтеграція сенсорного досвіду.

Метод О. Соболевої – навчання дитини читанню у формі гри, зводячи механічне запам'ятовування на мінімум, натомість подається інформація для візуалів, аудіалів, кінестетиків. Дитина не стільки запам'ятовує букву завдяки повторенню, а пізнає її через персонажа, образ.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного теоретико-методичного аналізу визначено, що методика початкового навчання мови та розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами є важливим компонентом системи спеціальної та інклюзивної освіти. Ефективність навчального процесу забезпечується реалізацією принципів індивідуалізації, поетапності, а також активного використання мультисенсорних підходів та спеціалізованих дидактичних засобів. Основними завданнями методики є формування базових мовленнєвих умінь, збагачення словникового запасу, розвиток зв'язного мовлення та мовленнєвої активності дитини. В умовах початкової школи важливо поєднувати загальнопедагогічні методи з логопедичними та психолого-педагогічними прийомами, що сприяють подоланню індивідуальних труднощів у засвоєнні мови. Нагальною залишається потреба у вдосконаленні існуючих методик із врахуванням сучасних нейропсихологічних підходів, використанні інформаційно-комунікаційних технологій, а також створенні ефективних інструментів діагностики мовленнєвого розвитку. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці диференційованих програм навчання мови для різних категорій дітей з ООП (зокрема дітей із затримкою психічного розвитку, РАС, інтелектуальними порушеннями), а також у вивченні впливу інноваційних освітніх технологій на динаміку мовленнєвого розвитку у початковій ланці освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойчук, Ю. Д., Казачінер, О. С. Огляд ефективних методик навчання читання дітей з особливими освітніми потребами. *Theoretical and scientific bases of development of scientific thought*. 2021, Вип. 5. 370–374.
2. Данілавичюте Е., Трофименко Л., Ільяна В., Рібцун Ю., Мартинюк З., Грибань Г. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник. Ін-т спец. пед. і псих. НАПН України, 2022. 847 с.

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики. ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
4. Колупаєва, А. А. Реалізація біо-психо-соціальної моделі в освіті дітей з ООП в Україні. *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації* : мат. Х Міжн. конг. зі спец.пед. та псих К. : ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України, 2024. 196–200.
5. Колупаєва А. А., Таранченко О. М.. Реалізація інклюзивної парадигми в освіті дітей з ООП в Україні у воєнний період. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. Вип. 5. 2024. С. 15–21.
6. Літвінова О. В. Мовленнєва діяльність – психолінгвістична проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 343–346.
7. Ляковська М. Методи і прийоми роботи з учнями з ООП. *Педагогічний альманах*. 2023. Вип. 1, С. 98–102.
8. Марченко І. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників). К. : Слово, 2019. 312 с.
9. Рібсун Ю. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч-метод. посіб. Л. : Світ, 2020. 264 с.
10. Шевченко В. Сучасні психолого-педагогічні методики розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2022. Вип. 36. С. 206–214.

REFERENCES:

1. Boichuk, Y. D., & Kazachiner, O. S. (2021). Ohliad efektyvnykh metodyk navchannia chytannia ditei z osoblyvymy osvritnimy potrebamy [Review of effective methods of teaching reading to children with special educational needs]. *Theoretical and Scientific Bases of Development of Scientific Thought*, (5), 370–374.
2. Danilavičiūtė, E., Trofymenko, L., Iliana, V., Ribtsun, Y., Martyniuk, Z., & Hryban, H. (2022). Psykholinhvistyčni dydaktychni tekhnolohii diagnostyky i podolannia movlennievych porushen u molodshykh shkoliariv z tiazkymy porushenniamy movlennia: Navchalno-metodychnyi posibnyk [Psycholinguistic didactic technologies for diagnosis and overcoming of speech disorders in primary schoolchildren with severe speech disorders]. Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of Ukraine.
3. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2016). Inkluzivna osvita: Vid osnov do praktyky [Inclusive education: From basics to practice]. ATOPOL.
4. Kolupaieva, A. A. (2024). Realizatsiia bio-psykho-sotsialnoi modeli v osviti ditei z OOP v Ukraini [Implementation of the bio-psycho-social model in education of children with SEN in Ukraine]. In *Bezbar'ernist v osviti osib z osoblyvymy potrebamy: dosvid ta innovatsii*. Materialy Kh Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii (pp. 196–200). ISPP imeni M. Yarmachenka NAES of Ukraine.
5. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2024). Realizatsiia inkluzyvnoi paradyhmy v osviti ditei z OOP v Ukraini u voiennyi period [Implementation of the inclusive paradigm in education of children with SEN in Ukraine during wartime]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy*, (5), 15–21.
6. Litvinova, O. V. (2013). Movlenneva diialnist – psykholinhvistyčna problema [Speech activity as a psycholinguistic problem]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*, (23), 343–346.
7. Liaskovska, M. (2023). Metody i priyomy roboty z uchniamy z OOP [Methods and techniques of working with students with SEN]. *Pedahohichniy almanakh*, (1), 98–102.
8. Marchenko, I. (2019). Spetsialna metodyka rozvytku movlennia (lohopedychna robota z korektsii porushen movlennia u doshkil'nykiv) [Special method for speech development: Speech therapy for preschool children]. Slovo.
9. Ribtsun, Y. (2020). Uchni pochatkovykh klasiv iz tiazkymy porushenniamy movlennia: navchannia ta rozvytok [Primary school students with severe speech disorders: Education and development]. Svit.
10. Shevchenko, V. (2022). Suchasni psykhologo-pedahohichni metodyky rozvytku ditei z osoblyvymy osvritnimy potrebamy [Modern psycho-pedagogical methods for the development of children with special educational needs]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna*, (36), 206–214.

УДК 378.091.3:801.8

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.21>

Наталія ТОРЧИНСЬКА

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри слов'янської філології, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, Україна, 29016

ORCID: 0000-0001-6182-0027

Михайло ТОРЧИНСЬКИЙ

доктор філологічних наук, професор кафедри української філології, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, Україна, 29016

ORCID: 0000-0001-5268-0237

Бібліографічний опис статті: Торчинська, Н., Торчинський, М. (2025). Ефективність застосування проєктних технологій при викладанні лінгвістичних дисциплін у закладах вищої освіти. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 142–147, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.21>

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті основна увага зосереджена на значущості проєктних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти, зокрема при викладанні студентам-філологам дисциплін лінгвістичного спрямування. Оскільки одним із ключових завдань вищої освіти є підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних до критичного мислення, інноваційної діяльності та ефективної комунікації, то особливого значення набуває формування креативних здобувачів освіти, які можуть не лише засвоювати знання, а й активно їх застосовувати, генерувати нові ідеї та знаходити нестандартні рішення. У цьому на допомогу приходять проєктні технології, які сьогодні є особливо популярними, бо створення проєктів дозволяє студентам не лише поглиблювати теоретичні знання, а й розвивати практичні навички, такі як планування, співпраця, розв'язання проблем, ухвалення рішень та презентація результатів.

Мета статті – визначити місце проєктної діяльності при вивченні освітніх компонентів лінгвістичного спрямування в закладах вищої освіти і на конкретних прикладах вказати на ефективність проєктних технологій у формуванні відповідних компетентностей у майбутніх учителів-філологів.

Технології значно розширюють спектр освітніх методів, що допомагає говорити зі студентами однією мовою, робить навчання більш зрозумілим, динамічним та цікавим. Водночас технології надають унікальну можливість поєднати вивчення мови з її практичним застосуванням, що не тільки сприяє засвоєнню складних граматичних конструкцій чи лексичних одиниць, але й розвиває комунікативні здібності, міжкультурну компетенцію і творчий потенціал майбутніх філологів, перекладачів, викладачів та інших фахівців у галузі лінгвістики.

Важливе місце в освітньому процесі посідає оцінювання знань студентів, зокрема і якості виконаних проєктів, до чого необхідно залучати усіх здобувачів освіти, що сприяє активізації уваги, виробляє уміння аналізувати, порівнювати, уникати суб'єктивності тощо, а отже, буде незамінним у майбутній професійній діяльності учителів-філологів.

Ключові слова: проєкт, проєктні технології, лінгвістичні компоненти, заклади вищої освіти, здобувачі освіти, філологія, середня освіта, учителі-філологи.

Nataliia TORCHYNSKA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Slavic Philology, Khmelnytskyi National University, Instytuts'ka str., 11, Khmelnytskyi, Ukraine, 29016

ORCID: 0000-0001-6182-0027

Mychailo TORCHYNSKYI

Doctor of Philology, Professor at the Department of Ukrainian Philology, Khmelnytskyi National University, Instytuts'ka str., 11, Khmelnytskyi, Ukraine, 29016

ORCID: 0000-0001-5268-0237

To cite this article: Torchynska, N., Torchynskyi, M. (2025). Efektyvnist zastosuvannia proiektnykh tekhnolohii pry vykladanni linhvistychnykh dystsyplin u zakladakh vyshechoi osvity [The effectiveness of project-based learning in teaching linguistic disciplines at higher education institutions]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 142–147, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.21>

THE EFFECTIVENESS OF PROJECT-BASED LEARNING IN TEACHING LINGUISTIC DISCIPLINES AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article highlights the crucial role of project-based learning in higher education, specifically in teaching linguistic disciplines to philology students. A primary goal of higher education is to prepare highly qualified professionals who possess critical thinking, innovative problem-solving abilities, and effective communication skills. Therefore, it's essential to foster creative students who can not only absorb knowledge but also actively apply it, generate new ideas, and devise innovative solutions. Project-based learning, a particularly popular and effective approach today, facilitates this by allowing students to deepen their theoretical knowledge and develop practical skills such as planning, collaboration, decision-making, problem-solving, and presenting results.

The purpose of this article is to define the place of project activities within linguistic educational components in higher education institutions and to demonstrate the effectiveness of project-based learning in developing relevant competencies in future philology teachers through specific examples.

Furthermore, technology significantly broadens the scope of educational methods. Its integration helps educators connect with students more effectively, making learning more comprehensible, dynamic, and engaging. Simultaneously, these technologies offer a unique opportunity to combine language acquisition with its practical application. This not only aids in mastering complex grammatical structures or lexical items but also cultivates communication skills, intercultural competence, and the creative potential of future philologists, translators, educators, and other linguistic specialists.

An integral aspect of the educational process is student assessment, including the quality evaluation of completed projects. Involving all students in this assessment is crucial as it fosters active engagement, develops analytical and comparative abilities, minimizes subjectivity, and, consequently, becomes indispensable for the future professional activities of philology teachers.

Key words: project, project-based learning, linguistic disciplines, higher education institutions, students, philology, secondary education, philology teachers.

Актуальність проблеми. Сучасна система освіти в Україні перебуває в постійному розвитку, адаптуючись до глобальних викликів і потреб суспільства. Одним із ключових завдань вищої освіти є підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних до критичного мислення, інноваційної діяльності та ефективної комунікації. У цьому контексті особливого значення набуває формування креативних здобувачів освіти, які можуть не лише засвоювати знання, а й активно їх застосовувати, генерувати нові ідеї та знаходити нестандартні рішення. Тому педагоги вищої школи постійно в пошуку нових форм і методів навчання, оскільки роль викладача змінюється: він повинен бути не стільки джерелом знань чи контролером, скільки організатором самостійної та активної пізнавальної діяльності студентів, їхнім консультантом і помічником. Особливо ця проблема постає в сучасному світі доступу до різноманітних інтернет-джерел, інформаційних технологій, можливостей штучного інтелекту тощо.

Щоб досягти позитивного результату під час вивчення тієї чи іншої дисципліни, важливо залучати студентів до активного пізнавального

процесу, спонукати їх застосовувати отримані знання на практиці, співпрацювати у вирішенні різноманітних проблем, а також формувати й аргументувати власну думку.

Досягненню цієї мети сприяє впровадження різноманітних технологій навчання, серед яких особливе місце посідають проєктні технології. «Проєктне навчання – це творче засвоєння знань у процесі самостійної пошукової діяльності, тобто проєктування» (Shakura, 2017, р. 467). Суть проєктних технологій полягає у створенні навчального середовища, де здобувачі освіти працюють над реальним або імітованим завданням, що має практичне значення. Це дозволяє їм не лише поглиблювати теоретичні знання, а й розвивати практичні навички, такі як планування, співпраця, розв'язання проблем, ухвалення рішень та презентація результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про важливість проєктних технологій в освітньому процесі свідчить низка досліджень сучасних науковців, педагогів-практиків, які у своїй діяльності використовують метод проєктів, причому ці технології дієві при викладанні різних дисциплін.

До прикладу, О. Аліксійчук і В. Федорчук описали особливості організації проектної діяльності в процесі опанування дисципліною «Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання», зазначивши, що «в основі проектування лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити» (Aliksiychuk, 2008, р. 3). Т. Вороненко запропонувала всебічний аналіз проектної діяльності учнів у навчальних закладах, зацентрувавши увагу на її історичному розвитку в педагогічних системах різних країн, та детально схарактеризувала різноманітні види проектів (Voronenko, 2016, р. 76).

У контексті нашого дослідження зосередимося на практиках, запропонованих філологами. Так, про переваги використання проектних методик під час навчання студентів іноземної мови писала О. Коваль, яка водночас вказала і на такі проблемні моменти, як: «1) організація мовного спілкування в ході роботи; 2) міжособистісні проблеми в колективному спілкуванні; 3) організація роботи в групах; 4) інтеграція проекту в навчальний процес; 5) недостатнє методичне забезпечення» (Koval, 2019, р. 90). На проектах як засобах формування іншомовної компетентності зосередилися Н. Хайруліна, О. Кир'язова, О. Оверчук, зауваживши, що саме створення проектів підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, бо це відкриває можливість дискусій, обговорень, співпраці між студентами з рівним рівнем знань, інтеграції роботи викладача і здобувача тощо (Hajrulina, 2023).

Безпосередньо про особливості формування проектувальної компетентності в майбутнього вчителя української мови та літератури, а отже, згодом – і у здобувачів загальної середньої освіти, писали О. Кучерук, Б. Сергієнко, Н. Шурхно, які зацентрували на тому, «що для якісної професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника ефективним є інтегрування ІКТ у проектну діяльність студентів-філологів» (Kucheruk, 2021, р. 5). Так само на важливій ролі вищого начального закладу у формуванні компетентних фахівців у різних галузях, зокрема в лінгвістичній підготовці майбутніх учителів початкової школи, наголосили Ю. Шакура, І.Євтушок (Shakura, 2017).

Незважаючи на низку наявних досліджень, присвячених використанню проектних технологій в освітньому процесі, існує потреба повертатися до цього питання, особливо сьогодні, в умовах поширення штучного інтелекту, доступу до великої кількості різних джерел. Для здобувачів освіти будь-якого рівня сучасні технології стають основним помічником, проте виникає необхідність навчити правильно їх опрацьовувати й використовувати з максимальною користю, але з дотриманням правил академічної доброчесності.

Мета дослідження. Мета статті – визначити місце проектної діяльності при вивченні освітніх компонентів лінгвістичного спрямування у закладах вищої освіти і на конкретних прикладах вказати на ефективність проектних технологій у формуванні відповідних компетентностей у майбутніх учителів-філологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Молодь ХХІ століття виросла в цифрову епоху. Вона звикла до швидкого пошуку інформації, візуального контенту, інтерактивних платформ. У сучасному світі, де інформація доступна миттєво, а інтерактивність є нормою, використання традиційних методів викладання часто недостатньо. Якщо викладач не володіє цими інструментами, він ризикує стати неактуальним, нецікавим в очах здобувачів освіти. Технології значно розширюють спектр освітніх методів, а застосування технологій допомагає говорити зі студентами однією мовою, робить навчання більш зрозумілим, динамічним та цікавим.

Використання проектних технологій у викладанні лінгвістичних дисциплін є надзвичайно актуальним, адже вони надають унікальну можливість поєднати вивчення мови з її практичним застосуванням. Це не тільки сприяє засвоєнню складних граматичних конструкцій чи лексичних одиниць, але й розвиває комунікативні здібності, міжкультурну компетенцію і творчий потенціал майбутніх перекладачів, викладачів та інших фахівців у галузі лінгвістики. Особливо це стосується тих здобувачів вищої освіти, які навчаються на спеціальностях «Філологія» та «Середня освіта» і викладатимуть у різних закладах освіти українську мову, знання якої є ключовим елементом ідентичності, потужним інструментом єднання та важливим складником успіху в сучасному світі. Саме ці фахівці повинні показати, що

мова – це не просто сукупність правил чи слів, а жива система, що відображає багатовікову історію, культуру та менталітет нашого народу. Сьогодні досягнути успіху й результативності в освітньому процесі можна лише тоді, коли викладач / учитель йде в ногу з часом, співпрацює з усіма учасниками, використовує всі технічні можливості комп'ютеризованого суспільства з користю. Тому педагог по-справжньому може зацікавити студента навчанням лише тоді, коли сам вільно володіє та послуговується різноманітними технологіями. Тому однією з форм роботи зі здобувачами варто обрати проєктну, оскільки «проєктування як вид діяльності завжди спрямоване на забезпечення ефективності процесу професійної підготовки та на формування професійної компетентності у певній галузі» (Portyan, 2019, p. 109).

Існує велика кількість наукових джерел, присвячених проєктним технологіям, а отже, і різні класифікації проєктів залежно від критеріїв. Автори звертають увагу на мету проєкту, домінування певного методу при його створенні, характер координації, контакти між учасниками та на їхню кількість, тривалість тощо. «Проєкт передбачає розробку теми, ідеї, детальне планування; спрямований на розвиток активного самостійного мислення студента, вміння знаходити і вирішувати проблеми, залучаючи для цієї діяльності знання з різних галузей, уміти прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів їх вирішення» (Aliksijchuk, 2008, p. 3). Тому метою навчання у вищій школі стає формування відповідних компетентностей у випускників ЗВО, щоб надалі вони могли застосувати їх у своїй практичній діяльності.

Для майбутніх учителів-філологів проєктні технології мають особливо важливе значення, адже сучасна школа вимагає від педагогів не просто передачі знань, а й уміння організовувати освітній процес таким чином, щоб учні були активними учасниками, а не пасивними слухачами. Проєктні технології готують філологів до створення саме такого інтерактивного та мотивуючого середовища на уроках мови та літератури. Учитель-філолог повинен вміти не лише давати знання, а й навчати дітей шукати інформацію, аналізувати її, висловлювати власні думки та працювати в команді. Проєктні технології, освоєні ще під час навчання у ЗВО, стануть для майбутніх педагогів потужним

інструментом для розвитку цих ключових компетентностей у школярів, готуючи їх до викликів сучасного світу.

Як показує практика, при вивченні у ЗВО таких освітніх компонентів, як «Сучасна українська літературна мова», «Вступ до мовознавства», «Проблемні питання української мови», «Українська діалектологія» тощо, доцільними і більш результативними є короткострокові проєкти, виконані індивідуально, що зумовлено досить об'ємним змістом кожної дисципліни.

Проєктне навчання – це адаптивний підхід до організації навчального процесу. Його суть полягає в тому, що студенти творчо самореалізуються та розвивають свої здібності, створюючи новий продукт. Застосування проєктної діяльності під час вивчення дисциплін лінгвістичного спрямування у закладах вищої освіти дозволяє використовувати мову як інструмент пізнання, засіб вираження власних думок, а також для сприйняття та осмислення отриманої інформації. Водночас проєктні технології сприяють кращому розумінню й засвоєнню матеріалу, особливо термінології.

До прикладу, при вивченні теми «Класифікації мов світу» на вступі до мовознавства філологи Хмельницького національного університету отримують завдання порівняти дві мови за різними критеріями і класифікаціями. Зокрема, здобувачі освіти повинні визначити, якими є аналізовані мови за такими принципами: територіальним, наявністю писемності, поширеністю, фонологічним типом, типом за соціолінгвістичною класифікацією, морфологічним типом, належністю до мовної сім'ї, групи і підгрупи (за наявності), додатковими відомостями. Такий підхід до аналізу мов, які студент обирає за бажанням, сприяє кращому засвоєнню першокурсниками низки лінгвістичних термінів, дозволяє зрозуміти природу мови як явища. Проєкти виконуються у вигляді презентацій або відео і демонструються на заняттях.

Такі ж форми роботи можна проводити і на заняттях із сучасної української літературної мови. Наприклад, при вивченні морфології як форму контролю рівня сформованості необхідних компетентностей здобувачеві освіти можна запропонувати індивідуальний проєкт на тему: «Морфологічний портрет поезії Лесі Українки (на прикладі вірша «Contra spem spero!»)» (або будь-який інший вірш, перед-

бачений для вивчення у шкільному курсі літератури). Завдання: 1) проаналізувати всі слова у вірші «Contra spem spero!» Лесі Українки, визначити їхню частиномовну належність та граматичні категорії (рід, число, відмінок, час, вид тощо); 2) підрахувати відсоток вживання кожної частини мови; 3) зробити висновки про особливості мови Лесі Українки, наприклад, про переважання дієслів для передачі динаміки, іменників для створення образів чи прикметників для емоційного забарвлення; 4) результати представити у вигляді презентації з графіками і таблицями (за бажанням можна оформити як статтю до збірника).

Під час розгляду теми «Односкладні речення» філологам пропонуємо проєкт на тему: «Презентуємо фах односкладно». Завдання: 1) визначити ключові аспекти вашої спеціальності і скласти рекламу спеціальності з використанням усіх типів односкладних речень; 2) визначити способи вираження головних членів присудкового / підметового типу в тексті і вказати тип речення; 3) презентувати проєкт. Форма захисту проєктів – на вибір студента: презентація (кожен слайд – одне односкладне речення та відповідна візуалізація (фото, ілюстрація, піктограма)), відеоролик (короткі кадри з життя студента, кожен із яких супроводжується одним односкладним реченням (може бути текстом на екрані або озвучено)), плакат / інфографіка (візуалізація, де ключові ідеї передані за допомогою односкладних речень та мінімалістичних зображень), аудіозапис (короткі, чіткі речення, озвучені з інтонацією, що підкреслює їхню значущість). У процесі обговорення якості проєктів можна зорієнтувати їхніх авторів провести самооцінювання, зазначивши, наскільки ефективно використані ними односкладні речення передають інформацію про спеціальність, і пояснюючи вибір кожного речення та його вплив на адресата. Таким чином, формуємо навички критичного мислення й водночас маємо профорієнтаційну продукцію для абітурієнтів.

Після вивчення курсу «Українська діалектологія» у здобувачів освіти передбачена практика, результати якої можна оформлювати по-різному, але найбільш цікаво сприймаються студентські відеопроєкти, де можна й побачити село, у якому живуть респонденти, і почути фонетичні та орфоепічні особливості їхнього мовлення,

які важко описати, але необхідно зберегти для наступних поколінь, бо саме діалекти зберігають інформацію про розвиток нашої мови.

Багато лінгводидактив наполягає на виробленні у здобувачів освіти навичок групової роботи, проте в нашому випадку більш доцільною вона буде після заслуховування чи перегляду одноосібних проєктів, бо часто саме вони можуть розкрити творчі вміння й ініціативність усіх студентів. У процесі виконання такого завдання здобувачі освіти удосконалюють свої знання, здобуті під час аудиторних занять. Водночас оцінювання індивідуальних проєктів більш об'єктивне, ніж групових. Варто зазначити, що, формуючи завдання для проєктів, необхідно наголосити на основних вимогах до робіт і критеріях їх оцінювання. «Оцінювання проєкту має бути комплексним і здійснюватися за такими параметрами, як повнота висвітлення теми, логічність, доступність, нестандартні підходи до вирішення проблем, культура мовлення, оформлення інформації, вміння давати відповідь на додаткові запитання» (Koval, 2019, р. 91). До процесу оцінювання обов'язково необхідно залучати одногрупників, що сприятиме активізації уваги, бо тоді студенти не лише пасивно сприймають почуте, а починають аналізувати, порівнювати, вчаться бачити різні підходи до розв'язання однієї проблеми, уникати суб'єктивних оцінок, зрештою, оцінювання чужих робіт у процесі навчання спонукає до удосконалення цих навичок, що буде незамінним у їхній майбутній професійній діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Сучасні виклики суспільства, євроінтеграційні процеси потребують оновлення підходів до освітнього процесу у вищих закладах, а отже, й нових методів і технологій навчання, із-поміж яких все більшої популярності набувають проєктні технології. Викладання філологічних дисциплін не обмежується граматиною чи теорією мови. Вчителі-філологи повинні навчити учнів ефективно використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях: створювати тексти різних жанрів, вести дискусії, виступати публічно, а проєктна діяльність якраз і дозволяє майбутнім учителям набути цей досвід, який потім вони зможуть передати своїм учням.

У перспективі плануємо зосередитися на формуванні у здобувачів вищої освіти навичок створення наукових текстів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аліксійчук О. С., Федорчук В. В. Проектна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни «Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання» : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2008. 30 с.
2. Вороненко Т. І. Класифікація навчальних проєктів. *Проблеми сучасного підручника*. 2016. № 17. С. 76–91.
3. Коваль О. Ю. Проектна методика навчання іноземної мови студентів ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 63. Т. 2. С. 89–92.
4. Кучерук О. А., Сергієнко Б. Б., Шурхно Н. Ф. Проектна діяльність як компонент лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. *Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи»* : електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. 2021. Ч. 2. URL: <https://drive.google.com/file/d/1bEuLbRQcP6bUL5gBsbhA9tGtzshRxqxy/view> (дата звернення: 20.06.2025).
5. Портян М. О. Формування проєктувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи і вихователів. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. Вип. 46. С. 104–121.
6. Хайруліна Н., Кир'язова О., Оверчук О. Проектна діяльність як шлях підвищення мотивації до вивчення іноземної мови здобувачів освіти немовних ЗВО України в сучасних реаліях. *Академічні візії*. 2023. Вип. 19. 11 с. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/361> (дата звернення: 21.06.2025).
7. Шакура Ю. О., Євтушок І. О. Практичне використання технології проєктного навчання під час лінгвістичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Young Scientist*. 2017. № 12 (52). С. 476–480.

REFERENCES:

1. Aliksiichuk, O. S., & Fedorchuk, V. V. (2008). Proektna diialnist studentiv u protsesi opanuvannia navchalnoi dysypliny «Shkilnyi kurs svitovoi khudozhnoi kultury ta metodyka ioho vykladannia»: navchalno-metodychnyi posibnyk [Project activity of students in the process of mastering the discipline 'School course of world art culture and methods of its teaching': a study guide]. Kamianets-Podilskyi, 30 p. (in Ukrainian).
2. Voronenko, T. I. (2016). Klasyfikatsiia navchalnykh proektiv [Classification of educational projects]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*. Vol. 17. Pp. 76–91. (in Ukrainian).
3. Koval, O. Yu. (2019). Proektna metodyka navchannia inozemnoi movy studentiv VNZ [Project method of teaching foreign language higher education institutions students]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* : zb. nauk. pr. Vol. 2, Issue 63. Pp. 89–92. (in Ukrainian).
4. Kucheruk, O. A., Serhiienko, B. B., & Shurkhno, N. F. (2021). Proiektna diialnist yak komponent linhvomethodichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy ta literatury [Project activity as a component of linguo-methodical training of future teachers of Ukrainian language and literature]. *Materialy VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Nepriyryvna osvita novoho storichchia: dosiahnennia ta perspektyvy»* : elektronnyi zbirnyk naukovykh prats. Zaporizkyi oblasnyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. Vol. 2. URL: <https://drive.google.com/file/d/1bEuLbRQcP6bUL5gBsbhA9tGtzshRxqxy/view> (in Ukrainian).
5. Portyan, M. O. (2019). Formuvannia proiektualnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly i vykhovateliv [Formation of project competence of future primary school teachers and educators]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*. Vol. 46. Pp. 104–121 (in Ukrainian).
6. Khairulina, N., Kyryazova, O., & Overchuk, O. (2023). Proiektna diialnist yak shliakh pidvyshchennia motyvatsii do vyvchennia inozemnoi movy zdobuvachiv osvity nemovnykh ZVO Ukrainy v suchasnykh realiiah [Project-based activity as a method to enhance motivation to foreign language learning among students of non-linguistic institutions of higher education in Ukraine under modern conditions]. *Akademichni vizii*. Vol. 19. 11 c. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/361> (in Ukrainian).
7. Shakura, Y. O., & Evtushok, I. O. (2017). Praktychne vykorystannia tekhnolohii proektnoho navchannia pid chas linhvistychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Practical use of project teaching technology at future primary school teachers' linguistic training]. *Young Scientist*. Vol. 12(52). Pp. 476–480 (in Ukrainian).

УДК [811.161.2'27:801.82]:378.016

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.22>

Наталія ШУЛЬЖУК

кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, Україна, 33028

ORCID: 0000-0002-6177-3336

Бібліографічний опис статті: Шулжук, Н. (2025). Адаптація наукового тексту як ефективний спосіб формування професійної комунікації здобувачів вищої освіти. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 148–153, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.22>

АДАПТАЦІЯ НАУКОВОГО ТЕКСТУ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті відзначено, що процес формування професійного мовлення перебуває у фокусі дослідницької уваги науковців, оскільки його ефективність визначає кар'єрне зростання фахівця. Автор зауважує, що основою наукового дискурсу фаху є передусім науково-навчальні тексти як жанровий різновид наукового викладу, мовний стандарт яких формують такі ознаки, як точність, логічність, послідовність, інформативність, композиційна чіткість, емоційна і суб'єктивно-оцінна нейтральність, однозначність, експліцитність, парафрастичність, діалогічність та ін. Предметом дослідницької уваги авторки стали два останні, у зв'язку з чим мета наукової розвідки – схарактеризувати парафрастичність та діалогічність наукового тексту як ефективний спосіб його адаптації з метою формування професійної комунікації здобувачів вищої освіти.

Складність сприйняття, розуміння, інтерпретації та відтворення науково-навчальних текстів авторка пов'язує із такими стильовими домінантами, як-от: високий ступінь абстрактності, концентрація термінологічної лексики, що нерідко має неоднозначну інтерпретацію, складність індивідуально-авторського викладу. Це визначає завдання викладача-мовника – адаптувати зміст і структуру таких текстів відповідно до потреб здобувачів вищої освіти з урахуванням рівня їх мовної та професійної підготовки. Оптимізувати цей процес авторка пропонує шляхом інтерпретації складних понять через посередництво їх лексико-семантичного перекладу, коментування на основі словотвірної мотивації, етимологічної або історико-хронологічної довідок. Активізацію ж мисленнєвої діяльності здобувачів освіти авторка пов'язує із використанням словесно-образних унаочнень, які уможливають представлення вивчаного матеріалу в асоціативній формі, що увиразнює його прагматичну спрямованість на здобувача освіти як споживача наукової інформації.

Доступності науково-навчальних текстів сприяють і прийоми їх діалогізації, з-поміж яких авторка виокремлює запитання, що привертають увагу до ключових компонентів, які визначають перспективу наукового викладу, покликання на думку авторитетних науковців та повтори мовленнєвого відрізка, що увиразнюють суть повідомлення і визначають його комунікативну спрямованість, сприяючи формуванню текстотвірної компетентності здобувачів освіти й активізуючи їх пізнавальні інтереси.

Ключові слова: науково-навчальний текст, адаптація, професійна комунікація, парафрастичність, діалогічність, лексико-семантичний переклад.

Natalia SHULZHUK

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at Department of the Ukrainian Language, Rivne State University of the Humanities, Stepana Bandery str., 12, Rivne, Ukraine, 33028

ORCID: 0000-0002-6177-3336

To cite this article: Shulzhuk, N. (2025). Adaptatsiya naukovooho tekstu yak efektyvnyy sposib formuvannya profesynoyi komunikatsiyi zdobuvachiv vyshchoyi osvity [Adaptation of scientific texts as an effective means of developing professional communication skills in higher education students]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 148–153, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.22>

ADAPTATION OF SCIENTIFIC TEXTS AS AN EFFECTIVE MEANS OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

The article notes that the process of forming professional speech remains at the center of scholarly attention, as its effectiveness determines a specialist's career advancement. The author emphasizes that the foundation of a professional, scientific discourse lies primarily in academic texts as a genre-specific type of scientific exposition. Their linguistic standard is shaped by such features as accuracy, logical consistency, coherence, informativeness, compositional clarity, emotional and subjective-evaluative neutrality, unambiguity, explicitness, paraphrasticity, dialogicity, and others. The author's research focuses on the latter two features, which define the aim of the scholarly study – to characterize the paraphrasticity and dialogicity of scientific texts as an effective means of adapting them for the development of professional communication skills among higher education students.

The difficulty in perceiving, understanding, interpreting, and reproducing academic texts, according to the author, is linked to such stylistic dominants as a high level of abstraction, the concentration of terminological vocabulary – often with ambiguous interpretations – and the complexity of the author's expression. This defines the task of the language instructor: to adapt the content and structure of such texts according to the needs of higher education students, taking into account their linguistic and professional readiness. The author proposes optimizing this process by interpreting complex concepts through their lexico-semantic translation, commentary based on word-formation motivation, and etymological or historical-chronological references. The activation of students' cognitive activity, the author argues, is facilitated through verbal-figurative visualizations that present the studied material in an associative form, enhancing its pragmatic orientation toward the learner as a consumer of scientific information.

The accessibility of academic texts is also enhanced by methods of dialogization, among which the author highlights questions that draw attention to key components determining the scientific narrative's direction, references to authoritative scholars' opinions, and repetitions of speech segments that clarify the essence of the message and define its communicative intent. These methods contribute to the development of students' text-forming competence and stimulate their cognitive interests.

Key words: academic text, adaptation, professional communication, paraphrasticity, dialogicity, lexico-semantic translation.

Актуальність проблеми. Ефективність комунікативної взаємодії фахівця визначає його професійну реалізацію та кар'єрне зростання у відповідній галузі. Тому процес формування професійного мовлення перебуває у фокусі дослідницької уваги науковців, які висвітлюють як загальні питання нормативного українського мовлення (Микитюк, 2023; Пономарів, 2001; Стахів, 2008; Струганець, 2002), так і проблеми культури фахової комунікації (Бабич, 2005; Мацько, 2007; Сагач, 2003; Степаненко, 2023).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки науковий дискурс фаху формують передусім тексти наукового стилю, то предметом вивчення дослідників неодноразово була їх типологія та закономірності мовної організації (Овсієнко, 2011; Онуфрієнко, 2006; Семенов, 2012; Маслова, 2013), комунікативно-прагматичні параметри (Мойсеєнко, 2017; Пентиліук, 2013; Колеснікова, 2009), термінологічна лексика як стильовий маркер наукового викладу (Д'яков, 2002; Кочан, 2004), а також науково-навчальний текст як жанровий різновид наукового (Баландіна, 2013).

Аналіз вказаних джерел уможливує висновки про те, що стандарт наукового викладу формують такі його ознаки, як точність, логічність, послідовність, інформативність, композиційна

чіткість, суб'єктивно-оцінна й емоційна нейтральність, однозначність, експліцитність та ін. Для науково-навчальних же текстів, крім названих, пріоритетними є ще й такі характеристики, як парафрастичність та діалогічність, які визначають спосіб їх адаптації з метою ефективного використання у процесі формування професійного мовлення здобувачів вищої освіти.

Мета статті – схарактеризувати парафрастичність та діалогічність наукового тексту як ефективний спосіб його адаптації з метою формування професійної комунікації здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Чому саме ці ознаки є такими важливими для вказаних текстів? Тому що складність сприйняття, розуміння, інтерпретації та відтворення науково-навчальних текстів пов'язана з такими стильовими домінантами, як-от: високий ступінь абстрактності, концентрація термінологічної лексики, яку різні науковці нерідко інтерпретують по-різному, складність індивідуально-авторського викладу та ін. Не є винятком і науково-навчальні тексти, представлені у підручниках і посібниках з дисциплін лінгвістичного циклу як для майбутніх філологів («Сучасна українська літературна мова», «Вступ до мовознавства», «Історична грамати́ка», «Діалектологія» та ін.), так

і здобувачів вищої освіти нефілологічних спеціальностей («Українська мова (за професійним спрямуванням)»). Тому завдання викладача-мовника – адаптувати зміст і структуру таких текстів відповідно до потреб здобувачів вищої освіти з урахуванням рівня їх мовної та професійної підготовки. Інакше кажучи, такі тексти потрібно зробити адресно спрямованими.

Як адаптувати науковий текст? По-перше, потрібно знизити рівень його абстрактності. Оскільки обов'язковим складником науково-навчальних текстів є термінолексика, то складність їх відтворення пов'язана із розумінням наукових понять і термінів. Оптимізувати цей процес пропонуємо шляхом інтерпретації складних понять за допомогою порівняння з уже відомими та засвоєними (лексико-семантичний переклад). Прикладом можуть слугувати поняття, широко представлені (саме тому їх не можна проігнорувати) у розділі «Синтаксис української мови», – «експліцитний» та «імпліцитний». Тому вважаємо за необхідне коментувати їх через посередництво добре відомих і зрозумілих для майбутніх філологів понять – «вербалізований» («відкритий», «явний») та «невербалізований» («прихований»).

Ефективним у деяких випадках виявляється коментування понять і термінів на основі словотвірної мотивації, яка акцентує увагу здобувачів освіти на внутрішній формі слова, наприклад: пошук твірних основ, на базі яких утворилося поняття «займенник» – *замість імені*; «прислівник» – *при слові (при дієслові)* та ін.

Нерідко викладачі-мовники з метою адаптації наукового тексту послуговуються етимологічною або історико-хронологічною довідками. Якщо перша відтворює первинну структуру слова-поняття (наприклад, слово «префікс» на позначення значущої частини слова, яка стоїть перед коренем, походить від лат. *praefixus* – «прикріплений спереду»), то друга демонструє його «минуле», пов'язане з історичними фактами (наприклад, до 1937 року у мовознавчій літературі із тим же значенням активно вживалася лексема «приросток», прозорість внутрішньої форми якої не ускладнювала її розуміння («те, що приросло до кореня») і відображала тенденції українського термінотворення, що перервала політика зросійщення – насильного запровадження російськомовних словотвірних моделей, спрямованих на асиміляцію та знищення української ідентичності).

Щоб запам'ятати значення великої кількості наукових термінів, здобувачеві освіти можна запропонувати «підказку» (допоміжну інформацію), що, активізуючи його мисленнєву діяльність, уможливує усвідомлення їх смислової структури. Інакше кажучи, потрібно передати смисл поняття за допомогою добре відомих слів або створити словесно-образне унаочнення, використавши, наприклад, інформацію про конкретну подію/випадок з життя, з художнього твору та ін. Наприклад, усвідомити суть словосполучки «система систем» може допомогти асоціативне порівняння мовної системи із комодом (шафою), у який відсутність безладу пов'язують із тим, що усе на своїх місцях (наявність ієрархії): нижню шухляду (фонетичний рівень мови) наповнюють фонеми, наступну (лексичний рівень мови) – лексеми, далі – граматичний рівень (представлений трьома складниками – морфемним, морфологічним і синтаксичним) із відповідними мовними одиницями – морфемами, словоформами, реченнями і словосполученнями).

Попри доволі поширену думку про невластивість науковим текстам емоційності й експресивності викладу, поділяємо міркування Г. Дядюра (Дядюра, 2001) щодо засобів образності, які дозволяють представити виучуваний матеріал у доступній асоціативній формі, увиразнюючи його прагматичну спрямованість на здобувача освіти як споживача наукової інформації.

Парафрастичною фіксацією первинного тексту, яка фокусує увагу на ключових відрізках наукової інформації, є його конспект, розгорнутий план або тези, у межах яких, крім того, можна здійснити графічні виділення та використати як засіб привернення уваги колір, що, компресуючи вихідний текст, помітно насичують його інформативно.

Отже, парафрастичність (модифікацію) вихідних наукових текстів з метою їх сприйняття і правильної інтерпретації пов'язуємо із такими двома ефективними способами, як розширення (збільшення обсягу науково-навчального тексту), що уможливує введення необхідних коментарів і уточнень, та конденсація, наслідком якої стає вилучення неосновної (дургорядної, побіжної) інформації, яка «розсіює» увагу здобувача освіти й послаблює концентрацію його уваги на смислі наукового повідомлення.

Доступності науково-навчального тексту сприяють і прийоми його діалогізації, з-поміж яких виокремимо такі, як-от: запитання, які привертають увагу до ключових компонентів, що визначають перспективу наукового викладу (*Які ж критерії покладені в основу виокремлення функційно-стильових різновидів мови? Інтеграція яких функційних стилів визначає особливості ділової комунікації?*); покликання на думку авторитетного у певній галузі дослідника, що увиразнює суть повідомлення, а іноді й створює його емоційний фон; повтор мовленнєвого відрізка або у тому ж вигляді, в якому він представлений у вихідному тексті, або у видозміненій лексико-синтаксичній формі, що увиразнює й актуалізує його. Наведемо приклад:

Більшість текстів виявляє мовні ознаки певного функційного стилю. Проте текст може виявляти мовні ознаки і кількох функційно-стильових різновидів (такі тексти називають синкретичними). Природа функційних стилів зумовлена об'єктивною реальністю. Принципи їх виокремлення та класифікації значною мірою залежать від погляду того чи іншого дослідника. Лінгвісти одноставно констатують наявність у мові різних функційних стилів. Розбіжності виникають у підходах до з'ясування характеру й ролі тих чинників, що формують функційний стиль. Сьогодні існують різні підходи до класифікації функційних стилів, кількість цих стилів та їх назви не збігаються.

Які ж критерії покладені в основу виокремлення функційних стилів? Наприклад, в академічній «Стилістиці сучасної української літературної мови» за редакцією академіка І. Білодіда стилі розрізняють за основною комунікативною функцією: стиль наукового викладу (пізнавально-інформативна функція), публіцистичний (інформативно-пропагандистська функція), офіційно-діловий (настановчо-інформативна функція), художньо-белетристичний (естетично-інформаційна функція). Деякі дослідники розглядають як самостійний епістолярний стиль. Такий же поділ стилів в українській літературній мові представлений у праці «Стиль і час. Хрестоматія» – стиль художньої літератури, публіцистичний стиль, науковий, офіційно-діловий та епістолярний. Чимало вчених визнає залежність функційно-стильової диференці-

ації мови від найважливіших сфер мовного спілкування. З-поміж основних сфер використання мови найчастіше називають суспільно-політичну та адміністративно-виробничу діяльність, науку, освіту, масову інформацію, побут. Інакше кажучи, функційно-стильову диференціацію мови зумовлюють такі чинники, як сфера спілкування, його мета і характер комунікації.

Найпоширенішою у науковій літературі є класифікація, згідно з якою виділяють п'ять основних функційно-стильових різновидів мови: науковий, офіційно-діловий, публіцистичний, художній та розмовний (М. Пилинський, О. Пономарів, М. Пенцилюк, Н. Ботвина, С. Єрмоленко, Н. Озерова, Г. Городиловська). Наведена класифікація ґрунтується на функційно-стилістичну концепцію академіка В. Виноградова, яка диференціює стилі на підставі суспільних функцій мови і може стосуватися практично всіх високорозвинених мов (Шульжук Н. В. Стилістика сучасної української літературної мови : навч. посіб. для здобувачів освіти наукових ліцеїв. 2-ге вид., перероб. і доп. Рівне – Острогож : Вид-во «4Фемілі», 2025. 158 с.).

Запропонований фрагмент демонструє не лише ефективність прийомів діалогізації науково-навчального тексту, а й парафрастичну фіксацію вихідного власне наукового (первинного) тексту – збільшення його обсягу через посередництво вставних і вставлених компонентів, що коментують або уточнюють наукове повідомлення. І ті, й інші визначають комунікативну спрямованість науково-навчального тексту, сприяючи його розумінню, адекватній інтерпретації та відтворенню.

Висновки. Науковий дискурс будь-якого фаху формують передусім науково-навчальні тексти, стильову домінанту яких пов'язують із парафрастичністю та діалогічністю. Вони визначають спосіб їх адаптації з метою ефективного використання у процесі формування професійного мовлення здобувачів вищої освіти. З-поміж ефективних способів парафрастичності вихідних наукових текстів – збільшення їх обсягу, що уможливлює введення необхідних коментарів і уточнень, та конденсація, наслідком якої стає вилучення другорядної інформації, що послаблює концентрацію уваги здобувачів освіти. Прийоми ж діалогізації

таких текстів (запитання, покликання на думку авторитетних науковців, повтори мовленнєвого відрізка) визначають їх комунікативну спрямованість та адекватність інтерпретації, привертають увагу до ключових фрагментів, які формують перспективу наукового викладу, активізують пізнавальні інтереси здобувачів

вищої освіти та позитивно позначаються на їх текстотвірній компетентності.

Перспективи подальших наукових пошуків у контексті порушеної проблеми пов'язуємо із докладним вивченням креолізованих науково-навчальних текстів як парафрастичних репрезентантів наукового викладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабич Н. Д. Культура фахового мовлення. Чернівці : Книги – ХХІ, 2005. 496 с.
2. Баландіна Н. Навчальний текст: проблема визначення, типологія, функції. *Філологічні науки*. 2013. № 14. С. 88–94.
3. Дядюра Г. М. Функціональні параметри образності в науковому стилі (на матеріалі текстів природничих та технічних наук) : автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 – українська мова. Київ, Ін-т укр. мови НАН України, 2001. 18 с.
4. Д'яков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б. Основи термінотворення: семантичні та соціолінгвістичні аспекти. Київ : Вид. дім «KM Academia», 2002. 218 с.
5. Колеснікова І. А. Лінгвокогнітивні та комунікативно-прагматичні параметри професійного дискурсу : автореф. дис. ... д-ра філол. наук: спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство». Київ, 2009. 27 с.
6. Кочан І. Динаміка і кодифікація термінів з міжнародними компонентами у сучасній українській мові. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2004. 520 с.
7. Маслова Т. Б. Типологія наукового дискурсу в сучасній мовознавчій парадигмі. *Англістика та американістика*. 2013. Вип. 10. С. 39–43.
8. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навч. посіб. Київ : Академія, 2007. 360 с.
9. Микитюк О. Сучасна українська мова: самобутність, система, норма : навч. посіб. Львів, 2023. 440 с.
10. Мойсеєнко С. М. Комунікативно-прагматичні особливості наукового тексту. *Науково-методичні проблеми підготовки іноземних громадян* : матер. Х Міжнар. наук.-практ. конф. (20–21 квітня 2017 р., м. Київ). Київ : Вид-во НАУ, 2017. С. 84–85.
11. Овсієнко Л. М. Науковий текст як лінгвістична одиниця і комунікативний феномен. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2011. Вип. LX. С. 125–128.
12. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 312 с.
13. Пентиліук М. І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2013. Вип. 40. С. 160–166.
14. Пономарів О. Д. Культура слова. Мовностилістичні поради : навч. посіб. Київ : Либідь, 2001. 240 с.
15. Сагач Г. Ділова риторика: мистецтво риторичної комунікації. Київ : Зоря, 2003. 255 с.
16. Семеног О. М. Науковий текст як засіб професійної самореалізації дослідника. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. № 7 (25). С. 286–294.
17. Стахів М. Український комунікативний етикет : навч.-метод. посіб. Київ : Знання, 2008. 245 с.
18. Степаненко М. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. Київ : Алерта, 2023. 536 с.
19. Струганець Л. В. Динаміка лексичних норм української літературної мови ХХ століття. Тернопіль : Астон, 2002. 352 с.

REFERENCES:

1. Babych, N. D. (2005). Kul'tura fakhovoho movlennya [Culture of Professional Speech]. Chernivtsi: Knyhy – XXI, 496 s [in Ukrainian].
2. Balandina, N. (2013). Navchal'nyy tekst: problema vyznachennya, typolohiya, funktsiyi [Educational text: definition problem, typology, functions]. *Filolohichni nauky – Philological Sciences*, 14, 88–94 [in Ukrainian].
3. Dyadyura, H. M. (2001). Funktsional'ni parametry obraznosti v naukovomu styli (na materiali tekstiv pryrodnychkh ta tekhnichnykh nauk) [Functional Parameters of Imagery in Scientific Style in Texts of Natural and Technical Sciences]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, In-t ukr. movy NAN Ukrayiny, 18 s [in Ukrainian].
4. D'yakov, A. S., Kyiak, T. R., & Kudel'ko, Z. B. (2002). Osnovy terminotvorennya: semantychni ta sotsiolinhvistychni aspekty [Fundamentals of Terminology Formation: Semantic and Sociolinguistic Aspects]. Kyiv : Vyd. dim «KM Academia», 218 s [in Ukrainian].

5. Kolesnikova, I. A. (2009). Linhvokohnityvni ta komunikatyvno-prahmatychni parametry profesiynoho dyskursu [Linguocognitive and Communicative-Pragmatic Parameters of Professional Discourse]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv, 27 s. [in Ukrainian].
6. Kochan, I. (2004). Dynamika i kodyfikatsiya terminiv z mizhnarodnymy komponentamy u suchasniy ukrayins'kiy movi [Dynamics and Codification of Terms with International Components in Modern Ukrainian Language]. L'viv: Vyd. tsentr LNU im. I. Franka, 520 s. [in Ukrainian].
7. Maslova, T. B. Typolohiya naukovooho dyskursu v suchasniy movoznavchiiy paradyhmi [Typology of Scientific Discourse in Modern Linguistic Paradigm]. *Anhlistyka ta amerykanistyka – Anglistics and American Studies*, 10, 39–43 [in Ukrainian].
8. Mats'ko, L. I., & Kravets', L. V. (2007). Kul'tura ukrayins'koyi fakhovoyi movy [Culture of Ukrainian Professional Language]: navch. posib. Kyiv: Akademiya, 360 s. [in Ukrainian].
9. Mykytyuk, O. (2023). Suchasna ukrayins'ka mova: samobutnist', systema, norma [Modern Ukrainian Language: Originality, System, Norm]: navch. posib. L'viv, 440 s. [in Ukrainian].
10. Moyseyenko, S. M. (2017). Komunikatyvno-prahmatychni osoblyvosti naukovooho tekstu [Communicative and Pragmatic Features of Scientific Text]. X *Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Naukovo-metodychni problemy pidhotovky inozemnykh hromadyan» – The Sixth International Scientific and Practical Conference «Scientific and Methodical Problems of Training Foreign Citizens»* (pp. 84–85). Kyiv: Vyd-vo NAU [in Ukrainian].
11. Ovsienko, L. M. (2011). Naukovyy tekst yak linhvistychna odynitsya i komunikativnyy fenomen [Scientific Text as a Linguistic Unit and Communicative Phenomenon]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*, LX, 125–128 [in Ukrainian].
12. Onufriyenko, H. S. (2006). Naukovyy styl' ukrayins'koyi movy [Style of the Ukrainian Language]. Kyiv : Tsentr navchal'noyi literatury, 312 s. [in Ukrainian].
13. Pentylyuk, M. I. (2013). Kohnityvno-komunikatyvna model' udoskonalennya profesiynoyi kul'turomovnoyi kompetentnosti studentiv filolohichnoho profilu [Cognitive-Communicative Model for Improving Students' Professional Speech Competence]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya». Seriya «Filolohichna» – Scientific Notes of the National University 'Ostroh Academy'. Philological Series*, 40, 160–166 [in Ukrainian].
14. Ponomariv, O. D. (2001). Kul'tura slova. Movnostylistychni porady [Culture of the Word. Stylistic Tips] : navch. posib. Kyiv: Lybid', 240 s. [in Ukrainian].
15. Sahach, H. (2003). Dilova rytoryka: mystetstvo rytorychnoyi komunikatsiyi [Business Rhetoric: The Art of Rhetorical Communication]. Kyiv: Zorya, 255 s. [in Ukrainian].
16. Semenoh, O. M. (2012). Naukovyy tekst yak zasib profesiynoyi samorealizatsiyi doslidnyka [Scientific Text as a Means of Professional Self-Realization of the Researcher]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies* : nauk. zhurnal, 7(25), 286–294. Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka [in Ukrainian].
17. Stakhiv, M. (2008). Ukrayins'kyy komunikativnyy etyket [Ukrainian Communicative Etiquette] : navch.-metod. posib. Kyiv: Znannya, 245 s. [in Ukrainian].
18. Stepanenko, M. (2023). Ukrayins'ka mova za profesiynym spryamuvannyam [Ukrainian Language for Professional Purposes]: pidruchnyk. Kyiv: Alerta, 536 s. [in Ukrainian].
19. Struhanets', L. V. (2002). Dynamika leksychnykh norm ukrayins'koyi literaturnoyi movy XX stolittya [Dynamics of Lexical Norms of the Ukrainian Literary Language of the 20th Century]. Ternopil' : Aston, 352 s. [in Ukrainian].

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Валентина ЛЯПУНОВА, Наталія ВОЛІК, Олена ХОМИЧ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	3
Ольга РЯБОШАПКА, Леся КАРНАУХ РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКА У ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	13
Яна СЕЛІКОВА ІНТЕГРАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У РАННЮ ДВОМОВНУ ОСВІТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	18
Світлана ТИТАРЕНКО ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З РОДИНАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	25

РОЗДІЛ 2

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Петро БОЙЧУК, Олена ПУШ, Надія АНТОНЮК ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНИХ РЕФОРМ.....	31
Петро БОЙЧУК, Ірина РЕГУЛІЧ, Наталія БОРБИЧ, Ірина КОВАЛЬЧУК МОНІТОРИНГ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ЦИФРОВІЗАЦІЇ В ГАЛУЗЯХ ОСВІТИ ТА КУЛЬТУРИ.....	38
Оксана ДАНИЛЮК ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	48
Вікторія ЗВЄКОВА, Оксана КАЧУРОВСЬКА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК СТРАТЕГІЯ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНИХ БАР'ЄРІВ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІСІ.....	53
Аліна ПРЕДИК ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРМЕДІАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	58
Світлана РОМАНЮК СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	65

РОЗДІЛ 3

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Tetiana GOLUB, Olha KOVALENKO THE ROLE OF AI IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING WITHIN TECHNICAL UNIVERSITIES	74
Радислава ГОРБІЛЬ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	80
Наталія ЗГУРСЬКА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У МЕЖАХ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ (ФОРТЕПІАНО).....	86

Олена ЛОБАНЬ

НАВЧАЛЬНІ ІГРИ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ:
ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ НА ОСНОВІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ..... 95

Лія ЛУКІНА

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... 102

Олександр ПАНАСЮК

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПОРУШЕНЬ
АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ..... 108

Неля ПОДЛЕВСЬКА, Світлана ВОЙТАЛЮК

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА-ПОЛОНІСТА..... 115

Лариса СТАХОВА, Катерина ЗЕЛИНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО, Вікторія ХОДЕНКО

ВЗАЄМОДІЯ ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ
З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ..... 124

Тетяна СУКАЛЕНКО, Світлана ШПЕТНА

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В МЕДІАПРОСТОРІ: ТИПОЛОГІЯ І МЕХАНІЗМИ РЕПРОДУКЦІЇ..... 129

Наталія СУХОВІЄНКО

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ МОВИ ТА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ..... 136

Наталія ТОРЧИНСЬКА, Михайло ТОРЧИНСЬКИЙ

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ПРИ ВИКЛАДАННІ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 142

Наталія ШУЛЬЖУК

АДАПТАЦІЯ НАУКОВОГО ТЕКСТУ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ СПОСІБ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 148

CONTENTS

SECTION 1 PRE-SCHOOL EDUCATION

Valentyna LIAPUNOVA, Nataliia VOLIK, Olena KHOMYCH FORMATION OF COMPETENCES FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN.....	3
Olha RIABOSHAPKA, Lesia KARNAUKH DEVELOPMENT OF PRESCHOOLCHILD'S EMOTIONAL CULTURE IN THE PROCESS OF PLAY ACTIVITY.....	13
Iana SELIKOVA SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING INTEGRATION INTO EARLY BILINGUAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN.....	18
Svitlana TITARENKO INTERACTION BETWEEN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS AND FAMILIES OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION.....	25

SECTION 2 PRIMARY EDUCATION

Petro BOYCHUK, Olena PUSH, Nadiia ANTONIUK THE DIDACTIC ASPECT OF PROFESSIONAL AND PRACTICAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL REFORMS.....	31
Petro BOYCHUK, Iryna REHULICH, Natalia BORBYCH, Iryna KOVALCHUK MONITORING CONTEMPORARY TRENDS IN DIGITALIZATION IN THE FIELDS OF EDUCATION AND CULTURE.....	38
Oksana DANYLIUK FORMATION OF MOTIVATION TO LEARN THE UKRAINIAN LANGUAGE AMONG STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	48
Viktoriia ZVIEKOVA, Oksana KACHUROVSKA INCLUSIVE EDUCATION AS A STRATEGY FOR OVERCOMING EDUCATIONAL BARRIERS IN PRIMARY SCHOOL AGE.....	53
Alina PREDYK FEATURES OF THE USE OF INTERMEDIA TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF THE ART EDUCATIONAL FIELD IN ELEMENTARY SCHOOL.....	58
Svitlana ROMANIUK MODERN APPROACHES TO THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN UKRAINIAN LESSONS.....	65

SECTION 3 SPECIAL EDUCATION

Тетяна ГОЛУБ, Ольга КОВАЛЕНКО РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	74
Radyslava HORBIL STAGES OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS.....	80
Nataliia ZGHURSKA PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMING INTEGRATIVE THINKING OF A FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART WITHIN THE LIMITS OF INSTRUMENTAL-PERFORMING PREPARATION (PIANO).....	86

Olena LOBAN EDUCATIONAL GAMES IN HIGHER EDUCATION ENGLISH LANGUAGE TEACHING: THEORETICAL JUSTIFICATION BASED ON LINGUO DIDACTIC CONCEPTS.....	95
Liia LUKINA THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE POLISH LANGUAGE TEACHERS BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	102
Oleksandr PANASIUK SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF ACADEMIC INTEGRITY VIOLATIONS.....	105
Nelya PODLEVSKA, Svitlana VOITALIUK THE RELATIONSHIP BETWEEN FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE TRAINING OF FUTURE PHILOLOGISTS IN POLISH STUDIES.....	116
Larisa STAKHOVA, Kateryna ZELINSKA-LYUBCHENKO, Viktoriia KHODENKO INTERACTION OF A SPEECH THERAPIST WITH PARENTS OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS.....	125
Tetiana SUKALENKO, Svitlana SHPETNA GENDER STEREOTYPES IN THE MEDIA SPACE: TYPOLOGY AND MECHANISMS OF REPRODUCTION.....	130
Nataliia SUKHOVIHENKO METHODOLOGY OF INITIAL LANGUAGE TEACHING AND SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	136
Nataliia TORCHYNSKA, Mychailo TORCHYNSKYI THE EFFECTIVENESS OF PROJECT-BASED LEARNING IN TEACHING LINGUISTIC DISCIPLINES AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	143
Natalia SHULZHUK ADAPTATION OF SCIENTIFIC TEXTS AS AN EFFECTIVE MEANS OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS IN HIGHER EDUCATION STUDENTS.....	149

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 3

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Алла Олександрівна Марєєва

Підписано до друку: 01.09.2025.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 18,25. Замов. № 0925/698.

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.