

Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 4



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
30 жовтня 2025 р., протокол № 13

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

Ідентифікатор медіа: R30-02328

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

Періодичність: 6 разів на рік.

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

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

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

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

ISSN 2786-4693 (Print)

ISSN 2786-4707 (Online)

© Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2025

РОЗДІЛ 1 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК 376.1:373.2:37.036:7

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.1>

Ірина ГРЕЧИШКІНА

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», вул. Івана Банка, 3, м. Полтава, Україна, 36003

ORCID: orcid.org/0000-0002-3669-0731

Ірина МАКАРЕНКО

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», вул. Івана Банка, 3, м. Полтава, Україна, 36003

ORCID: orcid.org/0000-0002-8187-5217

Бібліографічний опис статті: Гречишкіна, І., Макаренко, І. (2025). Створення інклюзивного художньо-освітнього середовища у ЗДО: дидактичний підхід. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 4, 3–8, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.1>

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ХУДОЖНЬО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗДО: ДИДАКТИЧНИЙ ПІДХІД

Мета роботи: Теоретично обґрунтувати дидактичний підхід до створення інклюзивного художньо-освітнього середовища в закладах дошкільної освіти, що забезпечує рівні можливості для всебічного розвитку творчих здібностей, самовираження і емоційної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, враховуючи їхні психофізичні особливості.

Методологія: У дослідженні застосовано комплексний аналіз наукової літератури, зокрема теоретико-методологічних підходів: системного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого та діяльнісного. Проведено огляд сучасних педагогічних практик організації інклюзивного освітнього середовища в дошкільних закладах, а також психолого-педагогічних засад адаптації художньо-естетичного розвитку дітей з різними типами порушень. Особлива увага приділена аналізу досліджень у сфері нейропсихології, що підтверджують вплив мистецької діяльності на розвиток дітей з особливими потребами.

Наукова новизна: Вперше комплексно обґрунтовано дидактичний підхід до створення інклюзивного художньо-освітнього середовища в ЗДО, що враховує індивідуальні освітні потреби дітей з порушеннями розвитку. Визначено ключові характеристики такого середовища, які забезпечують рівноправну участь усіх дітей у мистецькій діяльності, зокрема адаптацію матеріалів і методик, а також інтеграцію міждисциплінарної співпраці педагогів, фахівців і батьків. Запропоновано рекомендації щодо організації безпечного, комфортного і стимулюючого простору, що сприяє розвитку творчих здібностей, соціалізації та емоційній стабільності.

Висновки: Створення інклюзивного художньо-освітнього середовища в закладах дошкільної освіти є важливою умовою забезпечення рівних можливостей для розвитку дітей з різними психофізичними особливостями. Це середовище підтримує не лише творчий потенціал і індивідуальне самовираження, а й сприяє формуванню толерантного ставлення, співпраці та взаємодопомоги серед дітей. Успішна реалізація інклюзії потребує комплексного підходу, адаптації матеріально-технічної бази, активної взаємодії між педагогами, батьками і фахівцями, а також постійного професійного розвитку педагогів. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку та апробацію конкретних дидактичних моделей, а також на вивчення ефективності міждисциплінарної взаємодії в інклюзивних закладах дошкільної освіти.

Ключові слова: інклюзія, середовище, інклюзивне середовище, дидактика, дитина, заклад дошкільної освіти, виховання.

Iryna HRECHISHKINA

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Early and Preschool Childhood Development, Luhansk Taras Shevchenko National University, Ivana Banka str., 3, Poltava, Ukraine, 36003
ORCID: 0000-0002-3669-0731

Iryna MAKARENKO

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Special Education, Luhansk Taras Shevchenko National University, Ivana Banka str., 3, Poltava, Ukraine, 36003
ORCID: 0000-0002-8187-5217

To cite this article: Hrechyshkina, I., Makarenko, I. (2025). Stvorennya inklyuzyvnoho khudozhn'o-osvith'oho seredovyscha u ZDO: dydaktychnyy pidkhid [Creating an inclusive artistic and educational environment in early childhood education institutions: a didactic approach]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 3–8, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.1>

CREATING AN INCLUSIVE ARTISTIC AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION INSTITUTIONS: A DIDACTIC APPROACH

Purpose: To theoretically substantiate a didactic approach to creating an inclusive artistic-educational environment in preschool institutions that ensures equal opportunities for the comprehensive development of creative abilities, self-expression, and emotional adaptation of children with special educational needs, taking into account their psychophysical characteristics.

Methodology: The study employs a comprehensive analysis of scientific literature, particularly theoretical and methodological approaches including systemic, competency-based, personality-oriented, and activity-based frameworks. A review of current pedagogical practices for organizing inclusive educational environments in preschools was conducted, along with an examination of psychological and pedagogical principles for adapting artistic and aesthetic development for children with various types of disabilities. Special attention was given to research in neuropsychology confirming the impact of artistic activities on the development of children with special needs.

Scientific Novelty: For the first time, a didactic approach to creating an inclusive artistic-educational environment in preschool institutions is comprehensively substantiated, considering the individual educational needs of children with developmental disorders. Key characteristics of such an environment are identified, which ensure equal participation of all children in artistic activities, including adaptation of materials and methods, as well as integration of interdisciplinary collaboration among educators, specialists, and parents. Recommendations are proposed for organizing a safe, comfortable, and stimulating space that promotes the development of creative abilities, socialization, and emotional stability.

Conclusions: The creation of an inclusive artistic-educational environment in preschool institutions is a crucial condition for ensuring equal opportunities for the development of children with various psychophysical characteristics. Such an environment supports not only creative potential and individual self-expression but also fosters the formation of tolerant attitudes, cooperation, and mutual assistance among children. Successful implementation of inclusion requires a comprehensive approach, adaptation of material and technical resources, active collaboration between educators, parents, and specialists, as well as continuous professional development of educators. Further research should focus on the development and testing of specific didactic models, as well as studying the effectiveness of interdisciplinary cooperation in inclusive preschool settings.

Key words: inclusion, environment, inclusive environment, didactics, child, preschool institution, education.

Постановка проблеми. У сучасних умовах модернізації освіти особливої уваги набуває питання створення інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти, яке забезпечувало б рівні можливості для всебічного розвитку всіх дітей, незалежно від їхніх психофізичних особливостей. Інклюзивне навчання потребує оновлення підходів до організації освітнього процесу, зокрема в напрямі художньо-естетичного розвитку, який відіграє ключову роль у становленні емоційної сфери, креативності, соціальної адаптації та особистісного самовираження дитини.

Однак на практиці організація художньо-освітнього середовища у ЗДО часто не враховує специфічних освітніх потреб дітей з порушеннями розвитку. Спостерігається нестача дидактичних матеріалів, адаптованих методик і середовищних рішень, які б сприяли активному залученню таких дітей до мистецької діяльності. Водночас наявні підходи до інклюзивної художньої освіти є фрагментарними й недостатньо обґрунтованими у педагогічній практиці.

Незважаючи на актуальність інклюзивної освіти, у практиці ЗДО спостерігається недо-

статня адаптація художньо-освітнього середовища до потреб дітей з особливими освітніми потребами, що ускладнює їхню повноцінну участь у мистецькій діяльності.

Запровадження інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами раннього та дошкільного віку передбачає організацію комфортного освітнього простору, який відповідає би індивідуальним потребам і потенціалу кожної дитини. Такий простір має забезпечувати умови для здобуття освіти згідно з вимогами Базового компонента дошкільної освіти, надання корекційно-розвиткових послуг, спрямованих на подолання порушень психофізичного розвитку, а також сприяти ранній соціалізації дитини.

Дослідження сучасних нейропсихологів свідчать, що мистецька діяльність сприяє розвитку нейропластичності мозку, поліпшенню емоційної регуляції та соціальних навичок у дітей з особливими потребами (Іваненко, 2021).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема створення інклюзивного художньо-освітнього середовища в закладах дошкільної освіти потребує глибокого теоретико-методологічного осмислення, оскільки охоплює комплекс педагогічних, психологічних, соціокультурних і дидактичних аспектів. У науковій літературі розглядаються різні підходи до організації інклюзивного середовища, що свідчить про актуальність і багатогранність досліджуваної теми.

Особливості системного підходу як складної, соціальної, динамічної, самоорганізованої системи обґрунтували В. Афанасьєв, В. Загвязинський, І. Зязюн, О. Савченко, С. Сисоєва. Специфіку компетентнісного підходу, що визначається новою концепцією освіти, розглядали у своїх працях Н. Бібік, В. Буряк, І. Малафійчук, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Сохань, В. Яқунін, Т. Левченко. Цінними для нашого дослідження є погляди щодо особистісно-орієнтованого підходу І. Беха, Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Кобзар та інших. Характерні риси діяльнісного підходу теоретично обґрунтували Г. Балл, В. Семиченко, Л. Артемова, О. Кононко, Л. Шульга та інші. Також вагомий внесок у розвиток інклюзивної освіти зробили Ю. Рібцун, Н. Софій, О. ТОВАЖНЯНЬСЬКА, Н. Дічек, Т. Заскіна, К. Крутій, І. Жиленко, Л. Шипіло, які розкривають питання педагогічної підтримки

дітей з особливими освітніми потребами та підготовки фахівців до інклюзивної практики в дошкільній.

Мета статті є теоретичне обґрунтування дидактичного підходу до створення інклюзивного художньо-освітнього середовища в закладах дошкільної освіти для забезпечення рівних можливостей розвитку всіх дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж перейти до вивчення ключових аспектів створення інклюзивного художньо-освітнього середовища, слід зосередитися на визначенні поняття «освітнє середовище» та проаналізувати основні аспекти його потенціалу для розвитку особистості.

Інклюзивне художньо-освітнє середовище у закладах дошкільної освіти являє собою організований простір, який створений з урахуванням потреб усіх дітей, зокрема тих, що мають особливі освітні потреби. Воно забезпечує рівні можливості для творчого розвитку, самовираження та естетичного виховання через різноманітні види мистецької діяльності.

Таке середовище характеризується адаптацією матеріалів і методик до індивідуальних можливостей дітей, сприяє розвитку їх творчих здібностей, підтримує різноманітність і забезпечує комфортні умови для участі кожної дитини в художньо-освітньому процесі. Серед ефективних дидактичних засобів для інклюзивної художньої освіти варто виділити тактильні матеріали, інструменти для розвитку дрібної моторики, адаптовані музичні інструменти та інтерактивні цифрові ресурси, що враховують особливості сприйняття дітей з різними типами порушень (Петренко, 2023).

Важливою складовою є тісна співпраця педагогів, батьків і фахівців, що забезпечує комплексний підхід до навчання та розвитку.

Важливим фактором успішної інклюзії є активна участь батьків у освітньому процесі, що забезпечує підтримку дитини в домашніх умовах та сприяє формуванню спільнотної підтримки. Співпраця з місцевою громадою дозволяє залучати додаткові ресурси і формувати толерантне ставлення до дітей з особливими потребами (Ковальчук, 2022).

Вислів «середовище – це третій педагог» підкреслює, що саме організація простору визначає норми поведінки та комунікації. Освітнє середовище має бути безпечним і доброзич-

ливим, сприяти формуванню взаємоповаги та створювати відчуття приналежності до спільноти (Низьковська, 2018).

Поняття «освітнє середовище» трактують по різному, зокрема: сукупність матеріально-технічних, соціальних і психолого-педагогічних умов, що забезпечують ефективний освітнього процесу (Сухомлинський В.); простір взаємодії, де формується особистість, її інтелектуальний і моральний розвиток (Куценко Л.); система соціальних відносин, норм і цінностей, які визначають взаємодію між учасниками навчального процесу (Лютенко О.); комплекс технічних засобів і цифрових ресурсів, що підтримують освітній процес (Грецинський В.); цілісна система, яка об'єднує фізичний простір, соціальні взаємодії, педагогічні технології і емоційно-психологічний клімат (Зязюн І.).

Узагальнюючи наукові підходи до визначення поняття «освітнє середовище», слід зазначити, що більшість педагогічних дослідників розглядають його як сукупність природних, соціальних та матеріальних факторів, які безпосередньо або опосередковано впливають на розвиток особистості дитини.

Головне, середовище має стати для дитини розвивальним, тобто сприятливим для особистісного зростання у різні видах діяльності: фізичній, пізнавально-інтелектуальній, соціально-моральній, комунікативно-мовленнєвій, художньо-естетичній, предметно-практичній та інших сферах дитячої життєдіяльності.

На думку А. Колупаєвої, яку цілком можна вважати обґрунтованою, інклюзивна освіта полягає у створенні такого освітнього середовища, яке враховує потреби й можливості кожної дитини, незалежно від її психофізичних особливостей (Колупаєва, 2012).

Інклюзивне освітнє середовище – комплекс умов, методів і засобів, що сприяють спільному навчанню, вихованню та розвитку учнів, враховуючи їхні потреби та можливості (Потапук, 2024).

І. Малишевська розглядає це поняття як своєрідну технологію інклюзивного навчання, основним завданням якої є досягнення кінцевого результату – успішної соціалізації дітей та молоді з особливими освітніми потребами (Малишевська, 2016).

Т. Єжова наголошує, що освітнє середовище є простором, який забезпечує умови для актив-

ної взаємодії, спілкування та розвитку дітей з урахуванням їхніх особистісних потреб і можливостей (Єжова, 2012).

Аналіз наукових джерел свідчить, що поняття «інклюзивне освітнє середовище» трактується як система ціннісних підходів до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей. Воно охоплює сукупність ресурсів, включаючи засоби, а також внутрішні й зовнішні умови життєдіяльності в закладах дошкільної освіти, і передбачає орієнтацію на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій кожної дитини.

О. Ковшар визначає ключові характеристики інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти, серед яких:

- ціннісне ставлення ЗДО до забезпечення організації інклюзивного навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, їх життєдіяльності;
 - сприятливий психологічний та емоційний клімат в закладі дошкільної освіти;
 - організація партнерської взаємодія з батьками вихованців;
 - створення педагогічних умов для спільної взаємодії дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату;
 - урахуванням можливостей кожної дитини при розробці індивідуальних програм;
 - забезпечення психолого-педагогічного супроводу та індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими потребами (Ковшар, 2019).
- За словами Л. Балли, створення інклюзивного освітнього середовища залежить від кількох важливих чинників: ефективного розподілу обов'язків між вихователями та батьками дітей з особливими потребами; дотримання принципів варіативності та диференціації; врахування прав, обов'язків і інтересів вихованців; а також забезпечення цілісності освітнього середовища, яке ґрунтується на співпраці всіх учасників освітнього процесу (Балл, 2021).

Важливо також зазначити, що створення інклюзивного середовища вимагає активного залучення педагогів до постійного професійного розвитку, підвищення їхньої компетентності щодо роботи з дітьми з різними освітніми потребами. Впровадження міждисциплінарних команд, що включають психологів, логопедів, дефектологів та соціальних працівників, суттєво підвищує якість надання освітніх послуг і підтримки таких дітей.

Крім того, важливим аспектом є адаптація матеріально-технічної бази ЗДО: забезпечення доступності приміщень, використання спеціального обладнання та дидактичних засобів, що відповідають індивідуальним потребам дітей. Такий підхід сприяє формуванню комфортного і без бар'єрного освітнього простору, що позитивно впливає на розвиток і соціалізацію дітей з особливими потребами.

Приклади практичного впровадження інклюзивного художньо-освітнього середовища в ЗДО: адаптовані мистецькі заняття в сенсорній кімнаті. У деяких ЗДО практикується проведення занять із малювання, ліплення або аплікації в сенсорних кімнатах, де враховані світлові, тактильні та звукові потреби дітей з розладами аутистичного спектра або сенсорною гіперчутливістю. Заняття проводяться в міні-групах, із чіткою структурою, використанням піктограм і зорових підказок.

Методика «Арт-блокнот» для дітей з порушеннями мовлення. Застосовується метод індивідуального арт-блокнота, де діти щодня відображають свої емоції, враження або події за допомогою кольору, лінії та форми. Така діяльність дає змогу дитині самовиражатися без необхідності вербального мовлення, а також є ефективною формою емоційного розвантаження.

Інклюзивні театральні міні-проекти. У рамках інклюзивних груп організуються короткі вистави з використанням масок, ляльок або тіньового театру. Ролі розподіляються з урахуванням індивідуальних можливостей дітей. Для тих, хто має труднощі з мовленням, вводяться ролі з рухами, танцем або звуками, що дозволяє кожному бути активним учасником.

Застосування інклюзивних музичних інструментів. У мистецьких куточках використовуються прості музичні інструменти (метало-

фони, маракаси, барабани з м'яким звуком), які не вимагають спеціальної підготовки. Діти з різними порушеннями можуть брати участь у ритмічних імпровізаціях, що розвиває слухову увагу, моторику та соціальні навички.

Проведення «тихих» арт-занять. У групах із дітьми з сенсорною гіперчутливістю застосовуються «тихі» заняття – без гучної музики чи яскравого світла. Використовуються м'які пастелі, природні матеріали (тканина, пісок, вода, камінці), що сприяє розвитку тактильного сприйняття та концентрації уваги.

Висновки. Таким чином, системне дотримання вищезазначених принципів створює сприятливі умови для ефективного функціонування інклюзивного художньо-освітнього середовища в закладах дошкільної освіти. Це середовище не лише підтримує розвиток творчих здібностей і індивідуальних талантів кожної дитини, а й забезпечує врахування різноманітності освітніх потреб і особливостей розвитку. Завдяки цьому забезпечується комфортна та безпечна атмосфера, яка стимулює активну участь усіх дітей у мистецько-освітньому процесі, сприяє їхній соціальній адаптації, емоційному зростанню та самовираженню. Водночас, таке середовище сприяє формуванню в дітей позитивного ставлення до співпраці, взаємодопомоги та поваги до різних індивідуальних особливостей, що є невід'ємною складовою інклюзивної освіти.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку та апробацію конкретних дидактичних моделей інклюзивного художнього навчання, а також на вивчення ефективності міждисциплінарної взаємодії у закладах дошкільної освіти. Практична імплементація рекомендацій сприятиме формуванню інклюзивної культури та розширенню можливостей для творчого самовираження кожної дитини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балла Л. Особливості організації інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки.* 2021. Вип. 3. С. 110–115.
2. Гречишкіна І., Коваленко Т. Анімаційна діяльність у закладі дошкільної освіти: сутність і зміст. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2022. № 1. С. 147–155.
3. Єжова Т. Є. Організаційно-педагогічні умови створення толерантного освітнього середовища інклюзивної школи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами.* 2012. № 9(11). С. 66–75.
4. Ковшар О. Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2019. Вип. 67. С. 122–126. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27347>

5. Малишевська І. А. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3. С. 19–26.
6. Низковська О. В. Як створити інноваційне розвивальне предметне середовище. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2018. № 8. С. 12–19.
7. Колупаєва А. А. (ред.) *Основи інклюзивної освіти : навчальний посібник*. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
8. Потапюк Л. М. *Термінологічний словник-довідник із соціальної реабілітації*. Луцьк : Відділ іміджу та промоції Луцького національного технічного університету, 2024. 107 с.
9. Hrechyshkina I. Acquaintance of preschool children with works of painting // *Scientific Journal of Polonia University*. 2023. Vol. 56, No. 1. P. 58–62.
10. Varyanytsia L., Bader S., Yepikhina M., Hrechyshkina I., Shkarupa A. Formation of Tolerance and Intercultural Competence in Future Educators in a Preschool Educational Institution. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2024. Vol. 13, No. 3. P. 126–135.

REFERENCES:

1. Balla, L. (2021). Osoblyvosti orhanizatsii inkluzyvnoho osvitnoho seredovyscha zakladu doshkilnoi osvity [Features of organizing an inclusive educational environment in preschool educational institutions]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Serii "Pedagogichni nauky"* [Bulletin of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University. Series "Pedagogical Sciences"], (3), 110–115. [in Ukrainian]
2. Hrechyskina, I., & Kovalenko, T. (2022). Animatsiina diialnist u zakladi doshkilnoi osvity: sutnist i zmist [Animation activity in preschool educational institution: essence and content]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical Sciences], 1, 147–155. [in Ukrainian]
3. Yezhova, T. E. (2012). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy stvorennia tolerantnoho osvitnoho seredovyscha inkluzyvnoi shkoly [Organizational and pedagogical conditions for creating a tolerant educational environment in an inclusive school]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudey z osoblyvymy potrebamy* [Actual problems of teaching and educating people with special needs], (9(11)), 66–75. [in Ukrainian]
4. Kovshar, O. (2019). Stvorennia inkluzyvnoho osvitnoho seredovyscha dlia ditey z osoblyvymy osvitnymy potrebamy v umovakh suchasnoho zakladu doshkilnoi osvity [Creating an inclusive educational environment for children with special educational needs in a modern preschool institution]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy* [Scientific journal of M.P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects], (67), 122–126. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27347> [in Ukrainian]
5. Malyshevska, I. A. (2016). Inkluziine osvitnie seredovysche: heneza poniattia [Inclusive educational environment: genesis of the concept]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia* [Special child: education and upbringing], (3), 19–26. [in Ukrainian]
6. Nyzkovska, O. V. (2018). Yak stvoryty innovatsiine rozvytalne predmetne seredovysche [How to create an innovative developmental subject environment]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu* [Preschool educator-methodologist], (8), 12–19. [in Ukrainian]
7. Kolupaieva, A. A. (Ed.). (2012). *Osnovy inkluzyvnoi osvity* [Fundamentals of inclusive education]. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian]
8. Potapiuk, L. M. (2024). *Terminolohichni slovnyk-dovidnyk iz sotsialnoi rehabilitatsii* [Terminological dictionary-reference book on social rehabilitation]. Lutsk: Viddil imidzhu ta promotsii LNTU [Department of Image and Promotion of LNTU]. [in Ukrainian]
9. Hrechyshkina, I. (2023). Acquaintance of preschool children with works of painting. *Scientific Journal of Polonia University*, 56(1), 58–62. [in English]
10. Varyanytsia, L., Bader, S., Yepikhina, M., Hrechyshkina, I., & Shkarupa. (2024). Formation of tolerance and intercultural competence in future educators in a preschool educational institution. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13(3), 126–135. [in English]

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.08.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.09.2025
 Дата публікації: 03.11.2025

УДК 37.091.3:004:373.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.2>

Тарас ПАСКА

доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018

ORCID: 0000-0002-4579-388X

Бібліографічний опис статті: Паска, Т. (2025). Використання цифрових освітніх ресурсів у формуванні інформаційної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 9–16, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.2>

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджується використання цифрових освітніх ресурсів у формуванні інформаційної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти. Метою роботи є аналіз теоретичних засад і практичних аспектів застосування цифрових ресурсів у підготовці студентів, а також визначення їх впливу на розвиток ключових компетентностей, зокрема інформаційної культури. Емпірична частина реалізована на основі анкетування студентів спеціальності «Дошкільна освіта» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, що дало змогу оцінити рівень обізнаності щодо цифрових технологій та популярність їх використання в освітньому процесі.

Наукова новизна статті полягає у комплексному підході до визначення цифрових освітніх ресурсів та їх багатофункціональної ролі в професійній підготовці вихователів дошкільних закладів. Враховано сучасні підходи до визначення цифрових освітніх ресурсів як багатофункціональних інструментів, які охоплюють електронні підручники, інтерактивні платформи, мобільні додатки, віртуальну та доповнену реальність. Формування інформаційної культури розглядається як комплексний процес, що включає когнітивний, ціннісний і поведінковий компоненти, а також етичні засади роботи з інформацією.

Висновки статті підтверджують, що цифрові освітні ресурси виступають ефективним засобом підвищення якості підготовки майбутніх вихователів. Вони сприяють розвитку інформаційної культури, цифрової грамотності, критичного мислення, креативності, навичок саморозвитку і комунікації. Результати експериментального дослідження засвідчили, що більшість студентів мають високий або середній рівень знань про цифрові ресурси та активно застосовують такі платформи, як Zoom, Google Classroom, Canva, Kahoot! тощо. Водночас виявлено потребу в ширшому використанні інноваційних інструментів і подальшому вдосконаленні цифрового освітнього середовища. Перспективними напрямками подальших досліджень є розробка нових методик інтеграції цифрових ресурсів у навчальний процес, вивчення їхнього впливу на академічні досягнення та професійну компетентність студентів, а також оптимізація формування інформаційної культури в умовах дистанційного і змішаного навчання.

Ключові слова: цифрові освітні ресурси, інформаційна культура, дошкільна освіта, цифрові технології, цифрова компетентність, цифрова грамотність, підготовка вихователів.

Taras PASKA

Doctor of Philosophy (PhD in Pedagogy), Assistant of the Bohdan Stuparyk Department of Pedagogy and Educational Management, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018

ORCID: 0000-0002-4579-388X

To cite this article: Paska, T. (2025). Vykorystannia tsyfrovyykh osvitnikh resursiv u formuvanni informatsiinoi kultury maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [The use of digital educational resources in shaping the information culture of future preschool education specialists]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 9–16, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.2>

THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN SHAPING THE INFORMATION CULTURE OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS

The article examines the use of digital educational resources in shaping the information culture of future preschool education specialists. The aim of the work is to analyze the theoretical foundations and practical aspects of the use

of digital resources in student training, as well as to determine their impact on the development of key competencies, in particular information culture. The empirical part is based on a survey of students majoring in Preschool Education at Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, which made it possible to assess the level of awareness of digital technologies and the popularity of their use in the educational process.

The scientific novelty of the article lies in a comprehensive approach to defining digital educational resources and their multifunctional role in the professional training of preschool teachers. It takes into account modern approaches to defining digital educational resources as multifunctional tools that include electronic textbooks, interactive platforms, mobile applications, virtual and augmented reality. The formation of information culture is seen as a complex process that includes cognitive, value, and behavioral components, as well as ethical principles for working with information.

The conclusions of the article confirm that digital educational resources are an effective means of improving the quality of training for future educators. They contribute to the development of information culture, digital literacy, critical thinking, creativity, self-development, and communication skills. The results of the experimental study showed that most students have a high or medium level of knowledge about digital resources and actively use platforms such as Zoom, Google Classroom, Canva, Kahoot!, etc. At the same time, there is a need for wider use of innovative tools and further improvement of the digital educational environment. Promising areas for further research include the development of new methods for integrating digital resources into the educational process, studying their impact on students' academic achievements and professional competence, and optimizing the formation of information culture in the context of distance and blended learning.

Key words: digital educational resources, information culture, preschool education, digital technologies, digital competence, digital literacy, teacher training.

Актуальність проблеми. В умовах сучасної глобалізації та цифровізації освіти підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти набуває нового змісту і спрямованості. Професійна компетентність вихователя сьогодні неможлива без високого рівня інформаційної культури, яка охоплює не лише вміння користуватися цифровими інструментами, а й здатність критично оцінювати, відбирати, обробляти й створювати якісний інформаційний контент. Стрімкий розвиток технологій, розширення інформаційних потоків та зміна соціальних запитів до освіти вимагають від педагогів гнучкості, інноваційності та готовності працювати в умовах цифрового середовища.

В умовах реалізації Концепції цифрової трансформації освіти і науки України на період до 2026 року (2021) та Закону України «Про дошкільну освіту» (2024) інтеграція цифрових технологій у систему професійної підготовки вихователів визначається як стратегічний пріоритет держави. Згідно з цими документами, цифрові освітні ресурси (ЦОР) розглядаються не лише як допоміжний інструмент, а як ключовий елемент сучасного освітнього середовища, що сприяє формуванню цифрової та інформаційної компетентності майбутніх педагогів. Для галузі дошкільної освіти це означає необхідність оволодіння інноваційними методами організації освітнього процесу з використанням мультимедійних матеріалів, інтерактивних платформ, мобільних додатків і дистанційних технологій, які можуть ефективно підтримувати розвиток пізнавальної активності та творчого потенціалу дітей.

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні потребує комплексного підходу до підготовки педагогів, здатних працювати в умовах цифрового середовища. Водночас дослідження та практика свідчать про наявність викликів: недостатній рівень цифрової компетентності студентів педагогічних спеціальностей, обмежене використання ЦОР в освітньому процесі, нерівний доступ до сучасних технічних засобів та інтернету, а також потреба у методичній підтримці викладачів закладів вищої освіти. Тому вивчення та обґрунтування педагогічних умов, моделей і методів використання ЦОР у формуванні інформаційної культури майбутніх вихователів є актуальним і своєчасним завданням, що відповідає стратегічним пріоритетам розвитку освіти України та світовим тенденціям цифровізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування інформаційної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах цифровізації розглядається у працях багатьох учених. Питання застосування інформаційних технологій у сфері освіти розглядають В. Биков, І. Булах, М. Жалдак; особливості функціонування інформаційних систем висвітлюють Р. Гуревич, Ю. Машбиць, Н. Морзе. Проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільну освіту аналізують С. Дяченко, І. Мардарова. Теоретичні та методичні підходи до використання цифрових освітніх ресурсів розкривають у своїх працях О. Борисейко, Н. Касімова, І. Лебедева, І. Улітко, тоді як О. Дущенко акцентує увагу на

багатофункціональності цифрових матеріалів, зокрема мультимедіа, інтерактивних ігор, подкастів, VR/AR-технологій.

Наукові підходи до визначення ролі цифрових освітніх ресурсів у розвитку професійних і метапредметних компетентностей педагогів розкривають І. Гевко, Л. Гільтай, Т. Олєфіренко, Р. Полевик, які наголошують на формуванні цифрової грамотності, критичного мислення, креативності та здатності до саморозвитку. Інформаційну культуру як складову професійної підготовки педагогів розглядають О. Головата, О. Коломієць, О. Купіна, Н. Листопад, О. Пришляк, визначаючи її структуру, критерії та значення для ефективної педагогічної діяльності. Н. Листопад детально аналізує когнітивний, ціннісний і поведінковий компоненти інформаційної культури вихователя, акцентуючи на їх значенні у формуванні професійної компетентності. Водночас недостатньо дослідженими залишаються питання системного впровадження ЦОР у процес формування інформаційної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти з урахуванням особливостей їхньої професійної діяльності та викликів сучасного цифрового середовища.

Мета дослідження – проаналізувати теоретичні засади та практичні аспекти використання цифрових освітніх ресурсів у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти, з'ясувати їхній вплив на формування інформаційної культури здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап розвитку освітньої сфери характеризується активною цифровізацією, що суттєво трансформує традиційні підходи до підготовки педагогічних кадрів, зокрема майбутніх фахівців дошкільної освіти. Впровадження цифрових технологій у освітній процес відкриває нові можливості для підвищення якості підготовки, сприяє розвитку ключових компетентностей, серед яких особливе місце займає інформаційна культура. Формування такої культури є невід'ємною складовою професійної компетентності вихователя, що вимагає інтеграції ЦОР у структуру педагогічної діяльності та забезпечує ефективне освоєння сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

У контексті цифрової трансформації освіти важливо розглянути основні дефініції та підходи до визначення цифрових освітніх ресурсів,

які є фундаментальними для підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. У «Описі рамки цифрової компетентності для громадян України» (2021) цифрові ресурси трактуються як «будь-які типи ресурсів, які можна передати та/або отримати доступ до них із застосуванням цифрових технологій; сукупність цифрового контенту впорядкованого/поданого у зручній формі для виконання завдань та досягнення цілей в усіх сферах життєдіяльності» (Опис рамки цифрової компетентності для громадян України, 2021, с. 54). Це визначення підкреслює універсальність цифрових ресурсів і їх здатність охоплювати різні сфери людської діяльності, включно з освітою. Для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти цифрові ресурси виступають не лише як джерело знань, але й як засіб формування професійних компетентностей, необхідних для ефективної роботи з дітьми, батьками та педагогічним колективом.

Науковці О. Борисейко, Н. Касімова, І. Лебедева, І. Улітко пропонують визначення «цифрового освітнього ресурсу», називаючи його «змістовно відокремленим об'єктом, призначеним для освітніх цілей та представленим у цифровій, електронній комп'ютерній формі» (Борисейко, Касімова, Лебедева, Улітко, 2025, с. 5). Це визначення акцентує увагу на тому, що цифрові освітні ресурси мають бути спеціально створені для вирішення освітніх завдань, а їх зміст і форма повинні відповідати потребам цільової аудиторії.

Водночас, у педагогічній науці набуває поширення й більш широке тлумачення цього поняття. Так, дослідниця О. Дущенко відносить до цифрових освітніх ресурсів не лише традиційні електронні підручники чи навчальні платформи, а й фільми, ігри, подкасти, соціальні мережі, системи управління навчанням, онлайн-курси, вебінари, а також технології віртуальної та доповненої реальності (Дущенко, 2024). Це свідчить про багатовекторність розвитку цифрового освітнього середовища, що дозволяє гнучко адаптувати інструменти під потреби здобувачів освіти.

Сучасні дослідники підкреслюють не лише інструментальну, а й розвивальну функцію цифрових освітніх ресурсів. Так, І. Гевко та Л. Гільтай наголошують, що такі ресурси «сприяють удосконаленню змісту, методів і форм навчання в умовах єдиного інформацій-

ного простору, формуванню вмінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну й експериментально-дослідницьку діяльність» (Гевко, Гільтай, 2020, с. 96). Це твердження важливе для розуміння того, що цифрові ресурси стають засобом формування не лише предметних, але й метапредметних компетентностей, зокрема здатності до самонавчання, інформаційного пошуку та аналітичної обробки даних.

Особливу увагу привертає думка Т. Олефіренка та Р. Полевика, які зазначають, що «сучасні цифрові освітні ресурси виконують роль не лише джерела знань, але й потужного інструмента, що формує ключові компетентності, які необхідні майбутнім педагогам. Серед них особливо важливими є цифрова грамотність, здатність до критичного та аналітичного мислення, а також навички креативності та саморозвитку» (Олефіренко, Полевик, 2024, с. 127). Таким чином, використання цифрових ресурсів у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти має не лише інформативний, але й компетентнісний вимір, що узгоджується з сучасними концепціями розвитку освіти в Україні та світі.

Інформаційна культура як складова професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти посідає центральне місце у процесі інтеграції цифрових освітніх ресурсів. У «Великій українській енциклопедії» вона визначається як «культура, заснована на диференційованому споживанні та виробництві інформації» (Велика українська енциклопедія, 2016). Це означає, що інформаційна культура передбачає не лише здатність споживати інформацію, а й вміння створювати новий зміст, що відповідає етичним нормам, інформаційній безпеці та потребам освітнього середовища.

Дослідник О. Пришляк розглядає поняття «інформаційна культура педагога» як складову загальної культури, «яка передбачає вільне орієнтування в сучасному інформаційному середовищі, здатність сприймати та аналізувати нову інформацію, а також готовність до застосування сучасних інформаційних та комунікаційних технологій у процесі реалізації професійної діяльності» (Пришляк, 2011, с. 113). Це визначення особливо актуальне для майбутніх вихователів дошкільної освіти, адже їхня діяльність передбачає роботу з різними інформаційними

потокми – від наукових досліджень з педагогіки та психології до практичних рекомендацій з організації освітнього процесу.

Науковці О. Коломієць та О. Головата вказують, що критеріями інформаційної культури слід вважати «вміння адекватно формулювати свої потреби в інформації, ефективно здійснювати пошук необхідної інформації, переробляти і створювати якісно нову інформацію» (Коломієць, Головата, 2020, с. 317). Для майбутніх фахівців дошкільної освіти ці вміння реалізуються у здатності самостійно знаходити методичні матеріали, підбирати цифрові ресурси для занять з дітьми різного віку, адаптувати їх до рівня розвитку дитини та специфіки групи.

Дослідниця О. Купіна наголошує, що формування інформаційної культури має багатогранний підхід в педагогічній діяльності й покликане «виробити навички застосування інформаційних технологій та способи критичного мислення, укорінення етичних принципів взаємодії з інформацією, адекватне розуміння впливу інформації на суспільство та індивіда» (Купіна, 2023, с. 285). Цей підхід важливий у підготовці вихователів, оскільки вони є не лише споживачами інформації, а й передавачами її дітям, які формують своє перше уявлення про світ.

Особливу увагу слід звернути на концепцію, яку пропонує Н. Листопад, визначаючи інформаційну культуру вихователя закладу дошкільної освіти як «якісно нову форму організації розумової діяльності вихователя на основі використання інформаційних засобів, що дозволяє удосконалювати професійну діяльність в закладах дошкільної освіти» (Листопад, 2019, с. 179). Науковиця виокремлює три компоненти інформаційної культури: когнітивний (знання про застосування інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми та взаємодії з комп'ютером, оволодіння базовими й спеціалізованими цифровими навичками), ціннісний (позитивне ставлення до цифрових технологій, розуміння їх значення для професійної самореалізації, прагнення впроваджувати інновації та мультимедійні засоби в освітній процес) і поведінковий (дотримання авторського права та етичних норм, відбір безпечного контенту, адаптація матеріалів до віку дітей, створення власних цифрових ресурсів).

На основі аналізу наукової літератури та власного практичного досвіду варто виділити

основні класифікаційні типи цифрових освітніх ресурсів, приклади їх застосування у підготовці майбутніх вихователів, а також ключові переваги, які визначають їхню ефективність у розвитку професійних компетентностей.

Цифрові освітні ресурси класифікуються за різними ознаками, що дозволяє систематизувати їх та визначати найбільш ефективні засоби для застосування у педагогічній діяльності. До основних типів ЦОР належать електронні підручники, інтерактивні платформи, відео– та аудіоматеріали, онлайн-курси, симулятори, а також мобільні додатки, орієнтовані на дошкільну освіту. Електронні підручники містять структуровану навчальну інформацію, адаптовану для зручного сприйняття в цифровому форматі, що забезпечує гнучкість у засвоєнні теоретичних знань. Інтерактивні платформи пропонують різноманітні форми взаємодії, включаючи завдання з автоматичним оцінюванням, форуми та колективні проекти, що стимулює активне залучення студентів в освітній процес. Відео– та аудіоматеріали слугують важливими інструментами для ілюстрації педагогічних методів, демонстрації практичних прийомів роботи з дітьми, а також розвитку мовних і комунікативних навичок. Онлайн-курси забезпечують системний підхід до навчання з можливістю самостійного опрацювання матеріалу в зручному темпі. Мобільні додатки для дошкільної освіти орієнтовані на інтерактивне навчання дітей, але водночас слугують інструментами для підготовки вихователів, дозволяючи їм ознайомитися з сучасними технологіями та розвивати компетентності у використанні цифрових засобів.

Серед найбільш популярних ЦОР, які можуть бути ефективно використані у підготовці майбутніх вихователів, варто виокремити такі інструменти як LearningApps, Canva, Padlet, Kahoot!, StoryJumper, Genially та інші. LearningApps дозволяє створювати інтерактивні вправи та ігри, які можуть бути адаптовані для роботи з дітьми дошкільного віку або для закріплення теоретичного матеріалу студентами. Canva є потужним інструментом для створення візуального контенту – презентацій, інфографік, навчальних матеріалів, що сприяє розвитку креативності майбутніх вихователів. Padlet забезпечує зручну платформу для колективної роботи, обміну ідеями та створення

спільних проєктів, що важливо для формування комунікативних компетентностей. Kahoot! стимулює мотивацію через ігрові елементи, що робить процес навчання більш динамічним та інтерактивним. StoryJumper дає змогу створювати інтерактивні цифрові казки, що може бути використано для розвитку мовлення та уяви дітей, а Genially пропонує широкий спектр інструментів для створення мультимедійних презентацій та навчальних ресурсів із використанням анімації та інтерактивних елементів.

Використання цифрових освітніх ресурсів у підготовці майбутніх вихователів має низку суттєвих переваг, що сприяють розвитку професійних компетентностей. По-перше, ЦОР забезпечують доступ до актуальної, різноманітної та багатоформатної інформації, що розширює кругозір студентів і сприяє глибшому розумінню предметної галузі. По-друге, інтерактивність та адаптивність багатьох ресурсів стимулюють активну позицію майбутніх педагогів, підвищують мотивацію до навчання та формують навички самостійної роботи з інформацією. По-третє, робота з цифровими інструментами розвиває цифрову грамотність, критичне мислення, креативність, а також здатність до оперативного вирішення педагогічних задач із застосуванням сучасних технологій. Нарешті, ЦОР сприяють формуванню комунікативних компетентностей через використання спільних платформ і сервісів, що готує студентів до командної роботи та ефективної взаємодії у професійному середовищі. Таким чином, впровадження ЦОР у підготовку вихователів дошкільної освіти є ключовим фактором підвищення якості та актуальності професійної підготовки у сучасних умовах.

З метою виявлення рівня обізнаності здобувачів освіти щодо можливостей використання ЦОР у формуванні інформаційної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти, а також для обґрунтування й розробки ефективних підходів до їх інтеграції в освітній процес, кафедрою педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (ПНУ ім. В. Стефаника) упродовж 2024–2025 рр. проведено експериментальне дослідження. Для реалізації поставлених завдань використано метод анкетування. У дослідженні взяли участь 48 студентів спе-

ціальності «Дошкільна освіта» педагогічного факультету ПНУ ім. В. Стефаніка. Запропонована анкета на тему «Роль цифрових освітніх технологій у розвитку інформаційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» містила як закриті, так і відкриті запитання, що дозволили респондентам висловити власні думки, пропозиції та зауваження.

Аналіз результатів дослідження показав, що 52% опитаних студентів мають високий рівень розуміння базових понять цифрової освіти («цифрові освітні ресурси», «інформаційна культура», «цифрова компетентність»), 42% – середній рівень, а лише 6% – низький рівень. У процесі опитування з'ясовано, які цифрові інструменти найчастіше застосовують майбутні вихователі в освітньому процесі. Найбільш популярними виявилися Zoom (88%), Google Classroom (81%), Canva (77%), Google Meet (75%), Kahoot! (69%), LearningApps (65%), Padlet (54%). Менш активно використовуються Genially (35%), StoryJumper (29%), Quizizz (25%), Microsoft Teams (19%), CapCut (17%), Miro (10%). Найменш поширеними залишаються Moodle (6%), Prezi (4%) та Edmodo (2%).

Особливий інтерес становить думка студентів щодо цифрових платформ, що сприяють формуванню інформаційної культури та професійних компетентностей. Найчастіше респонденти звертаються до таких ресурсів: «Всеосвіта» (46%), «Prometheus» (19%), «Дія. Цифрова Освіта» (15%), «EdEra» (12%), Coursera (6%). Значно рідше використовуються «Google Digital Workshop» (4%), «Udemy» (2%) та інші подібні платформи (2%).

Важливим було також з'ясувати, як студенти оцінюють ефективність цифрових ресурсів у власній освітній діяльності. Так, 58% респондентів вказали на високу ефективність їх використання, 40% – на середню, і лише 2% оцінили ефективність як низьку. Переважна більшість (94%) погодилися, що цифрові ресурси значно полегшують доступ до навчальних матеріалів, сприяють індивідуалізації навчання та підвищують мотивацію до здобуття знань.

З метою виявлення перспективних напрямів впровадження цифрових ресурсів у підготовку вихователів ми проаналізували пропозиції студентів. Найчастіше пропонувалося активніше використовувати інтерактивні платформи для створення ігор та вправ для дітей (81%), впро-

ваджувати симулятори педагогічних ситуацій (75%), застосовувати мобільні додатки дошкільного спрямування (73%), організувати віртуальні екскурсії (69%), проводити онлайн-воркшопи та вебінари (63%). Також респонденти наголошували на важливості розширення доступу до якісних відео- та аудіоматеріалів (58%) та впровадження інноваційних мультимедійних презентацій (54%).

У власних коментарях учасники дослідження висловили ідеї щодо вдосконалення цифрового освітнього середовища: забезпечення стабільного технічного доступу до всіх платформ; створення єдиної бази перевірених ресурсів для вихователів; використання авторських цифрових матеріалів; організація регулярних майстер-класів із розробки інтерактивних матеріалів; активніший перехід від традиційних методів навчання до інтерактивних та змішаних форм.

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновок, що використання цифрових освітніх ресурсів відіграє ключову роль у формуванні інформаційної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти. Більшість студентів демонструють достатній рівень цифрової компетентності та активно застосовують сучасні інструменти – від інтерактивних платформ і симуляторів педагогічних ситуацій до мобільних додатків і віртуальних екскурсій – для підвищення якості власної підготовки. Високий рівень зацікавленості та позитивна оцінка ефективності ЦОР свідчать про їхній значний потенціал у розвитку професійних компетентностей, мотивації до навчання та індивідуалізації освітнього процесу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз наукових джерел та нормативних документів дав змогу встановити, що цифрові освітні ресурси є багатофункціональним інструментом, здатним виконувати як інформаційну, так і розвивальну функцію у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Їх застосування забезпечує не лише передачу знань, але й формування ключових компетентностей, серед яких особливе місце посідають цифрова грамотність, критичне та аналітичне мислення, креативність і навички саморозвитку. Інформаційна культура розглядається як важливий компонент професійної компетентності педагога, що охоплює когнітивний,

ціннісний та поведінковий аспекти і передбачає здатність ефективно працювати з інформацією, дотримуючись етичних та правових норм. Систематизація класифікаційних типів цифрових ресурсів і прикладів їхнього використання у підготовці фахівців засвідчила широкі можливості для підвищення якості та актуальності професійної освіти.

Результати опитування студентів спеціальності «Дошкільна освіта» ПНУ ім. В. Стефаника показали, що понад половина респондентів (52%) має високий рівень обізнаності з базових понять цифрової освіти, а 94% відзначають позитивний вплив цифрових ресурсів на якість власної підготовки. Найпоширенішими інструментами є Zoom, Google Classroom, Canva, Google Meet та Kahoot!, тоді як більш інноваційні платформи на кшталт Genially чи StoryJumper вико-

ристовуються менш активно. Студенти вбачають найбільший потенціал у впровадженні інтерактивних платформ для створення ігор, симуляторів педагогічних ситуацій, мобільних додатків та віртуальних екскурсій. Високий рівень мотивації та готовності до використання ЦОР підтверджує їх ефективність у розвитку інформаційної культури та професійних компетентностей майбутніх вихователів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та апробації нових методик інтеграції цифрових освітніх ресурсів в освітній процес, дослідженні впливу таких ресурсів на академічну успішність і професійну підготовку студентів, а також у визначенні оптимальних стратегій формування інформаційної культури в умовах змішаного та дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисейко О., Касімова Н., Лебедева І., Улітко І. Цифрові освітні ресурси: методичні вказівки до проведення лабораторних робіт. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. 2025. 74 с.
2. Велика українська енциклопедія. Культура інформаційна. 2016. URL: <https://surl.lt/thrali> (дата звернення: 11.08.2025).
3. Гевко І., Гільтай Л. Застосування цифрових освітніх ресурсів при підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2020. Том 167. № 11. С. 94-98.
4. Дущенко О. Використання цифрових освітніх ресурсів у підготовці майбутніх учителів. *Topical paradigms of training a modern teacher: Scientific monograph*. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2024. С. 38-55.
5. Коломієць О., Головата О. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця у контексті сучасних освітніх завдань. *Соціум. Документ. Комунікація. Серія: Історичні науки*. 2020. № 10. С. 310-333.
6. Купіна О. Формування інформаційної культури майбутніх учителів в умовах збройної агресії та інформаційної війни. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 65. Том 2. С. 283-288.
7. Листопад Н. Формування інформаційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 2. С. 177-182.
8. Олєфіренко Т., Полевик Р. Цифрові освітні ресурси як інструмент професійного розвитку майбутніх учителів технологічної освіти. *Освітньо-науковий простір*. 2024. № 7. Том 1. С. 120-130.
9. Опис рамки цифрової компетентності для громадян України. 2021. URL: <https://surl.li/skxsza> (дата звернення: 11.08.2025).
10. Пришляк О. Формування інформаційної культури майбутніх педагогів. *Науковий вісник Ужгородського Національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. № 20. С. 113-115.

REFERENCES:

1. Boryseiko, O., Kasimova, N., Lebedieva, I., & Ulitko, I. (2025). *Tsyfrovi osvichni resursy: metodychni vказivky do provedennia laboratornykh robit [Digital educational resources: methodological guidelines for conducting laboratory work]*. Kyivskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. [in Ukrainian].
2. Velyka ukrainська entsyklopediia. Kultura informatsiina [Great Ukrainian Encyclopedia. Information Culture]. (2016). URL: <https://surl.lt/thrali> (access obtained: 11.08.2025) [in Ukrainian].
3. Hevko, I., Hiltai, L. (2020). Zastosuvannia tsyfrovnykh osvitnykh resursiv pry pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv komp'uternykh tekhnolohii [Application of digital educational resources in training future computer technology specialists]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of the T. G. Shevchenko National University “Chernihiv Collegium”*, 167, 11, 94-98 [in Ukrainian].
4. Dushchenko, O. (2024). Vykorystannia tsyfrovnykh osvitnykh resursiv u pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv [Using digital educational resources in training future teachers]. *Topical paradigms of training a modern teacher: Scientific monograph*. (pp. 38-55). Riga, Latvia: «Baltija Publishing» [in Ukrainian].

5. Kolomiets, O., Holovata, O. (2020). Formuvannia informatsiinoi kultury maibutnoho fakhivtsia u konteksti suchasnykh osvitnykh zavdan [Formation of the information culture of future specialists in the context of modern educational tasks]. *Sotsium. Dokument. Komunikatsiia. Serii: Istorychni nauky – Society. Document. Communication. Series: Historical Sciences*, 10, 310-333 [in Ukrainian].
6. Kupina, O. (2023). Formuvannia informatsiinoi kultury maibutnykh uchyteliv v umovakh zbroinoi ahresii ta informatsiinoi viiny [Formation of information culture of future teachers in conditions of armed aggression and information warfare]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Topical issues of humanities*, 65, 2, 283-288 [in Ukrainian].
7. Lystopad, N. (2019). Formuvannia informatsiinoi kultury maibutnykh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Formation of information culture of future educators of preschool education institutions]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky – Scientific Bulletin of Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynsky. Pedagogical Sciences*, 2, 177-182 [in Ukrainian].
8. Olefirenko, T., Polevyk, R. (2024). Tsyfrovi osvitni resursy yak instrument profesiinoho rozvytku maibutnykh uchyteliv tekhnolohichnoi osvity [Digital educational resources as a tool for the professional development of future teachers of technological education]. *Osvitno-naukovyi prostir – Educational and Scientific Space*, 7, 1, 120-130 [in Ukrainian].
9. Opys ramky tsyfrovoy kompetentnosti dlia hromadian Ukrainy [Description of the digital competence framework for Ukrainian citizens]. (2021). URL: <https://surl.li/skxsza> (access obtained: 11.08.2025) [in Ukrainian].
10. Pryshliak, O. (2011). Formuvannia informatsiinoi kultury maibutnykh pedahohiv [Formation of information culture of future teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho Natsionalnoho universytetu. Serii: Pedagogika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social Work*, 20, 113-115 [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 17.09.2025
Дата публікації: 03.11.2025

УДК 373.2.011.3-51:172-021.414

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.3>

Ірина СКОМОРОВСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018

ORCID: 0000-0002-7545-4483

Бібліографічний опис статті: Скоморовська, І. (2025). Демократичні цінності в професійній підготовці майбутніх вихователів: європейський вимір. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 17–22, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.3>

ДЕМОКРАТИЧНІ ЦІННОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР

У статті досліджується проблема дотримання європейських освітніх цінностей в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Розкрито сутність поняття «цінності» та представлено різні підходи до вивчення даного терміну. Уточнено визначення поняття «професійна підготовка вихователів ЗДО». Акцентовано на основних європейських документах, що визначають актуальні цінності системи освіти країн Європи: Декларація прав людини (1948); Декларація прав дитини (1959); Конвенція про права дитини (1995); Хартія Європейського Союзу про основні права (2000); Бухарестська декларація етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі (2004); Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства і освіти в галузі прав людини (2010) та інші. Охарактеризовано основні шість демократичних цінностей, що визначають розвиток європейської освіти: свобода, людська гідність, справедливість, рівність, дотримання прав людини, солідарність. Визначено умови засвоєння майбутніми фахівцями дошкільної освіти європейських демократичних цінностей: змістове оновлення освітніх компонентів; вивчення європейського досвіду організація освіти; організація для майбутніх вихователів тематичних тренінгів, воркшопів, круглих столів, навчально-методичних семінарів; використання інтерактивних методів навчання (мозковий штурм, групові дискусії, аналіз кейсів), методу проєктів, рольових ігор (моделювання реальних ситуацій професійної діяльності вихователя), методів розвитку критичного і аналітичного мислення; інформування здобувачів освіти про програми міжнародного стажування, академічної мобільності (зокрема, Erasmus+); врахування в освітньому процесі результатів неформальної освіти; функціонування закладу вищої освіти на засадах демократії, рівності, поваги до людської гідності, толерантності та гуманізму.

Ключові слова: цінності, демократичні цінності, демократія, рівність, свобода, вища освіта, професійна підготовка, майбутній вихователь ЗДО.

Iryna SKOMOROVSKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018

ORCID: 0000-0002-7545-4483

To cite this article: Skomorovska, I. (2025). Demokratychni tsinnosti v profesiinii pidhotovtsi maibutnykh vykhovateliv: yevropeyskyi vymir [Democratic values in the professional training of future teachers: the european dimension]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 17–22, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.3>

DEMOCRATIC VALUES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS: THE EUROPEAN DIMENSION

The article examines the issue of adherence to European educational values in the process of professional training of future teachers of preschool education institutions. The essence of the concept of «values» is revealed and various approaches to studying this term are presented. The definition of the concept of «professional training of preschool teachers» is clarified. Emphasis is placed on the main European documents that define the current values of the education system in European countries: the Declaration of Human Rights (1948); the Declaration of the Rights of the Child (1959); Convention on the Rights of the Child (1995); Charter of Fundamental Rights of the European Union (2000); Bucharest Declaration on Ethical Values

and Principles of Higher Education in Europe (2004); Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (2010), and others. The six fundamental democratic values that determine the development of European education are described: freedom, human dignity, justice, equality, respect for human rights, and solidarity. The conditions for the assimilation of European democratic values by future preschool education specialists are defined: substantive updating of educational components; studying European experience in the organization of education; organizing thematic trainings, workshops, round tables, and educational and methodological seminars for future educators in the educational process; use of interactive teaching methods (brainstorming, group discussions, case studies), project methods, role-playing games (simulation of real situations in the professional activity of a teacher), methods for developing critical and analytical thinking; informing students about international internship and academic mobility programs (in particular, Erasmus+); taking into account the results of informal education in the educational process; functioning of higher education institutions on the principles of democracy, equality, respect for human dignity, tolerance, and humanism.

Key words: values, democratic values, democracy, equality, higher education, professional training, future early childhood education teacher.

Актуальність проблеми. В умовах російської агресії в Україні, коли порушуються національна свобода, демократія, права людини, нівелюється з боку агресора повага до людської гідності та верховенства права, все більшої актуальності набувають демократичні цінності Європейського Союзу. Особливо важливою є популяризація і дотримання європейських цінностей в системі освіти України, передусім, в професійній підготовці майбутніх педагогів. Сучасний вихователь повинен бути не лише кваліфікованим та компетентним фахівцем, який володіє необхідною системою знань та умінь, а й дотримується цінностей європейської спільноти, в якій цінується повага до людської гідності, її свободи та недоторканості, а взаємодія відбувається на засадах рівності та демократії. Лише тоді майбутній фахівець дошкільної освіти зможе сформулювати повагу до демократичних цінностей у своїх вихованців. Саме в сім'ї, а згодом в закладах дошкільної освіти розпочинається становлення підростаючого покоління і, цінності, які закладаються в родині та освітніх установах в майбутньому стають основою особистісного розвитку кожної дитини. Відтак вже з раннього віку дошкільники повинні ознайомитися з базовими демократичними цінностями і вчитися дотримуватися їх у повсякденному житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема орієнтування на європейські демократичні цінності у вищій освіті при підготовці майбутніх педагогів залишається однією з ключових у вітчизняній науці. Науковці вивчали різні аспекти досліджуваної проблеми, а саме: виховання демократичної культури учнівської та студентської молоді (С. Кострюков, М. Матішак, Г. Назаренко, О. Овчарук, Л. Панченко, О. Тараріна та інші); євроінтеграційні процеси

в системі вищої педагогічної освіти (Г. Васянович, М. Євтух, Л. Колесник, В. Луговий, Н. Матвеева та інші); демократичні цінності європейської освіти (С. Золотухіна, О. Іонова, О. Коберник, М. Кудла, О. Локшина, С. Лупаренко, В. Мартинюк та інші); професійну підготовку майбутніх вихователів ЗДО (Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківська, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська, Н. Трофаїла та інші).

Мета дослідження – проаналізувати формування демократичних цінностей у майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оволодіння людиною системою цінностей в процесі особистісного становлення є ключовим механізмом, який впливає на її мислення, світогляд, поведінку і загалом на свідомість. Відтак, важливо з'ясувати сутність поняття «цінності». Даний термін був запропонований давньогрецьким філософом Аристотелем ще за часів Античності, однак у науковий обіг введений у 60-х роках XIX століття В. Віндельбандом та Г. Ріккертом. У вітчизняній науці дана проблема почала досліджуватися починаючи з 60-х років XX століття (Коберник, 2023, с. 6).

За визначенням вітчизняного педагога та науковця О. Коберника категорія «цінність» є міждисциплінарною, оскільки вивчається в контексті таких наук як філософія, соціологія, психологія, педагогіка, етика та естетика. Відповідно і тлумачення даного поняття формується крізь призму тої чи іншої науки. Загалом О. Коберник виокремлює три основні підходи до визначення поняття «цінності»: соціальний (Т. Бутківська), педагогічний (О. Вишневський, П. Ігнатенко, В. Струманський,) психологіч-

ний (І. Бех, М. Боришевський, Г. Ващенко, Т. Яценко) (Коберник, 2023, с. 15).

В контексті нашого дослідження послуговуємося таким визначенням: цінність – це поняття, яке засвідчує людську, соціальну та культурну значимість певних явищ і предметів діяльності, яка є особливим типом світоглядної орієнтації людини, уявленнями, які склалися в тій чи іншій культурі про ідеал, моральність, добро, красу (Рибак, 2017, с. 107).

Основними європейськими документами, в яких на міжнародному рівні визначено цінності системи освіти країн Європи є: Декларація прав людини (1948); Декларація ЮНЕСКО та Комплексні рамки дій з виховання в душі миру, прав людини та демократії (1995); Хартія Європейського Союзу про основні права (2000); Рамкове рішення ЄС про боротьбу з расизмом та ксенофобією та інші юридичні засоби боротьби з расизмом (2008); Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства і освіти в галузі прав людини (2010); Декларація про сприяння громадянству та загальних цінностей свободи, толерантності та недискримінації через освіту (2015) тощо (Золотухіна, 2021, с. 43). До цього переліку важливо додати Декларацію прав дитини (1959), Конвенцію про права дитини (1995).

Особливе значення для популяризації цінностей європейської освіти має Бухарестська декларація етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі яка була ухвалена 2004 року у м. Бухарест, Румунія. Даний міжнародний документ має на меті популяризацію спільних етичних стандартів і принципів вищої освіти для країн Європи. Ухвалення Декларації також спрямовувалося на те, щоб визначити загальноєвропейські етичні орієнтири для закладів вищої освіти, розвинути принципи академічної доброчесності, академічної свободи, відповідальності, прозорості, справедливості, інклюзивності, та дотримання стандартів якості вищої освіти, сприяти популяризації та посиленню довіри суспільства до закладів вищої освіти. Ініціатори Декларації наголошують, що ціннісні орієнтири у вищій освіті повинні пропагуватися на всіх рівнях діяльності ЗВО – не тільки через освітні та наукові програми, а й через внутрішні процедури та практики, взаємодію із зовнішніми зацікавленими сторонами тощо (Промоція європей-

ських цінностей у студентському середовищі: досвід українських закладів вищої освіти, 2024, с. 47–48).

Важливим документом, в якому відображені стратегії популяризації європейських цінностей у системі вищої освіти, є Рамки компетентностей з демократичної культури (2013), яка була затверджена радою Європи і представлена у вигляді методичних матеріалів для молодого покоління громадян, за допомогою яких вони мають змогу сформуванати навички дотримання прав людини, толерантності, демократії, свободи тощо (Промоція європейських цінностей у студентському середовищі: досвід українських закладів вищої освіти, 2024, с. 50).

Європейські освітні традиції ґрунтуються на шести базових цінностях Європейського Союзу, які визначені у низці міжнародних документів: свобода, людська гідність, справедливість, рівність, дотримання прав людини солідарність. Розглянемо їх тлумачення відповідно до Хартії Європейського союзу про основоположні права (2000) (Хартія Європейського Союзу про основоположні права, 2000):

- людська гідність передбачає, що кожна людина є унікальною, має право на життя, а також фізичну та психічну недоторканність;
- свобода охоплює право на безпеку, свободу вираження поглядів та свободу інформації, свободу думки, совісті та релігії, право на освіту та працю тощо;
- рівність передбачає недопущення дискримінації за будь-якою ознакою, культурне, релігійне та мовне різноманіття, рівноправність жінок та чоловіків, дотримання прав дітей, людей похилого віку тощо;
- дотримання прав людини – це природні права, захист яких підтверджується міжнародними правовими нормами;
- справедливість – право на правовий захист, презумпцію невинуватості тощо.
- солідарність – право на доступ до безкоштовних послуг працевлаштування, захист від необґрунтованого звільнення, належні умови праці, заборона дитячої праці, отримання соціального забезпечення та соціальних послуг тощо.

Таким чином, популяризацію демократичних європейських цінностей як базових загальнолюдських цінностей доцільно здійснювати починаючи з дошкільної ланки освіти і продо-

вжувати на кожному етапі навчання здобувачів освіти. Цей процес має бути неперервний і охоплювати в тому числі освіту дорослих. Дослідниця О. Локшина зазначає, що європейський вектор розвитку вищої освіти доцільно реалізовувати через досягнення чотирьох ключових цілей, які були окреслені в Європейській стратегії для університетів. До них належить: посилення європейського виміру у вищій освіті та дослідженнях; надання підтримки закладам вищої освіти як осередкам європейського способу життя; сприяння розширенню можливостей університетів як рушійних сил розвитку діджиталізації та збереження навколишнього середовища; надання університетам лідерських позицій розвитку різних сфер європейської спільноти (Локшина, 2024). Отже, заклади вищої освіти мають бути центрами поширення, дотримання та популяризації демократичних цінностей європейської освіти.

В українському законодавстві також відображено демократичний та європейський вектор розвитку освіти. В Законі України «Про освіту» (2017) зазначено, що для здобувачів освіти створено умови для здобуття громадянської освіти, яка ґрунтується на усвідомленні цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина (Закон України «Про освіту», 2017). Метою демократичної освіти є формування та виховання громадян із незалежним, допитливим, аналітичним світоглядом, які обізнані з правилами і практикою демократії та мають свідому громадянську позицію (Матішак, 2019, с. 260). Отже, професійна підготовка майбутніх педагогів має ґрунтуватися на засадах толерантності, рівності та свободи.

Вітчизняна дослідниця Т. Танько трактує професійну підготовку вихователів ЗДО як систему організаційних та педагогічних заходів, які спрямовані на формування в особистості професійної компетентності, системи знань, навичок, умінь і готовності до виконання професійних завдань (Трофаїла, 2019, с. 90). Н. Трофаїла визначає даний термін як цілеспрямований процес, що здійснюється у межах загальної професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти і спрямований на формування теоретичних та методичних знань, вмінь, необхідних для ефективної взаємодії з дітьми

дошкільного віку, з метою розвитку їхньої емоційної сфери та профілактики емоційного неблагополуччя (Трофаїла, 2019, с. 91). Водночас, варто зазначити, що професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, оволодіння ними фаховими знаннями, вміннями та навичками, має спрямовуватися на дотримання демократичних цінностей в освіті, оскільки, це необхідна умова створення у групі дошкільників сприятливого психологічного клімату, формування у них відчуття довіри до вихователя, зниження імовірності виникнення у дітей небажання відвідувати ЗДО, встановлення міжособистісної взаємодії з батьками вихованців на засадах взаємної поваги, партнерства та толерантності.

Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити умови популяризації європейських цінностей демократичної освіти в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО. До них належать:

1. Змістове оновлення освітніх компонентів (як основних, так і вибіркових) з урахуванням популяризації ключових принципів європейської вищої освіти. Здобувачі освіти при вивченні таких навчальних дисциплін як «Педагогіка загальна», «Вступ до спеціальності», «Педагогіка дошкільна», «Спеціальна педагогіка» тощо мають опанувати знаннями про основні документи, в яких на міжнародному рівні затверджені демократичні цінності; засвоїти та вміти пояснити ключові цінності європейської освіти; оволодіти навичками дотримання означених цінностей у процесі професійної діяльності, зокрема, під час проходження навчальної та виробничої практик.

2. Вивчення європейського досвіду організації освіти. Проведення для здобувачів освіти гостьових лекцій (або інших заходів) європейськими науковцями, викладачами, які б могли поділитися досвідом функціонування вищої або дошкільної освіти в тій чи іншій європейській країні. Такі форми організації навчання допоможуть засвоїти майбутнім фахівцям дошкільної освіти практичний аспект дотримання європейських цінностей.

3. Організація для майбутніх педагогів тематичних тренінгів, воркшопів, круглих столів, навчально-методичних семінарів та інших форм навчання, відмінних від традиційних. Вивчення теоретичного матеріалу через прак-

тичну діяльність сприяє розвитку вмотивованості здобувачів освіти, забезпечує краще засвоєння інформації та сприяє формуванню практичних навиків. Доцільно здійснювати проведення навчальних занять з використанням інтерактивних методів (мозковий штурм, групові дискусії, аналіз кейсів), методу проєктів, рольових ігор (моделювання реальних ситуацій професійної діяльності вихователя), методів розвитку критичного і аналітичного мислення (ментальні карти, робота з інформаційними джерелами (медіаграмотність), «шість капелюхів», fishbone, сенкан тощо).

4. Інформування здобувачів освіти про програми міжнародного стажування, академічної мобільності, зокрема, про програму Erasmus+, яка визнана однією з кращих практик популяризації демократичних цінностей та сприяє вивченню студентською молоддю досвіду функціонування європейської освіти.

5. Врахування в освітньому процесі результатів неформальної освіти. Проходження здобувачами вищої освіти відповідних тематичних курсів на таких платформах як Prometheus («Україна на шляху до ЄС»), «Захист прав людей з інвалідністю»), EdEra («Демократія: від теорії до практики»), «Права людини в освітньому просторі») та інші є важливим і ефективним способом ознайомлення з теорією та практикою дотримання європейських демократичних цінностей при здійсненні професійної діяльності.

Важливо зазначити, що освітній процес у ЗВО доцільно організовувати із дотриман-

ням принципів гуманізму, студентоцентризму, людської гідності, толерантності, створюючи для здобувачів освіти умови для реалізації власної освітньої траєкторії, надання свободи вибору та можливості розвинути здібності та задатки. Дослідниці М. Матішак та Н. Матвеева зазначають, що влаштування демократичного устрою в закладі освіти сприяє розкриттю внутрішнього потенціалу студентської молоді, стимулює їх до саморозвитку, поваги до власних прав та прав інших людей. Відтак, доцільно виховувати у майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки толерантність, терпимість, відповідальність за вчинки, культуру соціальних стосунків (Матвеева, 2021, с. 27–28).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, ознайомлення майбутніх вихователів з демократичними цінностями в освіті в процесі професійної підготовки охоплює кілька напрямів, а саме: змістове наповнення освітніх компонентів; вивчення європейського досвіду організації освіти; проведення для здобувачів освіти тренінгів, майстер-класів, воркшопів тощо; застосування інтерактивних, проєктних, інформаційних методів навчання; врахування результатів неформальної освіти; організація у ЗВО освітнього процесу на засадах демократії, гуманізму, рівності та толерантності. До перспектив подальших досліджень належить проблема підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми у напрямі засвоєння ними демократичних освітніх цінностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Виховання цінностей особистості: європейський вектор та національний контекст : кол. моногр. / [Н. Безлюдна, В. Бойченко, О. Бялик [та ін.]; за ред. О. М. Коберника ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2023. 392 с.
2. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Золотухіна С. Т., Іонова О. М., Лупаренко С. Є. Актуальні цінності сучасної європейської освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 76, Т. 1. С.42-46. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-1.7>
4. Локшина О. Політика європейського союзу у галузі освіти і навчання: цілі, пріоритети, ініціативи. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 4. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/816/988>
5. Матвеева Н., Матішак М. Формування демократичних цінностей майбутніх педагогів: практико-орієнтований підхід. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2021. Вип. 14 (Ч. 2). С. 24-34.
6. Матішак М., Скоморовська І., Дідух І. Формування демократичної культури майбутніх магістрів дошкільної освіти: особистісно орієнтований підхід. *Освітній простір України*. 2019. Вип. 17. С.258-264. DOI:<https://doi.org/10.15330/esu.17.258-264>
7. Промоція європейських цінностей у студентському середовищі: досвід українських закладів вищої освіти: Аналітичний звіт. *Українська асоціація викладачів і дослідників європейської інтеграції*. Київ, 2024. 85 с.
8. Рибак О. Цінності та ціннісні орієнтації, їхнє значення у розвитку особистості. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2017. Вип. 1. С. 105-113.

9. Трофаїла Н. Д. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів у системі дошкільної освіти України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 65, Т. 1. С. 89-92. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.18>

10. Хартія Європейського Союзу про основоположні права. URL: <https://ccl.org.ua/posts/2021/11/hartiya-osnovnyh-prav-yevropejskogo-soyuzu/>

REFERENCES:

1. Vychovannia tsinnosti osobystosti: yevropeyskyi vektor ta natsionalnyi kontekst : kol. monohr. [Fostering personal values: the European vector and national context] / [N. Bezliudna, V. Boichenko, O. Bialyk [ta in.] ; za red. O. M. Kobernyka ; MON Ukrainy, Umanskyi derzh. ped. un-t imeni Pavla Tychyny. Uman: Vizavi, 2023. 392 s.

2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

3. Zolotukhina S. T., Ionova O. M., Luparenko S. Ye. Aktualni tsinnosti suchasnoi yevropeiskoi osvity [Current values of modern European education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 2021. № 76, Т. 1. S.42-46. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-1.7>

4. Lokshyna O. Polityka yevropeiskoho soiuzu u haluzi osvity i navchannia: tsili, priorityety, initsiatyvy [European Union policy in the field of education and training: objectives, priorities, initiatives]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 2024. № 4. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/816/988>

5. Matveieva N., Matishak M. Formuvannia demokratychnykh tsinnosti maibutnykh pedahohiv: praktyko-oriientovanyi pidkhid [Forming democratic values in future teachers: a practice-oriented approach]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*. 2021. Vyp. 14 (Ch. 2). S. 24-34.

6. Matishak M., Skomorovska I., Didukh I. Formuvannia demokratychnoi kultury maibutnykh mahistriv doshkilnoi osvity: osobystisno oriientovanyi pidkhid [Formation of a democratic culture among future masters of preschool education: a personality-oriented approach.]. *Osvitnii prostir Ukrainy*. 2019. Vyp. 17. S.158-164. DOI:<https://doi.org/10.15330/esu.17.258-264>

7. Promotsiia yevropeyskykh tsinnosti u studentskomu seredovyschchi: dosvid ukrainskykh zakladiv vyshchoi osvity: Analitychnyi zvit [Promoting European values in the student environment: the experience of Ukrainian higher education institutions: Analytical report]. *Ukrainska asotsiatsiia vykladachiv i doslidnykiv yevropeiskoi intehratsii*. Kyiv, 2024. 85 s.

8. Rybak O. Tsinnosti ta tsinnisni oriientatsii, yikhnie znachennia u rozvytku osobystosti [Values and value orientations, their significance in personal development]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia psykholohichni nauky*. 2017. Vyp. 1. S. 105-113.

9. Trofaiila N. D. Suchasna profesiina pidhotovka maibutnykh vykhovateliv u systemi doshkilnoi osvity Ukrainy [Modern professional training of future educators in the preschool education system of Ukraine]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 2019. № 65, Т. 1. S. 89-92. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.18>

10. Khartiia Yevropeiskoho Soiuzu pro osnovopolozhni prava [Charter of Fundamental Rights of the European Union]. URL: <https://ccl.org.ua/posts/2021/11/hartiya-osnovnyh-prav-yevropejskogo-soyuzu/>

Дата першого надходження рукопису до видання: 15.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 12.09.2025
Дата публікації: 03.11.2025

РОЗДІЛ 2 ПОЧАТКОВА ОСВІТА

UDC 378.016:81'243

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.4>

Oksana VYSOTSKA

PhD in Linguistics, Associate Professor at the English Language and Communication Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0001-9343-9538

Anhelina ZALIZNIAK

PhD in Linguistics, Senior Lecturer at the English Language and Communication Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0002-7727-737X

Maryna KURNYLOVYCH

Senior Lecturer at the English Language and Communication Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0009-0003-6476-3891

Kateryna KOROBOVA

Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Translation, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0009-0005-8266-0276

To cite this article: Vysotska, O., Zalizniak, A., Kurnylovych, M., Korobova, K. (2025). Rozvytok navychok pysma: produkt chy protses [Teaching writing: product vs process]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 23–29, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.4>

TEACHING WRITING: PRODUCT VS PROCESS

In English as a Foreign Language (EFL) teaching, writing occupies a central place alongside reading, listening, and speaking, yet it is often underestimated in practice. For Ukrainian students, achieving at least the B2 level of proficiency, as defined by the Common European Framework of Reference for Languages, requires not only the ability to understand and produce oral discourse but also to create coherent written texts that demonstrate clarity of thought, logical structure, and appropriate register. However, teaching practice shows that many students struggle with writing: they cannot sufficiently develop and support ideas, lack skills in organizing paragraphs, confuse formal and informal styles, and are not always aware of ethical principles in using sources. These deficiencies point to the necessity of teaching writing not as a mere product but as a complex process that integrates several stages: pre-writing, drafting, revising, editing, and producing the final text. Writing as a process encourages students to analyze rhetorical situations, define the purpose of communication, consider the expectations of the target audience, and select strategies for effective argumentation. It also highlights the importance of academic integrity, paraphrasing, and citation practices that help avoid plagiarism. The process-oriented approach thus shifts the focus from imitation of model texts to the development of independent writing competence, supported by brainstorming, outlining, peer review, and feedback mechanisms. The article argues that systematic instruction in writing contributes to building student confidence, enhances their ability to engage in academic and professional communication, and ensures readiness for further study or participation in international exchange programs. Writing, therefore, must be deliberately taught, carefully practiced, and consistently assessed with transparent criteria that emphasize both content and form.

Key words: EFL, ELT, writing skills, teaching writing, writing as product, writing as process.

Оксана ВИСОЦЬКА

кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та комунікації, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: 0000-0001-9343-9538

Ангеліна ЗАЛІЗНЯК

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови та комунікації, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: 0000-0002-7727-737X

Марина КУРНИЛОВИЧ

старший викладач кафедри англійської мови та комунікації, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: 0009-0003-6476-3891

Катерина КОРОБОВА

старший викладач кафедри лінгвістики та перекладу, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: 0009-0005-8266-0276

Бібліографічний опис статті: Висоцька, О., Залізник, А., Курнилович, М., Коробова, К. (2025). Розвиток навичок письма: продукт чи процес. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 23–29, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.4>

РОЗВИТОК НАВИЧОК ПИСЬМА: ПРОДУКТ ЧИ ПРОЦЕС

Сучасні вимоги до підготовки випускників українських університетів визначають володіння іноземною мовою щонайменше на рівні B2 згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Цей рівень передбачає сформованість умінь не лише в аудіюванні, читанні та говорінні, а й у письмі, яке виконує функцію ключового засобу навчання, оцінювання та академічної комунікації. Без системного розвитку писемного мовлення навчання іноземної мови втрачає цілісність і практичну результативність. Викладацький досвід свідчить, що значна частина студентів вищої школи не володіє необхідними навичками письма: вони мають труднощі з формулюванням і розгортанням ідей, недостатньо аргументують власні твердження, не вміють належним чином структурувати тексти, плутають офіційний та неофіційний реєстри, не завжди дотримуються принципів академічної доброчесності у використанні джерел. Це вказує на потребу цілеспрямованого навчання письму як процесу, що охоплює кілька послідовних етапів: підготовку та планування, написання чернетки, рецензування, редагування й створення остаточного варіанта. Саме процесуальний підхід формує вміння аналізувати риторичну ситуацію, визначати цільову аудиторію, добирати відповідні аргументи та приклади, коректно інтегрувати цитати й уникати плагіату. У статті визначено, що означає навчати письма як процесу, які конкретні аспекти й уміння потребують розвитку, а також запропоновано можливі напрями включення цих компонентів до навчальних програм і посібників, що можуть слугувати практичними орієнтирами для студентів у їхній письмовій діяльності.

Ключові слова: англійська мова як іноземна, викладання англійської мови, академічні навички, письмо як продукт, письмо як процес.

Introduction. Teaching any foreign language implies the development of four main speech skills – reading, listening, speaking, and writing. Writing seems to be the most difficult one in ELT. This is confirmed by the fact that the score for writing tasks, for example, of the IELTS international examination, is the lowest among the results for the other three skills. It is true for all countries, representatives of which have taken the

exam. The same is relevant for Ukraine, with the data for 2024 IELTS results being (<https://www.geeksforgoeks.org/ielts/average-ielts-score/>): Reading – 6.6; Listening – 7.7; Writing – 5.8; Speaking – 6.5.

Literature review. Educators are still discussing which of the skills is more important and which of them less, which is more difficult to learn, and how to teach this or that particular skill (Bilan,

Brown, Chernobryvets, Harmer, Murray, Scrivener, Tarnopolsky, etc.).

If university graduates should be proficient in at least one foreign language, be independent language users with the level of language proficiency not lower than B2 in terms of the *Common European Framework of Reference for Languages*, then it means that in the area of writing, students

- can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to their interests;
- can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view;
- can write letters highlighting the personal significance of events and experiences (CEFR, 2001:27).

The low writing score means that students experience problems with writing, writing essays or reports, presenting reasons in support or against a point of view, and communicating successfully in writing, observing its formal or informal writing requirements.

At present, there have appeared some extra problems in connection with writing. It is the appearance of artificial intelligence, AI. On the one hand, it helps significantly when people perform writing tasks: AI can write formal/informal letters, messages, present some kind of information in writing, etc. In this situation, it may not be necessary to waste time on teaching to develop students' writing skills: ChatGPT will do the job swiftly and effortlessly. Even in the past, in the AI-free world, writing created a headache: Giving writing home tasks means checking what students have written. That is time- and effort-consuming, especially when teachers' academic load is huge. Writing in the classroom takes a lot of valuable time, which could be spent on doing a lot of other useful things. Today, when students have to do writing tasks, they resort to AI, which often does the job for them. Perhaps, under such circumstances, the tendency may be to set the skill aside entirely. However, it may happen that students will participate in programs of academic exchange or international projects. They may go to study abroad. Without a proficient ability to express themselves in writing, students will not complete the course when examinations are usually held in written form. More than that, being Bachelor's Degree students, they should be trained to write their future Master's research, if and when they pursue their Master's Degree. Writ-

ing skills are needed and should be developed, at least, with the help of essay writing tasks.

In any case, teachers understand that in order to turn students into proficient foreign language users, they should be prepared to be proficient writers. Writing should be taught. Without writing, teaching a foreign language is the way to nowhere.

Some researchers compare writing to swimming. People learn to swim if there is somebody to teach them. The same refers to writing. People learn to write if somebody teaches them and if they are members of a literate society (E. Lenneberg, cited in Brown, 2000:334). It is not a mistake to say that writing is the most difficult language skill, even for native speakers. Writers should know what to write about and how to write about it. That means they are able to control various aspects of speech, such as content, the rhetorical situation, structural organization, vocabulary, grammar, etc. In the context of EFL, those who write should demonstrate a high level of proficiency employing these elements of a language which is not their native one.

In Ukraine, the approach to writing is traditionally focused on the **product**, with the assessment of the final product – the produced text, not on the stages of its creation. There is nothing wrong with the product approach because the goal of any writing is the final product – a message, a letter, a report. At the same time, it is the **process** approach which teaches students how to write and organize their writing.

The aim of this article is to define what it means to teach writing, to identify the specific aspects and skills that require development, and to outline how these components may be integrated into the syllabus and into a writing manual that could serve as a practical guide for students.

Methodology. The research is based on a qualitative analysis of teaching practices in English as a Foreign Language (EFL) classrooms at Ukrainian universities. It draws on classroom observations, teacher training experiences, and the examination of students' written work to identify recurrent difficulties in writing and effective strategies for overcoming them. The study also relies on a review of scholarly literature on product- and process-oriented approaches to writing instruction, which provided a theoretical framework for interpreting practical findings and formulating recommendations for syllabus design and writing manuals.

Discussion and the Research Results. The approach to writing as a **product** concentrates on

what to write about. It is often reduced to imitations of a model text. Teachers' attention and their feedback are focused mainly on grammar and spelling mistakes.

The situation was a bit changed when a writing task was included in the national school-leaving independent examination. Despite the fact that the structure, coherence, and cohesion were paid attention to by writers and assessors, it was product writing. However, the COVID pandemic and the war, following it, excluded writing from the school-leaving exam. That made writing neglected again. It is not wrong to say that there is no writing skills development in a number of schools and universities.

Nevertheless, step by step, the situation is changing: Ukrainian teachers take online and offline teacher professional development courses on academic writing, for example, Coursera courses or OPEN (Online Professional English Network) professional development courses and administered by teachers from western universities (OPEN courses are sponsored by the U.S. Department of State with funding provided by the U.S. Government); some Ukrainian teachers have studied at universities abroad. They understand that writing should be taught, taught as a **process**.

Several issues deserve attention and reflection when teaching writing as a process.

The process of writing can be divided into several stages. The first one is **pre-writing**. At this stage, students decide what to write about, the topic of their piece of writing, and its main ideas. Teachers' pre-writing strategies and activities may help introduce students to the topic and start writing. They activate students' prior knowledge and experience with questions, discussions, videos, etc. Special techniques taught to students may help them organize their ideas and design an outline of their future piece of writing. They are brainstorming, mind mapping, asking journalist questions «5 W's and 1 H», etc. (Babin *et al*, 2017:81–85).

This pre-writing stage makes it possible to formulate the thesis statement of writing – what the writer will write about and what s/he would like to say about it, topic sentences of the following supportive paragraphs in which the writer will put the ideas together and develop the topic thesis. Students gather ideas, form the working thesis, and get the outline of their piece of writing. Thus, they are ready for the second stage – **drafting**.

Whatever people present orally or write, they usually follow a particular organizational pattern which consists of three parts. **The introduction** gives the main point, thesis, what the piece of writing is about, and what the writer claims about it. **The body paragraphs** come after it and give the support and reasoning for the thesis statement, for what is presented in the introduction. It may be facts, examples, evidence, personal experience, and opinion, quotations from reliable sources, which are connected with the thesis statement and support it. The first sentence of each paragraph – the **topic sentence** – expresses the main idea of the paragraph. Topic sentences of the body paragraphs taken out present the outline of the whole piece of writing and express ideas that support the thesis statement.

In order to make the writing smooth and connected, to make it flow freely, the use of **transitional devices** should not be ignored, and not only “and,” “but,” “also,” which are the most popular with students.

The **conclusion** relates to the introduction and refers the reader to the thesis statement. “Conclusions have two jobs: Leave readers with something to think about and clarify why your topic matters to them and the larger community” (Babin *et al*, 2017:118). Nothing new appears in it.

A number of other issues come out and are connected with what students should know and thus be taught to do. One of them is the **rhetorical situation**, which students should keep in mind. It influences and determines the content of writing and the language used. The rhetorical situation includes the **target audience** and the **purpose** of writing, such as telling a story, presenting a description, explaining, convincing, etc. Unfortunately, it happens that some students do not feel the **registers**, formal vs informal, either in their everyday life and/or in communication. Some exercises and tasks on distinguishing registers and identifying purposes may be executed at the pre-writing stage.

It may happen that, when presenting facts, examples, and evidence, students may have to resort to **outside sources** to make their writing more reliable and believable. In this case, they should stick to academic integrity and know that plagiarism will be punished this or that way. Unfortunately, it may not be as severe as in Western universities, where plagiarism may lead to expulsion from the university. Academic integrity means the

ability to annotate, paraphrase, and quote according to particular styles and formats. According to university requirements, it may be MLA (Modern Language Association) or APA (American Psychological Association) (<https://pitt.libguides.com/citationhelp>), which students are informed about even before the pre-writing stage. Exercises aimed at annotating and paraphrasing will help a lot, for example, by analyzing other texts deeply. Students may be asked to explain them in their own words, to underline or highlight key words and key points, to write notes in the margins, to write questions in the text, or to write summaries. Summaries, paraphrases, and quotations all need ethical citation.

When the first draft is ready, it is submitted for the teacher's **review and feedback**; after getting the teacher's feedback, **editing** comes for changes if required, proofreading, and correction. It is important to understand that at the stage of drafting, global issues are solved, such as ideas, content, and meaning. Local issues at the sentence level, connected with vocabulary, grammar, and spelling are done when editing (Gadich, M. & E. Zickle, 2017:54). Researchers underline that it is important to understand that revising the first draft deals with strengths and weaknesses of the piece of writing, its logic, organization, deleting some irrelevant details, presenting more evidence, etc. Revising and final editing are different things, different stages of the process of writing. When revising, you

have the opportunity to 're-see' your paper; to look closely and deeply at it to make sure that it is making sense, that it flows, that it is meeting the core assignment requirements, to re-envision what the paper can be. You still have time to make major changes, such as providing additions or deleting entire sections. ... Revision is the process whereby on-going adjustments and changes are made to create a well balanced and well structured final product of the essay. During the revision stages of an essay, one is expected to take heed of suggestions that the instructor, peer, and writing tutors have made to help develop and solidify ideas while also paying attention to writing style and structure. ... Only after you have drafted, received feedback, revised, redrafted, received more feedback, revised, redrafted... you are ready to polish the paper up and hand it in (Gadich, M. & E. Zickle, 2017:58, 63).

Hopkins *et al.* (Hopkins, 2022) recommend a number of ways in which writers can provide spe-

cific details to develop their ideas on a topic and attract the reader's attention. Among them are **authority citation, emotional appeal, and presenting definitions**.

Reading and writing are closely connected. As a rule, reading precedes writing to get ideas, arguments, opinions, examples, etc. Thus, it is important to evaluate sources, choosing reliable ones to confirm ideas and to refer to when presenting arguments. In the era of propaganda, spreading fakes, often created with the help of AI, is popular (Tsapro, 2025). Regretfully, there are lots of AI tools to create fakes, but very few to reveal them. That is why students should know how to choose and evaluate sources for credibility, for example, with the help of the **CRAAP Test** (Blakeslee, 2004). It recommends that students check publications for:

- **C– Currency** (it has been published recently)
- **R– Relevance** (it related to the topic)
- **A– Authority** (its author has experience and knowledge in the field)
- **A– Accuracy** (it presents credible evidence and support for what it states)
- **P– Purpose** (the author's purpose is appropriate for an academic text).

The most vivid things that indicate a fake are the absence of sources and the extreme emotionality of the text.

The teacher's review of the piece of writing is presented in the form of **feedback**. Its aim is to encourage students to improve the draft of their writing before it is submitted for a grade. It may be done in writing or orally; it may be done in the form of peer-assessment at a writer's workshop (Mott-Smith *et al.*, 2020:47) or in a writing conference (Harris, 1986; Sperling, 1991), when a teacher meets individual students or a small group of students to discuss their writing and give feedback (Ferris & Hedgcock, 2013).

The final grade should be made in accordance with a particular **rubric** (what will be assessed and how), transparent and objective, which students are informed about beforehand. It is like a road map to achieve success with writing a good text.

Conclusion. Writing is not the only goal of teaching English as a foreign language at Ukrainian universities, but it is an essential and equal component alongside listening, reading, and speaking. It cannot be ignored, since effective communication in academic and professional settings requires students to be able to express their thoughts in

writing. A well-structured text does not appear on its own; it is the result of a process that includes planning, drafting, revising, and editing. For this reason, writing should be taught as a process, with attention to both content and form. Only then can students gradually develop confidence in express-

ing ideas, structuring arguments, and following the principles of academic integrity.

Further studies could focus on how writing skills develop over time, from school to university, and how consistent instruction affects student outcomes.

BIBLIOGRAPHY:

1. Білан Н. М. Роль письма на заняттях з іноземної мови // Матеріали III Міжнародної наукової інтернет-конференції «Сучасний соціокультурний простір 2016». 2016. Режим доступу: <http://int-konf.org>
2. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця : Нова книга, 2008. 288 с.
3. Чернобрывец Л. Формування навичок письма шляхом використання новітніх інформаційних технологій на середньому етапі навчання англійської мови. 2018. Режим доступу: <http://11.ucoz.ua/blog>
4. Babin M., Burnell C., Pesznecker S., Rosevear N., Wood J. The Word on College Reading and Writing. Open Oregon Educational Resources, 2017. Режим доступу: <https://openoregon.pressbooks.pub/wrd/>
5. Bayraktar A. Teaching writing through teacher–student writing conferences // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 51. P. 709–713. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.08.229
6. Blakeslee S. The CRAAP Test // *LOEX Quarterly*. 2004. Vol. 31, № 3. Режим доступу: <https://commons.emich.edu/loexquarterly/vol31/iss3/4/>
7. Brown H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd ed. Longman, 2000. 491 p.
8. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 273 p.
9. Dragomir I. A., Niculescu B.-O. Different Approaches to Developing Writing Skills // *Land Forces Academy Review*. 2020. Vol. 25, № 3(99). P. 201–206. DOI: 10.2478/raft-2020-0024
10. Gagich M., Zickel E. *A Guide to Rhetoric, Genre, and Success in First-Year Writing*. Cleveland : MSL Academic Endeavors, 2018. Режим доступу: <https://pressbooks.ulib.csuohio.edu/csu-fyw-rhetoric/>
11. Ferris D. R., Hedgcock J. *Teaching L2 Composition: Purpose, Process, and Practice*. 3rd ed. New York : Routledge, 2013. 456 p.
12. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. London ; New York : Pearson Longman, 2007. 448 p.
13. Harris M. *Teaching One-to-One: The Writing Conference*. Urbana : National Council of Teachers of English, 1986. 190 p.
14. Hopkins H., Reid S., Kowalski D. *Developing Your Ideas*. The WAC Clearinghouse, 2022. Режим доступу: <https://wac.colostate.edu/repository/writing/guides/guide/index.cfm?guideid=27>
15. Mott-Smith J. A., Tomaš Z., Kostka I. *Teaching Writing*. Revised ed. Alexandria : TESOL Press, 2020. 80 p.
16. Murray D. *Teach Writing as a Process Not Product* // *The Leaflet*. 1972. Vol. 71, № 3. P. 11–14. Режим доступу: <https://oira.aua.am/wp-content/uploads/2020/02/Teach-Writing-as-a-Process-Not-Product.pdf>
17. Reid S., Kowalski D. *Developing Your Ideas*. The WAC Clearinghouse, 2021. Режим доступу: <https://wac.colostate.edu/resources/writing/guides/ideas>
18. Scrivener J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. 3rd ed. Oxford : Macmillan Education, 2011. 418 p.
19. Tsapro H. Teachers' ChatGPT vs Students' ChatGPT: A Classroom Battle of Wits // *Zrostaємо разом – vykladannia z viroiu ta stiikistiu: materialy 27-i Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Ivano-Frankivsk, 2025. P. 221–223.

REFERENCES:

1. Bilan, N. M. (2016). Rol pysma na zaniattiakh z inozemnoi movy [The role of writing in foreign language lessons]. *Suchasnyi sotsiokulturnyi prostir 2016* [Contemporary socio-cultural space 2016]. Retrieved from <http://int-konf.org> (in Ukrainian)
2. Tarnopolskyi, O. B., & Kozhushko, S. P. (2008). *Metodyka navchannia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv pysma anhliiskoioi movoiu* [Teaching writing to university students]. Vinnytsia: Nova Knyha. (in Ukrainian)
3. Chernobryvets, L. (2018). *Formuvannia navychok pysma shliakhom vykorystannia novitnikh informatsiinykh tekhnolohii na serednomu etapi navchannia anhliiskoioi movy* [Formation of writing skills through the use of the latest information technologies at the middle stage of learning English]. Retrieved from <http://11.ucoz.ua/blog> (in Ukrainian)
4. Babin, M., Burnell, C., Pesznecker, S., Rosevear, N., & Wood, J. (2017). *The word on college reading and writing*. Open Oregon Educational Resources. <https://openoregon.pressbooks.pub/wrd/>

5. Bayraktar, A. (2012). Teaching writing through teacher–student writing conferences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 51, 709–713. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.229>
6. Blakeslee, S. (2004). The CRAAP test. *LOEX Quarterly*, 31(3). Retrieved from <https://commons.emich.edu/loexquarterly/vol31/iss3/4/>
7. Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman.
8. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
9. Dragomir, I. A., & Niculescu, B.-O. (2020). Different approaches to developing writing skills. *Land Forces Academy Review*, 25(3), 201–206. <https://doi.org/10.2478/raft-2020-0024>
10. Gagich, M., & Zickel, E. (2018). *A guide to rhetoric, genre, and success in first-year writing*. MSL Academic Endeavors. <https://pressbooks.ulib.csuohio.edu/csu-fyw-rhetoric/>
11. Ferris, D. R., & Hedgcock, J. (2013). *Teaching L2 composition: Purpose, process, and practice* (3rd ed.). Routledge.
12. Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Longman.
13. Harris, M. (1986). *Teaching one-to-one: The writing conference*. National Council of Teachers of English.
14. Hopkins, H., Reid, S., & Kowalski, D. (2022). *Developing your ideas*. The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/repository/writing/guides/guide/index.cfm?guideid=27>
15. Mott-Smith, J. A., Tomaš, Z., & Kostka, I. (2020). *Teaching writing* (Revised ed.). TESOL Press.
16. Murray, D. (1972). Teach writing as a process not product. *The Leaflet*, 71(3), 11–14. <https://oira.aurora.edu/wp-content/uploads/2020/02/Teach-Writing-as-a-Process-Not-Product.pdf>
17. Reid, S., & Kowalski, D. (2021). *Developing your ideas*. The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/resources/writing/guides/ideas>
18. Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching* (3rd ed.). Macmillan Education.
19. Tsapro, H. (2025). Teachers' ChatGPT vs students' ChatGPT: A classroom battle of wits. In I. Malyshivska, O. Bilyk, & N. Pylyachyk (Eds.), *Zrostaємо разом – vykladannia z viroiu ta stiikistiu: materialy 27-i mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Growing together: Teaching with faith and resilience: Proceedings of the 27th International scientific and practical conference]* (pp. 221–223). Ivano-Frankivsk.

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.09.2025
Дата публікації: 03.11.2025

УДК 378.016:811.161.2:[373.3.011.3-051
DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.5>

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 інтересу до вивчення української мови майбутніми вчителями початкової школи. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 30–34, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.5>

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються важливі проблеми формування інтересу до вивчення української мови майбутніми вчителями початкової школи.

Актуальність обраної теми обумовлена змінами, що відбуваються у процесі становлення нового українського суспільства, яке потребує зростання ролі української мови як державної, а відповідно й необхідності у якісній мовній освіті майбутніх учителів початкових класів Нової української школи. Одним із ключових чинників успішного оволодіння мовними знаннями та навичками є професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи. Саме вони закладають основу мовної компетентності молодших школярів, а, отже, – повинні не лише володіти високим рівнем знань, а й мати стійкий інтерес до вивчення та викладання української мови.

В поняття інтерес до мови ми вкладаємо ширший зміст, аніж вибіркоче ставлення до предмета, розглядаючи його в контексті виховання мовної особливості, – формування мовної здатності особистості, її мовотворчості, досконалого володіння мовними навичками і уміннями, сформованості у неї потреб пізнавати мовні явища.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, практичного досвіду висвітлено основні психологічні та педагогічні чинники, що сприяють розвитку пізнавального інтересу до вивчення української мови майбутніми вчителями початкової школи.

Визначено, що формування позитивної мотивації та інтересу не лише підвищує ефективність навчання студентів, але й забезпечує їхню готовність у подальшій професійній діяльності мотивувати учнів до вивчення рідної мови. Таким чином, дослідження психологічних та педагогічних чинників, що сприяють розвитку пізнавального інтересу до вивчення української мови майбутніми вчителями початкової школи є своєчасним та соціально значущим.

У результаті проведеного дослідження підтверджено необхідність пошуку нових шляхів для мотивації до вивчення української мови майбутніми вчителями початкової школи та доцільність впровадження системи вправ і завдань мотивації до вивчення української мови.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, мотивація, українська мова, мовлення, психологічні та педагогічні чинники.

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 interesu do vuvchennia ukrainiskoi movy maibutnimy vchyteliamy pochatkovoї shkoly [Forming interest in learning the Ukrainian language by future primary school teachers]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 30–34, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.5>

FORMING INTEREST IN LEARNING THE UKRAINIAN LANGUAGE BY FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article considers important problems of forming interest in studying the Ukrainian language by future primary school teachers.

The relevance of the chosen topic is due to the changes taking place in the process of forming a new Ukrainian society, which requires an increase in the role of the Ukrainian language as the state language, and accordingly, the need for high-quality language education for future primary school teachers of the New Ukrainian School. One of the key factors in

the successful acquisition of language knowledge and skills is the professional training of future primary school teachers. It is they who lay the foundation for the language competence of younger schoolchildren, and, therefore, must not only have a high level of knowledge, but also have a stable interest in studying and teaching the Ukrainian language.

We put a broader meaning into the concept of interest in language than a selective attitude to the subject, considering it in the context of educating a linguistic feature – the formation of a person's linguistic ability, his or her language creativity, perfect mastery of linguistic skills and abilities, and the formation of his or her needs to learn linguistic phenomena.

Based on a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature and practical experience, the main psychological and pedagogical factors that contribute to the development of cognitive interest in learning the Ukrainian language by future primary school teachers are highlighted.

It was determined that the formation of positive motivation and interest not only increases the effectiveness of students' learning, but also ensures their readiness in further professional activity to motivate students to study their native language. Thus, the study of psychological and pedagogical factors that contribute to the development of cognitive interest in studying the Ukrainian language by future primary school teachers is timely and socially significant.

As a result of the study, the need to find new ways to motivate future primary school teachers to study the Ukrainian language and the feasibility of implementing a system of exercises and tasks for motivating students to study the Ukrainian language were confirmed.

Key words: *cognitive interest, motivation, Ukrainian language, speech, psychological and pedagogical factors.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Суспільно-політична ситуація, що склалася в сучасній Україні, дедалі більше потребує зростання ролі української мови як державної, а її значення у формуванні національної ідентичності визначають необхідність якісної мовної освіти у новій українській школі. Одним із ключових чинників успішного оволодіння учнями мовними знаннями та навичками є професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи. Саме вони закладають основу мовної компетентності молодших школярів, а отже – повинні не лише володіти високим рівнем знань, а й мати стійкий інтерес до вивчення та викладання української мови. «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).

Однак практика показує, що мотивація студентів педагогічних спеціальностей до опанування української мови не завжди є достатньо сформованою. Це зумовлено як впливом загальних тенденцій у молодіжному середовищі, так і певними прогалинами у методичному забезпеченні навчального процесу. Тому питання розвитку пізнавального інтересу до вивчення української мови серед майбутніх учителів набуває особливої актуальності. В поняття інтерес до мови ми вкладаємо ширший зміст, аніж вибіркове ставлення до предмета, розглядаючи

його в контексті виховання мовної особливості, – формування мовної здатності особистості, її мовотворчості, досконалого володіння мовними навичками і уміннями, сформованості у неї потреб пізнавати мовні явища.

Формування позитивної мотивації та інтересу не лише підвищує ефективність навчання студентів, але й забезпечує їхню готовність у подальшій професійній діяльності мотивувати учнів до вивчення рідної мови. Таким чином, дослідження шляхів, засобів і педагогічних умов формування інтересу до української мови у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є своєчасним та соціально значущим.

Мета статті. Висвітлити основні психологічні та педагогічні принципи формування інтересу до вивчення української мови майбутніми учителями початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Формування інтересу до вивчення української мови майбутніми вчителями початкової школи є складним і багатограним процесом. Це завдання вимагає від викладача постійного аналізу та адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб і можливостей студентів, використання творчих і інтерактивних методів навчання, а також створення сприятливого емоційного середовища.

Розвиток пізнавального інтересу є однією з найважливіших складових освітнього процесу, оскільки саме пізнавальний інтерес є рушійною силою засвоєння нових знань. «Єдиним засобом подолання неуспішності є можливість запалити вогник жаги до розумової діяльності. Викликати інтерес – ключ до мотивації

та розвитку здатності вчитися», – наголошував видатний український педагог В. О. Сухомлинський (Sukhomlynskyi V. O., 1976–1980). Вивчення української мови в цьому контексті є ключовим, оскільки мова виконує функцію не лише засобу комунікації, але й інструменту формування національної свідомості, культурної ідентичності та мислення. Тому завдання педагога полягає в тому, щоб не тільки передати знання, але й створити умови для формування в здобувачів позитивного ставлення до вивчення рідної мови, що вимагає застосування певних педагогічних та психологічних чинників.

Для розвитку зацікавленості вивчення рідної мови у здобувачів освіти ми вважаємо важливим врахування *психологічних та педагогічних принципів*, що сприяють розвитку пізнавального інтересу до вивчення української мови (Sivachuk A. L., 2020).

1. Принцип інтересу та захоплення.

Одним з ключових чинників, що стимулює мотивацію здобувачів, є їх інтерес до предмету. Відомо, що інтерес до навчання краще формується, якщо застосовувати різноманітні інноваційні педагогічні технології, зокрема, інтерактивні форми навчання. Психологічні дослідження показують, що здобувачі краще засвоюють матеріал, коли навчальний процес побудований на основі ігор, квестів та інтерактивних завдань (Biliaiev O. M., 2005). Наприклад, використання мовних ігор, різних видів інтерактивних вправ у процесі вивчення української мови дозволяє зацікавити студентів та підвищити їхню активність на заняттях.

Крім того, важливо враховувати інтереси здобувачів та адаптувати навчальний матеріал до їхнього повсякденного життя. Це може включати використання тем, які цікавлять студентів, наприклад, про дозвілля, громадську діяльність чи їхні улюблені заняття. Викладач, який творчо підходить до організації навчального процесу, створює передумови для того, щоб здобувачі самі хотіли пізнавати нове та глибше занурюватися у вивчення рідної мови.

2. Принцип доступності матеріалу.

Для того, щоб здобувачі освіти не втрачали мотивацію до навчання, матеріал має бути доступним та відповідати їхній мовній підготовці. Відомо, що надто складні завдання можуть викликати у здобувачів фрустрацію,

а занадто прості – нудьгу. Тому викладач має дотримуватися так званого «принципу золотієї середини», де завдання є досить складними, щоб викликати інтерес, але при цьому доступними для розуміння.

Методи поступового ускладнення матеріалу, адаптовані до індивідуальних можливостей кожного здобувача, дозволяють уникнути демотивації. Наприклад, при вивченні складних тем важливо використовувати доступний матеріал, поступово збільшуючи їхню складність та місткість завдань.

3. Принцип емоційного залучення.

Емоційний компонент навчання відіграє вирішальну роль у формуванні мотивації, особливо у сучасній молоді, оскільки вона надзвичайно чутлива до емоційного фону на занятті та емоційних оцінок їхніх досягнень. Позитивні емоції, що супроводжують процес навчання, сприяють глибшому зануренню у матеріал і підсилюють внутрішню мотивацію.

Педагог може використовувати різні форми емоційної підтримки, такі як заохочення, похвала та гумор. Позитивна атмосфера на занятті сприяє тому, що здобувачі легше засвоюють нові знання і отримують задоволення від навчання. Наприклад, використання різного виду заохочень стимулює здобувачів до подальших зусиль в опануванні нового матеріалу з української мови та удосконаленні своїх комунікативних умінь і навичок.

4. Принцип індивідуального підходу.

Індивідуальний підхід є важливим аспектом у процесі формування мотивації до вивчення української мови. Кожна особистість має свої унікальні особливості, які необхідно враховувати під час навчання. Тому важливо надавати можливості в створенні різного виду творчих завдань і вправ з використанням сучасних інноваційних технологій.

В. О. Сухомлинський образно і точно визначив місце спілкування у навчально-педагогічному процесі: дві третини всього часу, протягом якого вчитель перебуває зі своїми вихованцями, має бути невимушеним, товариським, дружнім спілкуванням: «Тут, у цьому спілкуванні, всі почувають себе рівними, тут кожен є передусім не учнем, а людиною» (Sukhomlynskyi V. O., 1970, p. 297).

5. *Принцип самостійності та відповідальності.*

Самостійність та відповідальність за навчальний процес – це один важливий чинник мотивації. У процесі навчання важливо створити умови, в яких здобувачі матимуть можливість проявляти ініціативу та самостійно виконувати й створювати завдання. Це може бути виконання проєктних робіт, створення презентацій, творчі завдання, де здобувачі самі вирішують, яким чином подати матеріал.

Викладач може створювати ситуації, де здобувачі самостійно досягають результатів і отримують за це схвалення. Відомо, що здобувачі, які відчують власну відповідальність за результати своєї роботи, мають більш стійку мотивацію до навчання, оскільки вони бачать зв'язок між своїми зусиллями та успіхом.

6. Принцип співпраці та соціальної значущості.

Мова є не тільки засобом індивідуального навчання, але й інструментом спілкування та соціальної інтеграції. Спільне виконання завдань, колективні проєкти, обговорення текстів і творів сприяють розвитку навичок роботи в команді та формуванню соціальних зв'язків між здобувачами. Важливим аспектом цього процесу є розуміння здобувачами значущості рідної мови як засобу спілкування у суспільстві та інструменту самовираження. Викладаючи мову в контексті виховання національної самосвідомості та ідентичності викладач може підвищити інтерес до предмета. Наприклад, проведення занять з висвітленням українських традицій, акцентуванням уваги на текстах української літератури та фольклору допомагає здобувачам усвідомити важливість вивчення української мови та розвитку своїх мовнокомунікативних компетентностей як важливого компонента сучасного представника української нації.

Формування інтересу до вивчення рідної мови є багатограничним процесом, що вимагає врахування різних педагогічних і психологічних аспектів. Використання принципів інтересу, доступності матеріалу, емоційного залучення, індивідуалізації навчання, а також стимулювання самостійності та соціальної значущості допомагає створити умови, за яких здобувачі не тільки опановують рідну мову, але й відчують задоволення від навчання.

Спрямованість на формування стійкої внутрішньої мотивації дозволяє забезпечити якісне

засвоєння знань і сприяє розвитку особистісних і соціальних компетенцій здобувачів.

Використання принципів інтересу, доступності матеріалу, емоційного залучення, індивідуалізації навчання, а також стимулювання самостійності та соціальної значущості допомагає створити умови, за яких здобувачі не тільки опановують рідну мову, але й відчують задоволення від навчання.

Поєднання принципів зацікавленості, доступності, емоційного залучення, індивідуального підходу та інтеграції знань сприяє формуванню стійкого інтересу до вивчення української мови, що є запорукою успішного навчання та розвитку сучасного громадянина української держави.

Отже, формування інтересу до вивчення української мови майбутніми учителями початкової школи є складним і багатограничним процесом. Це завдання вимагає від викладача постійного аналізу та адаптації навчального процесу до нових потреб, використання творчих та інтерактивних методів навчання, а також створення сприятливого емоційного середовища. Поєднання принципів зацікавленості, доступності, емоційного залучення, індивідуального підходу та інтеграції знань сприяє формуванню стійкої мотивації до вивчення рідної мови, що є запорукою успішного навчання та розвитку сучасних здобувачів освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інтерес є ключовим поняттям у психології та педагогіці, яке пояснює, чому люди діють певним чином. Він є рушійною силою, що спонукає здобувачів до навчальної діяльності. І для того, щоб сформувати стійкий інтерес до навчання, викладачеві необхідно розуміти, що спонукає кожного студента до навчання.

Тому вважаємо, щоб викликати в студентів інтерес до вивчення української мови необхідно враховувати:

- зміст навчання: практична значущість мовних завдань для майбутньої професії;
- методи і форми роботи: застосування інтерактивних методик, дискусій, проєктної діяльності, цифрових технологій;
- роль викладача: його мовна культура, емоційність, педагогічний такт, здатність мотивувати та надихати студентів;

– освітнє середовище: створення українського мовного простору у закладі освіти, участь у конкурсах, мовних клубах, публічних заходах.

Нами було представлено основні психологічні та педагогічні принципи, що

сприяють створенню стійкого інтересу до вивчення української мови. Вважаємо, що ефективно вивчення української мови можливе лише за умови комплексного застосування цих принципів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2005. 180 с
2. Нова українська школа: poradnyk dlia vchytelia / Під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Сівачук А. Л. Формування мотивації учіння молодших школярів на уроках мовно-літературної галузі. Актуальні питання теорії і практики початкового навчання : зб. наук. праць. Кривий Ріг : КДПУ, 2020. Вип. 13. С. 166–170.
4. Сухомлинський В. О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів. Вибр. твори: в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976–1980. Т. 5. С. 7–16.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. Т.5. Київ, 1977. 525 с.

REFERENCES:

1. Biliaiev O. M. (2005) Linhvodydaktyka ridnoi movy: navch.-metod. posib. Kyiv: Heneza, 180 s
2. Bibik N. M. (ed.) (2017) Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia. Kyiv: TOV Vydavnychiy dim «Pleiady», 206 s.
3. Sivachuk A. L. (2020) Formuvannia motyvatsii uchinnia molodshykh shkoliariv na urokakh movno-literaturnoi haluzi. Aktualni pytannia teorii i praktyku pochatkovoho navchannia: zb. nauk. prats. Kryvyi Rih: KDPU, Vyp. 13. S. 166–170.
4. Sukhomlynskyi V. O. (1976–1980) Interes do uchinnia – vazhlyvyi stymul navchalnoi diialnosti uchniv. Vybr. tvory: v 5 t. Kyiv : Rad. shkola. T. 5. S. 7–16.
5. Sukhomlynskyi V. O. (1977) Vybrani tvory: V 5-ty t. T.5. Kyiv. 525 s.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.08.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025

Дата публікації: 03.11.2025

УДК 373.3.016:[502/504+33

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.6>

Олена ДОВГАНЬ

асистент кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300

ORCID: 0000-0002-1295-8289

Ірина ДОРОЖ

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300

ORCID: 0000-0003-4792-7025

Бібліографічний опис статті: Довгань, О., Дорож, І. (2025). Сталий розвиток у початковій школі: поєднання екологічних та економічних знань у процесі технологічної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 35–43, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.6>

СТАЛИЙ РОЗВИТОК У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ПОЄДНАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ТА ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ У ПРОЦЕСІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах глобальних екологічних та соціально-економічних викликів особливої ваги набуває проблема формування у підростаючого покоління цінностей і компетентностей, що відповідають принципам сталого розвитку. Початкова школа є фундаментальним етапом у вихованні свідомого громадянина, здатного відповідально ставитися до природних ресурсів і приймати обґрунтовані економічні рішення. Актуальність дослідження зумовлена потребою інтеграції екологічних та економічних знань у процес технологічної освіти, що відкриває можливості для комплексного розвитку учнів і закладає підґрунтя їхньої майбутньої життєвої та професійної діяльності.

Стаття висвітлює теоретичні засади і практичні шляхи запровадження ідей сталого розвитку в освітній процес початкової школи шляхом поєднання екологічної та економічної грамотності в межах технологічної освітньої галузі. Розглянуто сутність сталого розвитку та його значення для освіти, окреслено специфіку формування екологічної свідомості й економічного мислення молодших школярів. Особлива увага приділяється потенціалу технологічної освіти як простору для інтеграції цих знань, що реалізується через міжпредметні зв'язки з природознавством, математикою та громадянською освітою.

Практичні аспекти дослідження ілюструються прикладами інтегрованих уроків, проєктних завдань і дослідницьких методик, спрямованих на розвиток у дітей умінь раціонально використовувати ресурси, знаходити альтернативні шляхи вирішення побутових і соціальних проблем, оцінювати економічну доцільність певних дій. Визначено також ключові виклики, серед яких нестача методичних матеріалів і потреба у професійній підготовці педагогів. Перспективними напрямками вбачаються створення інноваційних освітніх ресурсів, розширення співпраці з батьками та місцевими громадами, використання цифрових технологій для формування сталих компетентностей.

Підкреслено, що поєднання екологічних та економічних знань у процесі технологічної освіти сприяє формуванню цілісної системи уявлень про сталий розвиток, виховує екологічну культуру й економічну грамотність, а також створює підґрунтя для відповідальної поведінки учнів у майбутньому.

Ключові слова: екологія, екологічна свідомість, економічна свідомість, молодші школярі, інтегрований курс «Я досліджую світ», підприємливість, сталий розвиток, екологічне виховання, екологічна освіта, освітній процес, педагогічні умови, екологічне мислення, відповідальне ставлення до природи, технологічна освіта.

Olena DOVHAN

Assistant at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Ohiyenka str., 61, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0002-1295-8289

Iryna DOROZH

Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Ohiyenka str., 61, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0003-4792-7025

To cite this article: Dovhan, O., Dorozh, I. (2025). Stalyi rozvytok u pochatkovii shkoli: poiednannia ekolohichnykh ta ekonomichnykh znan u protsesi tekhnolohichnoi osvity [Sustainable development in primary school: integrating ecological and economic knowledge into technological education]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 35–43, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.6>

SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL: INTEGRATING ECOLOGICAL AND ECONOMIC KNOWLEDGE INTO TECHNOLOGICAL EDUCATION

In the context of global ecological and socio-economic challenges, the issue of shaping values and competencies in the younger generation that align with the principles of sustainable development becomes particularly important. Primary school represents a fundamental stage in fostering responsible citizens who are able to treat natural resources with care and make well-grounded economic decisions. The relevance of this study lies in the need to integrate ecological and economic knowledge into technological education, which opens opportunities for the comprehensive development of pupils and lays the foundation for their future personal and professional growth.

The purpose of the article is to highlight the theoretical foundations and practical approaches to implementing the ideas of sustainable development in the primary school educational process by combining ecological and economic literacy within the framework of technological education. The paper examines the essence of sustainable development and its significance for education, outlines the specifics of forming ecological awareness and economic thinking in younger pupils, and emphasizes the potential of technological education as a platform for integrating these domains of knowledge. This integration is realized through interdisciplinary links with natural science, mathematics, and civic education.

The practical aspects of the study are illustrated with examples of integrated lessons, project-based activities, and research methods aimed at developing pupils' ability to use resources rationally, find alternative solutions to everyday and social problems, and evaluate the economic feasibility of their decisions. The key challenges identified include the lack of methodological resources and the need for specialized teacher training. Promising directions involve the creation of innovative educational resources, the strengthening of cooperation with parents and local communities, and the application of digital technologies to support the development of sustainable competencies.

In conclusion, the article emphasizes that combining ecological and economic knowledge within technological education fosters the formation of a holistic understanding of sustainable development, nurtures ecological culture and economic literacy, and provides a solid foundation for responsible behavior among pupils in the future.

Key words: *environmental awareness, economic awareness, primary school pupils, integrated course "I Explore the World", entrepreneurship, sustainable development, environmental education, environmental education, educational process, pedagogical conditions, environmental thinking, responsible attitude towards nature, technological education.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Сталій розвиток є однією з ключових концепцій сучасності, оскільки він визначає баланс між економічним зростанням, соціальним добробутом і збереженням довкілля. Глобальні виклики, такі як зміна клімату, виснаження природних ресурсів, деградація екосистем, зростання соціальної нерівності та швидкий розвиток технологій, вимагають комплексного підходу до вирішення проблем. Традиційні моделі господарювання та спожи-

вання дедалі частіше демонструють свою неефективність, адже вони орієнтовані на короткострокову вигоду, а не на довготривалі наслідки.

Особливої ваги питання сталого розвитку набуває у сфері освіти, оскільки саме вона формує світогляд майбутніх поколінь. Важливо вже з дитинства виховувати у дітей відповідальне ставлення до природи, уміння раціонально використовувати ресурси, здатність мислити економічно й водночас гуманістично. Освіта в інтересах сталого розвитку сприяє форму-

ванню компетентностей, необхідних для життя в умовах глобалізованого світу, та забезпечує підготовку громадян, здатних приймати виважені рішення на користь суспільства й планети.

Сучасні міжнародні документи, зокрема «Цілі сталого розвитку ООН» (Agenda 2030), підкреслюють необхідність інтеграції принципів сталого розвитку в усі сфери життя, а особливо в освітню галузь. Для України ця проблема є ще більш актуальною з огляду на соціально-економічні виклики, воєнні наслідки та потребу у відновленні й модернізації країни на засадах екологічної та економічної збалансованості.

Таким чином, актуальність проблеми сталого розвитку зумовлена необхідністю забезпечення гармонійного співіснування людини і природи, збереження ресурсів для майбутніх поколінь та формування нової культури життя, де пріоритетами є відповідальність, інноваційність і партнерство.

Початкова школа відіграє ключову роль у становленні особистості, адже саме в цей період формуються світогляд, моральні цінності та моделі поведінки. Початкова освіта закладає фундамент екологічної культури й економічної відповідальності, що визначатимуть майбутні рішення людини.

«Навчання не лише розширює знання учнів про природу, але й формує в них глибоке розуміння взаємозв'язку людини та довкілля, стимулюючи відповідальність за збереження природних ресурсів» (Пашанова, 2024, с. 7).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вплив екологічних умов на розвиток усіх сфер суспільного життя є очевидним і загально визнаним. Сьогодні проблема сталого розвитку посідає важливе місце як у зовнішній, так і у внутрішній політиці багатьох держав. Активна увага, яку їй приділяють у науковому середовищі, свідчить про її високий рівень наукової та політичної актуальності. Особливістю цієї проблеми є те, що її значущість і напруженість з часом не зменшуються, а навпаки – зростають, попри те, що питання сталого розвитку активно обговорюється та підтримується урядами, науковцями, громадськими організаціями та широким загалом населення у всьому світі.

Серед авторів, які вивчають різні особливості сталого розвитку, як зарубіжні, так і вітчизняні вчені: Т. Байбар, О. Біда, Л. Браун, Б. Буркин-

ський, Т. Боуман, І. Вефф, Т. Васютіна, Гарднер, С. Герасимов, М. Даценко, Н. Картер, С. Коберник, Н. Коваль, Д. Кортен, В. Кухар, Ш. Лиле, О. Майданник, Д. Медоуз, О. Осауленко, В. Степанов, О. Царенко, С. Оперман, І. Серенелла, Г. Стедж, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, Г. Френч, О. Черкас, В. Шевчук.

Л. Мельник вважає, що «сталлий розвиток можливий завдяки постійному виходу системи зі стану рівноваги» (Мельник, 2007, с. 59). В. Шевчук визначає його як «гармонійний процес, що поєднує збалансоване економічне зростання, задоволення суспільних потреб та збереження природно-ресурсного потенціалу» (Шевчук, 2006, с. 75). Серед значущих ініціатив варто відзначити Програму ЄС з екологічної освіти для сталого розвитку, розроблену Європейською Комісією з метою впровадження екологічних тем у навчальні курси, а також глобальну освітню програму ЮНЕСКО, що підтримується країнами Європи й спрямована на інтеграцію ідей екологічної стійкості у національні системи освіти. У цьому контексті важливим документом є Європейська зелена угода (2020), спрямована на досягнення кліматичної нейтральності до 2050 року та орієнтована на активне поширення знань про екологічну сталість серед освітніх закладів. Додатково слід відзначити рекомендації OECD, які закликають адаптувати освітні програми відповідно до актуальних екологічних викликів (Франчук, 2024, с. 87).

Проблематика екологічної освіти знайшла відображення в низці українських нормативно-правових документів, серед яких Державний стандарт початкової освіти (Державний стандарт початкової освіти, 2018), Концепція екологічної освіти та типові навчальні програми. У зазначених актах визначено основні завдання педагогічного процесу: забезпечення умов для пізнання природи, формування позитивного емоційного ставлення до навколишнього середовища, стимулювання пізнавальної активності учнів, виховання відповідальності за стан довкілля та залучення школярів до практичної природоохоронної діяльності. Наголошується, що досягнення високого рівня екологічної культури можливе лише через ефективну екологічну освіту.

Водночас варто підкреслити, що нині недостатньо комплексних досліджень, у яких було

б обґрунтовано методичні підходи до формування засад сталого розвитку в початковій школі з урахуванням освітніх, соціальних та екологічних чинників.

Мета статті – обґрунтувати необхідність інтеграції екологічних та економічних знань у процес технологічної освіти молодших школярів, що передбачає аналіз теоретичних засад сталого розвитку, визначення потенціалу технологічної освітньої галузі як середовища для формування відповідального ставлення до природи та ресурсів, а також розробку практичних підходів до реалізації інтегрованого навчання у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. «Сталий розвиток – це концепція, що передбачає гармонійне поєднання економічного зростання, соціального прогресу та збереження навколишнього середовища» (Тарасюк О., 2025). Його основна ідея полягає у задоволенні потреб сучасного покоління без загрози для можливостей майбутніх поколінь забезпечувати власні потреби. Іншими словами, це розвиток, що не виснажує природні ресурси, не порушує екологічну рівновагу й водночас сприяє добробуту людей.

У XXI столітті сталий розвиток набув статусу глобального пріоритету. Це зумовлено такими викликами, як зміна клімату, виснаження природних ресурсів, зростання соціальної нерівності, урбанізація та глобалізаційні процеси. Сучасне суспільство усвідомлює, що подальший економічний прогрес неможливий без збереження природного середовища та формування справедливих соціальних умов. Саме тому сталий розвиток став інтегрованою основою політики багатьох держав і міжнародних організацій.

Екологічна свідомість є інтегрованою характеристикою особистості, що поєднує знання про довкілля емоційно-ціннісне ставлення до природи та готовність до екологічно відповідальної поведінки (Дорож, 2024, с. 105). Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для її формування, адже діти цього віку вирізняються емоційною чутливістю, схильністю до наслідування та високою пізнавальною активністю. Важливу роль у становленні екологічних цінностей відіграє сім'я, яка через власний приклад формує у дітей моделі поведінки. Початкова школа, зокрема інтегрований курс «Я досліджую світ», створює умови для засвоєння

екологічних знань через дослідницькі та практичні завдання. Доповненням до навчального процесу є позакласна діяльність – екологічні гуртки, проекти й акції, що дозволяють учням здобути власний досвід природоохоронної діяльності. Таким чином, системна взаємодія сім'ї, школи та соціального середовища закладає фундамент екологічної культури та формує відповідальне ставлення до природи, необхідне для реалізації принципів сталого розвитку.

Економічна грамотність є інтегрованою компетенцією, що включає знання про гроші, ресурси, базові економічні процеси, а також уміння приймати обґрунтовані рішення у повсякденному житті. Вона формує основу життєвої компетентності, адже дозволяє дітям усвідомлено планувати витрати, оцінювати наслідки своїх дій та розвивати відповідальне ставлення до ресурсів.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку економічної грамотності: діти активно засвоюють нову інформацію через практичну діяльність, ігри та наслідування дорослих. Психологічні особливості цього віку – наочне мислення, емоційна сприйнятливність, потреба у конкретних прикладах – визначають ефективні педагогічні підходи.

Важливу роль у формуванні економічних компетенцій відіграє сім'я, де дитина отримує перші знання про гроші, ощадливість та планування. Початкова школа підтримує цей процес через інтегровані курси, такі як «Я досліджую світ», технологічні заняття та практичні проекти, що моделюють економічні ситуації. Позакласна діяльність – участь у ігрових симуляціях, шкільних ярмарках, конкурсах проєктів – дозволяє дітям набути власного досвіду економічного вибору та відповідальної поведінки.

Технологічна освітня галузь у початковій школі виконує функцію формування практичних компетентностей, що є підґрунтям для інтеграції знань про довкілля та економіку. Вона сприяє розвитку у молодших школярів навичок планування та реалізації простих проєктів, раціонального використання матеріальних і природних ресурсів, а також усвідомленого прийняття економічно та екологічно обґрунтованих рішень.

Методологічно технологічна освіта базується на активних педагогічних підходах:

проектному навчанні, проблемно-пошукових завданнях, інтеграції ігрових та дослідницьких методів. Наприклад, розробка макетів екологічно безпечних об'єктів або моделювання ощадливого використання ресурсів дозволяє поєднати екологічні та економічні компетентності в одному навчальному процесі.

Таким чином, технологічна освітня галузь виступає ключовим компонентом формування цілісної системи компетентностей сталого розвитку в молодших школярів, забезпечуючи синтез теоретичних знань і практичних умінь, необхідних для розвитку відповідальної поведінки та екологічно й економічно обґрунтованого мислення. «В процесі виконання завдань важливо не лише запропонувати певний зразок поведінки, але і навчати самим приймати рішення, вивчати та аналізувати ситуацію і фізично докладати реальну працю задля її покращення» (Шевчук, 2022, с. 75-76).

У межах початкової школи інтегровані уроки виступають ключовим інструментом формування комплексних компетентностей, які забезпечують синтез екологічної свідомості та економічної грамотності. Міжпредметні зв'язки створюють умови для органічного поєднання технологічної та дизайнерської підготовки, природознавчих знань, математичних умінь і громадянської освіти, сприяючи розвитку у дітей цілісного світогляду та здатності до системного мислення.

З практичного погляду, інтегровані уроки дозволяють реалізовувати проектні та дослідницькі завдання, що відображають реальні життєві ситуації. Таким чином, при моделюванні макетів «екологічно безпечного міста» учні застосовують технологічні навички для створення конструкцій, природознавчі знання – для оцінки екологічних наслідків, математичні вміння – для обчислень та планування, а громадянську освіту – для усвідомлення соціальної відповідальності та правил колективного користування ресурсами.

Ефективність інтегрованих уроків забезпечується використанням активних педагогічних стратегій: проблемно-пошукового навчання, дослідницької діяльності, проектного підходу та ігрових методів. Така організація освітнього процесу сприяє розвитку у дітей критичного мислення, навичок планування та оцінки наслідків власних дій, формує здатність засто-

совувати знання у практичних і життєвих контекстах.

У контексті початкової школи формування цілісної системи компетентностей, що поєднує екологічну свідомість та економічну грамотність, ефективно забезпечується через комплексне використання методів і прийомів активного навчання. Проектна діяльність виступає стратегічним інструментом, який стимулює у дітей здатність планувати, організовувати та оцінювати власну діяльність, інтегруючи знання з технологій, природознавства, математики та громадянської освіти.

Дослідницькі завдання забезпечують розвиток пізнавальної активності, критичного мислення та аналітичних навичок, що дозволяє учням усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між екологічними та економічними процесами. Ігрові методи, завдяки емоційно-ціннісному компоненту, сприяють формуванню позитивного ставлення до природи, розвитку емпатії та соціальної відповідальності. Експерсії та польові спостереження створюють умови для набуття безпосереднього досвіду взаємодії з природним середовищем, що підсилює практичну значущість отриманих знань. Моделювання життєвих ситуацій дозволяє учням застосовувати економічні та екологічні поняття у контрольованому навчальному середовищі, формуючи вміння приймати обґрунтовані рішення.

Системне впровадження зазначених методів у межах інтегрованих уроків та технологічної освітньої галузі забезпечує ефективне «формування компетентностей сталого розвитку, одночасно розвиваючи екологічну свідомість, економічну грамотність та життєву компетентність молодших школярів. Такий підхід створює передумови для формування стійких навичок відповідальної поведінки, усвідомленого використання природних і матеріальних ресурсів та активної громадянської позиції» (Довгань., 2025, с. 63).

Формування у молодших школярів екологічної свідомості та економічної грамотності ефективно забезпечується через системне впровадження інтегрованих уроків та технологічної освітньої галузі, де поєднуються практичні завдання, міжпредметні зв'язки та активні педагогічні методи. Теоретично обґрунтоване використання методів проектно-діяльності, дослід-

ницьких завдань, ігрових прийомів, екскурсій і моделювання життєвих ситуацій дозволяє формувати критичне мислення, практичні уміння та здатність приймати обґрунтовані рішення в екологічних і економічних контекстах.

Проектна діяльність забезпечує розвиток умінь планувати, організовувати та оцінювати власну діяльність, інтегруючи знання з технологій, природознавства, математики та громадянської освіти. Дослідницькі завдання стимулюють пізнавальну активність та аналітичні навички, сприяючи усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків між економічними та екологічними процесами. Ігрові методи, завдяки емоційно-ціннісному компоненту, формують позитивне ставлення до природи, соціальну відповідальність та емпатію. Екскурсії та польові спостереження надають безпосередній досвід взаємодії з довкіллям, що підсилює практичне значення отриманих знань, а моделювання життєвих ситуацій створює умови для застосування економічних та екологічних понять у контрольованому навчальному середовищі.

Технологічна освітня галузь у початковій школі забезпечує ефективне поєднання теоретичних знань і практичних навичок, спрямованих на формування екологічної свідомості та економічної грамотності. Застосування технологічних методів дозволяє учням набути досвід проєктування, моделювання та виготовлення продуктів власної діяльності, що сприяє усвідомленню принципів сталого розвитку. Саме на основі таких підходів реалізується тема «*Друге життя речей*», яка спрямована на навчання дітей усвідомленому використанню матеріалів, розумінню цінності повторного застосування ресурсів та розвитку практичних технологічних навичок.

Практична реалізація теми передбачає кілька етапів. Перший етап – збір і класифікація вторинних матеріалів (картон, пластикові пляшки, старі журнали, тканина), що дозволяє формувати навички сортування та оцінки властивостей матеріалів. Другий етап – проєктування виробу, включаючи ескізи, креслення та підбір матеріалів, що розвиває просторове мислення та вміння планувати технологічний процес. Третій етап – виготовлення прототипів із застосуванням безпечних технологічних прийомів (склеювання, складання, фарбування), що закріплює практичні вміння. Четвертий

етап – оцінка та вдосконалення виробів, що сприяє формуванню критичного мислення та самооцінки. П'ятий етап – презентація та рефлексія, під час якої учні представляють свої вироби, обговорюють ідеї повторного використання ресурсів і формують висновки щодо значущості переробки.

Практичні вправи включають створення еко-іграшок із пластикових пляшок та картону, органайзерів або скриньок із паперу та коробок, колажів і постерів із використаних журналів, а також шкільну виставку «Еко-вироби своїми руками» з оцінкою екологічного ефекту.

Такий підхід через технологічну освіту забезпечує комплексне формування практичних умінь, екологічного мислення та відповідального ставлення до ресурсів, створюючи передумови для усвідомленого використання матеріалів і повторного їх застосування в повсякденному житті.

Наступною важливою темою у формуванні екологічної свідомості та економічної грамотності молодших школярів є уроки, присвячені *воді та енергії як цінним ресурсам*. У межах технологічної освітньої галузі такі заняття передбачають моделювання та проєктування систем економії ресурсів, що дозволяє учням набути практичний досвід у розробці і реалізації ефективних рішень для раціонального використання води та електроенергії.

Практичні завдання включають: створення макетів водопостачання або енергозберігаючих пристроїв, проведення вимірювань споживання ресурсів у класі та вдома, використання простих датчиків і приладів для демонстрації енерго- та водозбереження. Крім того, уроки передбачають моделювання побутових ситуацій, у яких учні аналізують наслідки різних рішень щодо економії ресурсів, та рольові ігри, де вони виступають «консультантами з енергетики» для родини або школи.

Інтеграція знань із природознавства, математики та громадянської освіти дозволяє поєднати наукове розуміння ресурсів з практичними вміннями та соціальною відповідальністю. Учні не лише розвивають навички технічного аналізу та дослідження, а й формують усвідомлене ставлення до споживання ресурсів, розуміння їх цінності та впливу на довкілля. Таким чином, технологічна освітня галузь виступає платформою для комплексного формування

життєвих компетентностей, поєднуючи екологічну свідомість і економічну грамотність у практичних і доступних для дітей формах.

Розвиток економічної грамотності у молодших школярів ефективно реалізується через технологічну освітню галузь, де практична діяльність інтегрується з математичними та громадянськими компетентностями. Тема «Маленький підприємець» спрямована на навчання дітей планувати витрати, заощаджувати ресурси та приймати обґрунтовані фінансові рішення у практичних життєвих ситуаціях.

Практична реалізація теми включає кілька ключових етапів. На першому етапі учні створюють власні «міні-підприємства» або виробничі лінії для виготовлення простих виробів, що дозволяє поєднати творчість із технологічними навичками та розумінням процесів виробництва. Другий етап передбачає ведення обліку ресурсів та витрат, розробку алгоритмів виробничих процесів і планування бюджету проєктів. Такий підхід розвиває навички планування, критичного мислення та відповідальності за використання матеріалів і фінансів.

Інтеграція знань із математики дозволяє учням виконувати розрахунки витрат, доходів та ресурсів, а елементи громадянської освіти формують усвідомлене ставлення до економічних рішень у сім'ї та школі. Практичні вправи включають моделювання ринку, обмін ресурсами між командами, створення «класного бюджету» та організацію міні-базару для продажу виготовлених виробів. Цей підхід забезпечує комплексне формування життєвої компетентності, поєднуючи практичні економічні навички з технологічними знаннями та соціальною відповідальністю.

Застосування технологічної освіти у межах інтегрованих уроків забезпечує комплексний розвиток компетентностей сталого розвитку: діти отримують практичний досвід проєктування, виготовлення і моделювання, формують

екологічне мислення та економічну грамотність, а також навички прийняття обґрунтованих рішень у різних життєвих ситуаціях. Такий підхід підвищує ефективність формування життєвої компетентності та створює передумови для активної громадянської позиції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Поєднання екологічних та економічних знань у межах технологічної освітньої галузі початкової школи виступає важливим чинником реалізації стратегічних цілей сталого розвитку. Практична реалізація інтегрованих підходів сприяє формуванню у дітей цілісної екологічної культури, економічної грамотності та відповідальної поведінки щодо використання природних та матеріальних ресурсів. Водночас акцентується необхідність подальших наукових досліджень та розробки методичних рекомендацій для ефективного впровадження таких інтегрованих програм у навчальний процес, що забезпечить підготовку молодших школярів до усвідомленого, відповідального та компетентного життя в сучасному соціо-економічному середовищі.

В умовах сучасної початкової освіти в процесі впровадження інтегрованого підходу до формування екологічної свідомості та економічної грамотності в початковій школі слід виокремити такі виклики освіти, як недостатнє методичне забезпечення педагогів, а також потребу у систематичній підготовці вчителів до інтеграції концепцій сталого розвитку в навчальний процес. Водночас перспективи розвитку даного напрямку є значними і включають створення спеціалізованих освітніх комплексів та цифрових ресурсів, активізацію міжнародної співпраці, а також залучення соціальних партнерів, батьків і громади до реалізації освітніх проєктів. Такий комплексний підхід забезпечує можливість системного формування компетентностей учнів у сфері екології, економіки та технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бібік Н. М., Бондарчук Г. П., Корнієнко М. М., Крамаровська С. М., Зарецька І. Т. (2020) Я досліджую світ. 3 клас: підручник. (у 2-х ч.) : Ч. 1. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 136с. : іл.
2. Грущинська І. В., Бех О. В. (2019) Я досліджую світ. Підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х ч.) : Ч. 1. Київ : УОВЦ «Оріон». 144 с. : іл.
3. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p>
4. Довгань О. (2025) Формування компетентностей молодших школярів у контексті ідей сталого розвитку. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: збірник за підсумками звітної

наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів / Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Вип. 24.

5. Дорож І. А. (2024) Екологічна теорія як чинник формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць* / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Київ: Міленіум. Вип. 36 (1–2024). С. 103–111. URL :<http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/311739>

6. Мельник Л. Г. (2007) *Поняття про сталий розвиток*. Суми : Університетська книга. 442 с.

7. Тарасюк О. В. (2025) Теоретичні засади формування концепції сталого розвитку та її практична реалізація на сучасному етапі розвитку суспільства. *Економіка, управління та адміністрування*. № 1. С. 51–63.

8. Типова освітня програма для ЗЗСО, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко. URL : <https://osvita.ua/school/program/program-1-4/60407/>

9. Типова освітня програма для ЗЗСО, розроблена під керівництвом Р. Б. Шияна. URL : <https://osvita.ua/school/program/program-1-4/60408/>

10. Формування екологічної компетентності учнів початкової школи. Інформаційно-методичні матеріали з досвіду роботи РОСЧИСЛАВ Тетяни Вікторівни, вчительки початкових класів комунального закладу «Академічна гімназія Кропивницької міської ради» / за наук. редак. Т. О. Пашанової. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2024. 56 с.

11. Франчук Н. (2024) Екологічна освіта дітей: синергія українсько-європейських відносин : монографія / За ред. групи проекту Erasmus + Jean Monnet Module Project: 101085524 – EcoEdEU – ERASMUS-JMO-2022-HEITCH-RSCH «Ecological education of preschool and primary school children: a European approach» : І. Стахової, Н. Казьмірчук, І. Карук, Н. Баюрко. Вінниця, ТВОРИ. С. 84–123.

12. Цілі сталого розвитку та Україна <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cili-stalogo-rozvitku-ta-ukrayina>

13. Шевчук О. В. (2022) Специфіка формування екологічної поведінки в учнів початкової школи. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 51. Р. 74-78. URL : <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5375>

14. Шевчук В. Я. (2006) *Макроекономічні проблеми сталого розвитку*. Київ : Геопринт. 200 с.

15. Schwab K., Sala-i-Martin X., Greenhill R. (2011) *The Global Competitiveness Report*. *World Economic Forum*. Р. 5–7.

REFERENCES:

1. Bibik N. M., Bondarchuk H. P., Korniienko M. M., Kramarovska S. M., Zaretska I. T. (2020) *Ya doslidzhuu svit. 3 klas: pidruchnyk. (u 2-kh ch.)* : Ch. 1. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok», 2020. 136s. : il.

2. Hrushchynska I. V., Bekh O. V. (2019) *Ya doslidzhuu svit. Pidruchnyk dlia 2 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u 2-kh ch.)* : Ch. 1. Kyiv : UOVTs «Orion». 144 s. : il.

3. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity. Zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p>

4. Dovhan O. (2025) *Formuvannia kompetentnosti molodshykh shkoliariv u konteksti idei staloho rozvytku*. Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka: zbirnyk za pidsumkamy zvitnoi naukovoї konferentsii vykladachiv, doktorantiv i aspirantiv / Kamianets-Podilskiy: Kamianets-Podilskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 24.

5. Dorozh I. A. (2024) *Ekolohichna teoriia yak chynnyk formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv*. Pedagogichna osvita: teoriia i praktyka: Zbirnyk naukovykh prats / Kamianets-Podilskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka; Instytut pedagogiky NAPN Ukrainy [hol. red. Bakhmat N.V.]. Kyiv: Milenium, 36 (1–2024). S. 103–111. URL :<http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/311739>

6. Melnyk L. H. (2007) *Poniattia pro stalyy rozvytok*. Sumy : Universytetska knyha. 442 с.

7. Tarasiuk O. V. (2025) *Teoretychni zasady formuvannia kontseptsii staloho rozvytku ta yii praktychna realizatsiia na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva*. *Ekonomika, upravlinnia ta administruvannia*. № 1. S. 51–63.

8. Typova osvithnia prohrama dlia ZZSO, rozroblena pid kerivnytstvom O. Ya. Savchenko. URL : <https://osvita.ua/school/program/program-1-4/60407/>

9. Typova osvithnia prohrama dlia ZZSO, rozroblena pid kerivnytstvom R. B. Shyiana. URL : <https://osvita.ua/school/program/program-1-4/60408/>

10. *Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoї shkoly*. Informatsiino-metodychni materialy z dosvidu roboty ROSCHYSLAV Tetiany Viktorivny, vchytelia pochatkovykh klasiv komunalnogo zakladu «Akademichna himnaziia Kropyvnytskoi miskoi rady» / za nauk. redah. T. O. Pashanovoi. Kropyvnytskiy: KZ «KOIPPO imeni Vasyliia Sukhomlynskoho», 2024. 56 s.

11. Franchuk N. (2024) Ekolohichna osvita ditei: synerhiia ukrainsko-yevropeiskykh vidnosyn : monohrafiia / Za red. hrupy proiektu Erasmus + Jean Monnet Module Project: 101085524 – EcoEdEU – ERASMUS-JMO-2022-HEITCH-RSCH «Ecological education of preschool and primary school children: a European approach» : I. Stakhovoi, N. Kazmirchuk, I. Karuk, N. Baiurko. Vinnytsia, TVORY. S. 84–123.
12. Tsili staloho rozvytku ta Ukraina <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cili-stalogo-rozvitku-ta-ukrayina>
13. Shevchuk O. V. (2022) Spetsyfika formuvannia ekolohichnoi povedinky v uchniv pochatkovoї shkoly. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 51. P. 74-78. URL : <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5375>
14. Shevchuk V. Ya. (2006) Makroekonomichni problemy staloho rozvytku. Kyiv : Neoprynt. 200 s.
15. Schwab K., Sala-i-Martin X., Greenhill R. (2011) The Global Competitiveness Report. World Economic Forum. P. 5–7.

Дата першого надходження рукопису до видання: 16.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 12.09.2025
Дата публікації: 03.11.2025

УДК 378.1 : 001.5 : 37.013

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.7>**Любомира ІЛІЙЧУК***кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018***ORCID:** 0000-0003-4274-6903**Scopus-Author ID:** 59917070000

Бібліографічний опис статті: Ілійчук, Л. (2025). Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 44–51, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.7>

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Метою наукової розвідки є концептуальне обґрунтування синергетичного підходу як методологічної домінанти у дослідженні проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Акцентовано на потенціалі синергетики як універсальної аналітичної парадигми, здатної пояснити педагогічну реальність у її цілісності, багатовимірності, відкритості й здатності до самоорганізації, саморозвитку та адаптації в умовах динамічних соціокультурних трансформацій.

Методологічну основу дослідження становить синергетична парадигма, що дозволяє здійснювати аналіз освітніх процесів крізь призму нелінійності, нестійкості та структурної самоорганізації. У процесі наукового пошуку застосовано міждисциплінарний підхід, використано системний, порівняльний та прогностичний аналіз наукових досліджень, узагальнено їх результати. Застосування синергетичного підходу дало змогу визначити механізми виникнення «точок біфуркації» в освітньому процесі та описати потенційні напрями розвитку підготовки педагогів у контексті забезпечення її якості.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що обґрунтовано якість професійної підготовки фахівців у синергетичному вимірі, охарактеризовано «синергетичний ефект», що виражається у досягненні якісно нового рівня професійної компетентності педагогів, який виникає внаслідок самоорганізації та нелінійної взаємодії елементів освітнього середовища, а також виділено функції синергетичного підходу у дослідженні якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Проведене дослідження дало змогу сформулювати висновки про те, що якість професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є динамічною процесуально-ціннісною категорією, яка відображає здатність освітньої системи до адаптивності, гнучкості й інноваційної саморегуляції. Синергетичний підхід формує підґрунтя для розроблення нових моделей педагогічної діяльності та управління освітнім процесом, орієнтованих на досягнення високого рівня професійної компетентності майбутнього вчителя.

Ключові слова: синергетика, синергетичний підхід, професійна підготовка, якість вищої педагогічної освіти, вчитель початкових класів.

Liubomyra ILICHUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Primary Education, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018

ORCID: 0000-0003-4274-6903

Scopus-Author ID: 59917070000

To cite this article: Ilichuk, L. (2025). Synerhetychnyi pidkhyd yak metodolohichna osnova doslidzhennia yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Synergetic approach as a methodological basis for researching the quality of professional training of future primary school teachers]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 44–51, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.7>

SYNERGETIC APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR RESEARCHING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The purpose of this scientific research is to provide a conceptual justification for the synergistic approach as a methodological dominant in the study of the problem of ensuring the quality of professional training of future primary school teachers. The emphasis is on the potential of synergetics as a universal analytical paradigm capable of explaining pedagogical reality in its integrity, multidimensionality, openness, and ability to self-organize, self-develop, and adapt in conditions of dynamic sociocultural transformations.

The methodological basis of the study is the synergetic paradigm, which allows for the analysis of educational processes through the prism of nonlinearity, instability, and structural self-organization. In the process of scientific research, an interdisciplinary approach was applied, and systematic, comparative, and prognostic analysis of scientific studies was used, and their results were generalized. The application of the synergistic approach made it possible to identify the mechanisms of the emergence of «bifurcation points» in the educational process and to describe potential directions for the development of teacher training in the context of ensuring its quality.

The scientific novelty of the study lies in the fact that it substantiates the quality of professional training of specialists in a synergistic dimension, characterizes the «synergistic effect», which is expressed in the achievement of a qualitatively new level of professional competence of teachers, which arises as a result of self-organization and nonlinear interaction of elements of the educational environment, and highlights the functions of the synergistic approach in researching the quality of professional training of future primary school teachers.

The study made it possible to formulate conclusions that the quality of professional training of future primary school teachers is a dynamic process-value category that reflects the educational system's ability to adapt, be flexible, and engage in innovative self-regulation. The synergistic approach forms the basis for the development of new models of pedagogical activity and management of the educational process, aimed at achieving a high level of professional competence of future teachers.

Key words: *synergetics, synergistic approach, professional training, quality of higher pedagogical education, primary school teacher.*

Актуальність проблеми. Сучасна парадигма розвитку вищої педагогічної освіти в Україні визначається посиленням вимог до якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Це зумовлює потребу у нових методологічних орієнтирах, здатних забезпечити цілісне наукове осмислення системи педагогічної освіти як складного, динамічного й багаторівневого утворення. У цьому контексті синергетичний підхід постає як одна

з провідних методологічних засад сучасної науки, що дозволяє розглядати освітні системи у площині їхньої відкритості, нелінійності, багатофакторної зумовленості та здатності до самоорганізації. На відміну від традиційних лінійних моделей, синергетична методологія орієнтує на виявлення механізмів упорядкування та самоорганізації у педагогічних системах, пояснення їхньої стійкості й водночас чутливості до зовнішніх впливів. Саме у пло-

щині методологічного дискурсу синергетичний підхід дозволяє окреслити цілісну модель дослідження системи забезпечення якості професійної підготовки фахівців початкової освіти у відповідь на сучасні соціокультурні виклики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема забезпечення якості освіти розглядається у багатьох наукових площинах, серед яких особливого значення набуває філософсько-методологічний вимір. Так, В. Андрущенко, В. Вікторов, М. Кісіль, К. Михайлова, Г. Павлова, Л. Петриченко, В. Рябченко, Л. Савченко, О. Чабала зосереджують увагу на онтологічному обґрунтуванні якості освіти, розкриваючи її як багатовимірний соціокультурний феномен. Їхні дослідження визначають світоглядні засади, принципи й методологічні орієнтири, що формують основу для подальшого емпіричного аналізу освітніх процесів та удосконалення системи управління якістю вищої освіти.

У сучасному науковому дискурсі низка фундаментальних досліджень присвячена аналізу синергетичного підходу як методологічної основи дослідження складних соціокультурних та освітніх систем. Зокрема, О. Вознюк, І. Зязюн, А. Євтодюк, В. Кремень та В. Лутай розглядають синергетику як універсальну концептуальну основу, що дозволяє системно аналізувати закономірності самоорганізації, динаміки та взаємодії складників освітнього простору. Науковці підкреслюють, що синергетичний підхід виступає методологічною парадигмою, яка забезпечує інтеграцію теоретичних засад із практичними механізмами управління та розвитку освітніх систем.

Дослідники І. Вікторенко, О. Гончарук, Н. Гречаник, В. Ковальчук, Т. Фурсикова, І. Хижняк у своїх дисертаційних дослідженнях визначають синергетичний підхід як методологічну основу професійної підготовки педагогічних кадрів. Вони акцентують, що застосування синергетичної парадигми дозволяє виявляти закономірності самоорганізації, адаптивності та взаємовпливу складових освітнього процесу, що особливо важливо для реагування на сучасні соціокультурні, освітні та технологічні виклики.

Водночас, незважаючи на значну кількість праць, досі не проведено комплексну наукову розвідку синергетичного підходу у контексті

забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, що підкреслює актуальність і наукову новизну цього дослідження.

Мета дослідження – обґрунтувати методологічні засади синергетичного підходу, визначити його можливості й доцільність застосування у дослідженні якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Базовим концептом синергетичного підходу є поняття «синергетика». Термін «синергетика» має грецьке походження – «synergos», що у перекладі означає «спільнодіючий». Згідно з тлумаченням, синергізм трактується як узгоджена взаємодія окремих елементів, органів або систем, результатом якої є посилення ефективності їхньої діяльності (Morozov & Shkaraputa, 2000, p. 527). У науковому дискурсі синергетика розглядається як міждисциплінарна галузь знання, що досліджує процеси взаємодії, самоорганізації та саморозвитку складних відкритих систем різної природи, а також механізми виникнення нових інтегральних якостей, що не зводяться до суми властивостей окремих елементів системи (Kremen, 2008, p. 811). У цьому контексті синергетика постає як концептуальна основа сучасних міждисциплінарних досліджень, здатна пояснювати закономірності функціонування складних соціально-педагогічних систем, зокрема системи професійної підготовки майбутніх учителів.

У вітчизняному науковому дискурсі, зокрема у працях таких філософів, як В. Андрущенко, І. Зязюн, А. Євтодюк, В. Кремень, В. Лутай наголошується, що синергетика постає як універсальне методологічне підґрунтя для дослідження складних соціокультурних явищ. На думку науковців, саме синергетика сьогодні виступає «всеосяжною парадигмою, універсальною основою практично для всіх сфер діяльності людини» (Kremen, 2007, p. 495). Філософське осмислення розвитку освіти в межах синергетичного підходу зумовлює необхідність побудови синергетичної моделі системи освіти, яка базується на принципах відкритості, самоорганізації, взаємозв'язку й самооновлення, що, своєю чергою, дозволяє ефективно реагувати на виклики сучасного світу та підвищувати якість професійної підготовки в контексті складної і динамічної освітньої реальності.

У концепції І. Зязюна синергетика розглядається як універсальна методологічна парадигма, що дає змогу осмислювати процеси становлення й розвитку освітніх систем у контексті нелінійності, стохастичності та поліваріантності. Він акцентує увагу на тому, що синергетика дозволяє зрозуміти механізми переходу від хаосу до впорядкованої складності, розкриваючи єдність у різноманітності та взаємозв'язок усіх рівнів буття – від природи до культури, від суспільства до особистості (Ziaziun, 2008, р. 6). Дослідник окреслює три провідні напрями застосування синергетичного підходу в освіті: адаптація синергетичних ідей у змісті освіти; моделювання та прогнозування розвитку освітніх систем; управління освітнім процесом. Учений обґрунтовує необхідність переходу до синергетичної парадигми, в межах якої педагогічна взаємодія спирається на розуміння «синергетики особистості», що передбачає цілісне бачення індивідуального розвитку кожного здобувача освіти. З огляду на це, педагогічна освіта не може обмежуватися кількісними критеріями засвоєної інформації, оскільки її сутність виявляється у «нелінійному феномені» особистісно орієнтованого зростання (Ziaziun, 2008).

У своїх працях В. Кремень здійснив екстраполяцію основних положень синергетичної теорії на освітню сферу, розглядаючи освіту як відкриту нелінійну систему, що здатна до саморегуляції, самовідновлення та самозміни. Науковець підкреслює, що динаміка освітнього середовища відображає фази нестабільності, у яких проявляється свобода вибору учасників освітнього процесу, що є виявом їхньої здатності діяти в умовах невизначеності. Стан хаосу в освіті асоціюється з появою проблемних ситуацій, які не мають єдиного рішення та стимулюють розвиток креативності. Флуктуації – як відхилення від стабільності – сприяють оновленню змісту й методів навчання, а біфуркації відкривають альтернативні шляхи розвитку освітніх процесів. Атрактори в цьому контексті розглядаються як відносно стійкі стани, до яких тяжіє система освіти, що дає змогу прогнозувати її подальшу еволюцію (Kremen, 2013).

В. Андрущенко акцентує на значущості методологічного потенціалу синергетичного підходу для сучасної філософії освіти, вказуючи на його здатність забезпечити нове бачення

процесів особистісного розвитку в умовах динамічного світу. Дослідник зауважує, що синергетика пропонує концептуальну модель саморозвитку людини, що ґрунтується на її здатності до самоперетворення в умовах нестабільності та складності соціокультурного середовища. У синергетичній парадигмі людина розглядається як самодостатній суб'єкт, спроможний до внутрішньої перебудови задля досягнення гармонії у взаєминах за віссю «Людина – Всесвіт». У контексті освіти синергетичний підхід стає базовим для процесу навчання і виховання, орієнтуючи його на формування цілісного світогляду, що реалізується через особистісну співучасть, відповідальність, відкритість до діалогу й імовірнісне сприйняття навколишньої дійсності (Andrushchenko & Peredborska, 2009, р. 50).

Синергетичне бачення людиною себе та світу, як зауважує О. Кучерявий, дає змогу виявити універсальні принципи структурування і розвитку систем, зокрема їх відкритість, організованість, специфіку функціонування та емерджентність – появу нових цілісних властивостей, що не зводяться до сукупності характеристик окремих елементів. Синергетика як нова методологія міждисциплінарного пізнання дозволяє відмовитися від лінійно-механістичної моделі світу, забезпечивши глибше розуміння його єдності та цілісності (Kucheriavui, 2019, р. 59). Повністю підтримуємо погляди Л. Ткаченко, яка зазначає, що з позицій синергетики розвиток особистості розглядається як безперервний перехід системи з одного стану в інший, де хаос, випадковість, процеси творення і руйнування, а також проходження біфуркаційних точок є природними фазами системи. Ці фази послідовно змінюють одна одну, формуючи безперервний ланцюг трансформацій (Tkachenko, 2013).

Синергетика, як міждисциплінарний науковий напрям, характеризується методологією, що охоплює систему методів, вчення про структуру, логічну організацію, а також методи й засоби дослідження природних і соціальних явищ. Її імплементація у педагогічній сфері, за словами О. Вознюка, виступає концептуальним фундаментом, що базується на низці ключових принципів синергетичної теорії і служить основою для теоретичного аналізу педагогічної думки (Vozniuk, 2012, р. 185). Поділяємо думку

дослідника про те, що синергетичний підхід реалізує особистісно орієнтовану, суб'єкт-суб'єктну парадигму освіти, що активно розвивається в сучасних освітніх процесах.

Узагальнюючи результати аналізу наукових праць, можемо констатувати, що синергетика постає універсальною методологічною парадигмою, яка не лише забезпечує нове бачення освітніх процесів, а й формує концептуальні засади їхнього розвитку в умовах складності, відкритості та динамічних змін сучасного соціокультурного середовища. Проаналізовані наукові позиції переконливо свідчать, що синергетичний підхід розкриває суттєво нові діалектичні принципи взаємодії протилежних начал – упорядкування й хаосу, сталості й змінності, передбачуваності й непередбачуваності. Така методологічна оптика дозволяє виявляти універсальні закономірності самоорганізації та розвитку освітніх систем, що створює підґрунтя для їх самовідновлення, цілеспрямованого оновлення й підвищення ефективності професійної підготовки в умовах сучасних викликів.

Інтерес становлять наукові розвідки, спрямовані на осмислення ролі синергетичного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів. Так, у своїх дисертаційних дослідженнях І. Вікторенко (2021), О. Гончарук (2021), Н. Гречаник (2021), О. Дубасенюк (2011), В. Ковальчук (2016), Т. Фурсикова (2020), І. Хижняк (2017) наголошують, що синергетичний підхід забезпечує цілісність змісту вищої освіти шляхом формування комплексної відкритої педагогічної системи, здатної до адаптації, оновлення та генерування нових освітніх практик відповідно до соціокультурних і професійних викликів сучасності. Зокрема, О. Дубасенюк підкреслює, що синергетика пояснює розвиток освітніх систем як складних, відкритих, нелінійних утворень, що еволюціонують від хаосу до порядку. Педагогічний процес у цьому контексті постає як приклад самоорганізації, в якому відбувається перехід від нестабільності до нових форм функціонування. Синергетичний підхід дозволяє виявити універсальні закономірності й механізми розвитку освітніх систем, які здатні до самовідновлення і трансформації (Dubaseniuk, 2011, p. 16).

Синергетичний підхід у дослідженні проблеми забезпечення якості професійної під-

готовки майбутніх учителів початкових класів постає як універсальна методологічна основа, що дозволяє осмислювати педагогічну реальність у категоріях складності, відкритості та самоорганізації. Освітній процес у цьому контексті розглядається не як лінійна сукупність окремих впливів і результатів, а як нелінійна, багатовимірна, відкрита система, яка перебуває у постійному розвитку, взаємодії з різними соціокультурними та освітніми середовищами й здатна до самовідновлення та адаптації.

Застосування синергетичного підходу дозволяє розкрити внутрішню динаміку освітнього процесу: перехід від станів стабільності до станів нестабільності, від упорядкованості до хаосу і навпаки. У цьому полягає принципова відмінність синергетичного бачення від традиційних лінійно-механістичних концепцій. Стан «нестабільності» педагогічної системи не трактується як недолік, а як точка біфуркації, у якій закладено потенціал оновлення й трансформації. Саме у таких точках відбувається зародження нових освітніх стратегій, методів і форм професійної підготовки, які сприяють якісно новому рівню формування компетентностей майбутніх педагогів.

Важливим аспектом синергетичного підходу є усвідомлення того, що якість професійної підготовки вчителя не зводиться до кількісного накопичення знань і вмінь. Вона постає як результат системної взаємодії когнітивного, мотиваційного, ціннісного і діяльнісного компонентів, інтегрованих у процес самоорганізації освітнього середовища. Іншими словами, йдеться про досягнення синергетичного ефекту – якісно нового утворення, що не редукується до простої суми засвоєних результатів навчання, а виявляється у здатності майбутнього вчителя початкових класів самостійно діяти в умовах невизначеності, творчо вирішувати педагогічні завдання та забезпечувати власний професійний розвиток упродовж життя.

З методологічної точки зору, застосування синергетичного підходу у дослідженні якості професійної підготовки учителів початкових класів виявляє низку ключових функцій, що розкривають його евристичний потенціал:

1) аналітична – орієнтована на вивчення педагогічної системи як відкритої, динамічної та багатокомпонентної структури, що формується у взаємодії з численними внутрішніми й зовнішніми чинниками;

2) прогностична – полягає у моделюванні можливих сценаріїв розвитку системи професійної підготовки, зокрема через ідентифікацію критичних точок (біфуркацій), у яких відбувається вибір альтернативних шляхів її еволюції;

3) системоутворювальна – передбачає інтеграцію знань з різних галузей знань, сприяючи конструюванню цілісної концептуальної моделі забезпечення якості професійної підготовки майбутнього вчителя;

4) ціннісно-орієнтаційна – спрямована на інтерпретацію освітнього процесу як взаємодії суб'єктів, що розвиваються, й на утвердження гуманістичних і культуротворчих принципів у педагогічній освіті.



Рис. 1. Функції синергетичного підходу у дослідженні якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів

Узагальнюючи зазначене, можна стверджувати, що синергетичний підхід є потужним методологічним інструментом, який дозволяє вийти за межі традиційних лінійних моделей та розглядати професійну підготовку у контексті складної, відкритої і самоорганізованої системи. Він забезпечує багатовимірний аналіз динаміки освітнього процесу, інтеграцію міждисциплінарних знань й формування якісно нових моделей педагогічної освіти.

У процесі осмислення проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у синергетичному

контексті важливим є визначення можливих напрямів розвитку освітньої системи, кожен із яких розкриває певний вимір функціонування і трансформації педагогічної освіти (рис. 2):

– адаптивний напрям – виявляється у здатності системи професійної підготовки оперативно реагувати на виклики сучасного соціокультурного й освітнього середовища через гнучке інтегрування інноваційних методик, технологій та змістових компонентів в освітній процес, що забезпечує його динамічність і мобільність;

– інноваційний напрям – орієнтований на створення принципово нових освітніх практик та моделей професійної підготовки, здатних продукувати якісно вищий рівень професійної компетентності педагогів через виникнення так званого «синергетичного ефекту», коли результат перевищує просту суму засвоєних знань, умінь і навичок;

– інтеграційний напрям – забезпечує гармонізацію когнітивних, аксіологічних, мотиваційних й діяльнісних компонентів професійної підготовки фахівців, що відкриває можливості для формування стійкої професійної ідентичності майбутнього вчителя початкових класів і є запорукою високої якості його педагогічної діяльності;

– ціннісно-орієнтаційний напрям – ґрунтується на засадах педагогічної аксіології та сприяє утвердженню у професійній підготовці нових ціннісних пріоритетів, зокрема гуманізації, демократизації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії та партнерства між учасниками освітнього процесу;

– прогностичний напрям – передбачає розробку можливих сценаріїв розвитку освітніх систем, виявлення потенційних ризиків і ресурсів самоорганізації, а також прогнозування довготривалих наслідків професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів для суспільства.

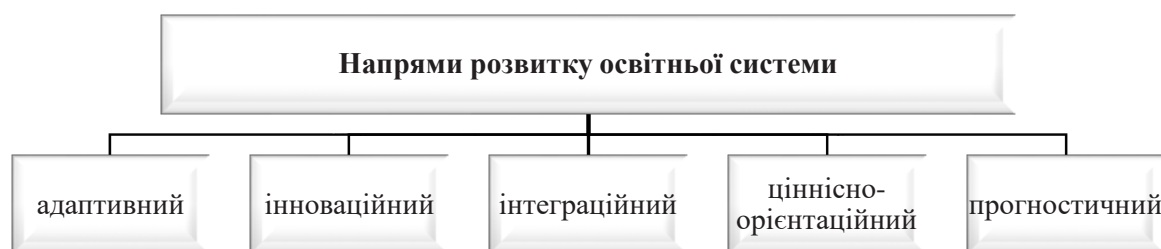


Рис. 2. Напрями розвитку освітньої системи в контексті забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів

Виокремлення зазначених напрямів дозволяє розширити наукове уявлення про можливості синергетичного підходу в дослідженні якості підготовки педагогічних кадрів, оскільки воно уможливує комплексне осмислення динаміки освітнього процесу, прогнозування сценаріїв розвитку освітніх систем та формування нових стратегій удосконалення педагогічної освіти у контексті складності, відкритості й самоорганізації.

Таким чином, синергетичний підхід у дослідженні якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів дозволяє розглядати освітній процес як багатовимірне, самоорганізоване явище, де поєднуються елементи передбачуваності й непередбачуваності, стабільності та хаотичності, традиційності й інноваційності. Він відкриває перспективи для побудови нових моделей управління якістю освіти, які ґрунтуються не на жорсткому контролі й стандартизації, а на створенні умов для саморозвитку, гнучкості й креативної адаптації педагогічних систем. У цьому контексті якість підготовки майбутнього вчителя початкових класів набуває ознак процесуальної, динамічної категорії, що відображає здатність системи освіти забезпечувати постійне оновлення та відповідність сучасним викликам.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що синергетичний підхід постає універсальною методологічною основою аналізу й удосконалення процесу забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Його застосування забезпечує нову оптику дослідження освітньої реальності, яка розглядається як відкрита, складна,

динамічна та самоорганізована система, здатна до самовідновлення й адаптації в умовах швидкоплинних соціокультурних і технологічних трансформацій. Синергетичний підхід уможливує осмислення професійної підготовки не як лінійного процесу передачі знань, а як багатовимірної взаємодії суб'єктів освіти, що формує умови для виникнення синергетичного ефекту – якісно нового рівня професійної компетентності; виявлення універсальних закономірностей і механізмів самоорганізації педагогічних систем, що проявляються у переходах від стабільності до нестабільності, від хаосу до впорядкованої складності; інтеграцію знань із суміжних галузей (педагогіки, психології, соціології, культурології), що сприяє формуванню цілісного бачення освітнього процесу й обґрунтуванню стратегій його оновлення; формування нових орієнтирів управління якістю професійної підготовки, які ґрунтуються не на жорсткій регламентації, а на створенні умов для розвитку, творчості, гнучкості та самостійної діяльності майбутнього педагога. Синергетичний підхід забезпечує глибше розуміння сутності якості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, трактуючи її як процесуальну, динамічну категорію, що поєднує елементи передбачуваності та непередбачуваності, стабільності та інноваційних змін.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні структурно-функціональної моделі забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка передбачатиме інтеграцію змістових, організаційних, методичних та управлінських складників освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вікторенко І. Л. Теоретичні і методичні засади формування інтеграційної компетентності вчителя початкових класів Нової української школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ, 2021. 629 с.
2. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика : генеза, теорія і практика : монографія. Житомир, 2012. 708 с.
3. Гончарук О. В. Система підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2021. 389 с.
4. Гречаник Н. І. Система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2021. 676 с.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
7. Ковальчук В. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2016. 514 с.
8. Кремень В. Педагогічна синергетика : понятійно-категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 3–19.
9. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ : Грамота, 2007. 575 с.

10. Кучерявий О. Г. Якість педагогічної освіти України : тенденції і перспективи. Київ : Талком, 2019. 192 с.
11. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
12. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.
13. Ткаченко Л. С. Синергетичний підхід у педагогіці : нова парадигма. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 10 (17). С. 18–21.
14. Філософія освіти / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
15. Фурсикова Т. В. Теоретичні і методичні засади розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти : дис. ... д-ра пед. наук. Кропивницький. 2020. 488 с.
16. Хижняк І. А. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ, 2017. 576 с.

REFERENCES:

1. Viktorenko, I.L. (2021). Teoretychni i metodychni zasady formuvannya intehratsiinoi kompetentnosti vchytelia pochatkovykh klasiv Novoi ukrainskoi shkoly [Theoretical and methodical foundations of integration competence formation of a primary school teacher of the New Ukrainian School]. *Doctor's thesis*. Sloviansk [in Ukrainian].
2. Vozniuk, O.V. (2012). *Pedahohichna synerhetyka: heneza, teoriia i praktyka [Pedagogical synergy: genesis, theory, and practice]*. Zhytomyr [in Ukrainian].
3. Honcharuk, O.V. (2021). Systema pidhotovky maibutnix uchyteliv pochatkovoii shkoly do orhanizatsii dozvillievoi diialnosti molodshykh shkoliariv [The system of preparing future primary school teachers to organize leisure activities for younger pupils]. *Doctor's thesis*. Khmelnytskyi [in Ukrainian].
4. Hrechanyk, N.I. (2021). Systema formuvannia kulturolohichnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv pochatkovoii shkoly u profesiinii pidhotovtsi. [System for the formation of culturological competence of future primary school teachers in professional training]. *Doctor's thesis*. Hlukhiv [in Ukrainian].
5. Kremin, V.H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
6. Ziaziun, I.A. (2008). *Filosofia pedahohichnoi dii [The philosophy of pedagogical action]*. Cherkasy: Vyd. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho [in Ukrainian].
7. Kovalchuk, V.A. (2016). Teoretychni ta metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv do roboty v umovakh variatyvnosti osvitno-vykhovnykh system [Theoretical and methodological foundations of professional training of future teachers to work in conditions of variability of educational systems]. *Doctor's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].
8. Kremen, V.H. (2013). Pedahohichna synerhetyka: poniatiino-katehorialnyi syntez [Pedagogical synergetics: Conceptual and categorical synthesis]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami*, 3, 3–19 [in Ukrainian].
9. Kremen, V.H. (2007). *Filosofia natsionalnoi idei. Liudyna. Osvita. Sotsium [Philosophy of the national idea. The person. Education. Society]*. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].
10. Kucheriavyy, O.H. (2019). *Yakist pedahohichnoi osvity Ukrainy: tendentsii i perspektyvy [Quality of pedagogical education in Ukraine: Trends and prospects]*. Kyiv: Talkom [in Ukrainian].
11. Dubaseniuk, O.A. (Ed.). (2011). *Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid [Professional teacher education: a competence-based approach]*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
12. Morozov, S.M., & Shkaraputa, L.M. (Eds.). (2000). *Slovnnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign language words]*. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
13. Tkachenko, L.S. (2013). Synerhetychnyi pidkhid u pedahohitsi: nova paradyhma [Synergistic approach in pedagogy: a new paradigm]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 10(17), 18–21 [in Ukrainian].
14. Andrushchenko, V., & Peredborska, I. (Eds.). (2009). *Filosofia osvity [Philosophy of education]*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
15. Fursykova, T.V. (2020). Teoretychni i metodychni zasady rozvytku profesiinoi mediakultury maibutnix mahistriv osvity [Theoretical and methodological foundations of development of professional media culture of future masters of education]. *Doctor's thesis*. Kropyvnytskyi [in Ukrainian].
16. Khyzhniak, I.A. (2017). Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnix uchyteliv pochatkovoii shkoly do zastosuvannia zasobiv elektronnoi linhvometodyky v profesiinii diialnosti [Theory and practice of future primary school teachers' training for the use of electronic linguometodological tools in professional activities]. *Doctor's thesis*. Sloviansk [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 18.09.2025
 Дата публікації: 03.11.2025

УДК 811.161.2:368.016]:379.828(07)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.8>**Станіслав КАРАМАН**

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053

ORCID: 0000-0003-3186-375

Ольга КАРАМАН

кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053

ORCID: 0000-0002-5652-4395

Бібліографічний опис статті: Караман, С., Караман, О. (2025). Реалізація освітньо-розвивального ресурсу мовної гри у формуванні математичної компетентності здобувачів освіти під час опрацювання прикладних аспектів фонетики й орфоєпії української мови. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 52–59, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.8>

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО РЕСУРСУ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ У ФОРМУВАННІ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ОПРАЦЮВАННЯ ПРИКЛАДНИХ АСПЕКТІВ ФОНЕТИКИ Й ОРФОЄПІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті описано шляхи реалізації освітньо-розвивального ресурсу дидактичної гри у формуванні математичної компетентності здобувачів освіти під час опрацювання прикладних аспектів фонетики й орфоєпії української мови. Констатовано, що розроблені й апробовані в закладах загальної середньої та вищої освіти вправи і завдання для проведення мовних ігор під час вивчення фонетики й орфоєпії сприяють формуванню у здобувачів освіти математичної компетентності, інтелектуальний ресурс якої дає змогу продуктивно опрацювати теоретичний матеріал та реалізувати прикладний аспект засвоєння означених розділів (фонетики й орфоєпії) через уведення теоретичних відомостей у вправи і завдання, зорієнтовані на визначення й розв'язання проблемних і дискусійних питань, обґрунтування орфоєпічних норм української мови, формулювання правил сполучуваності приголосних і голосних, сполучуваності приголосних і приголосних звуків української мови, їх модифікацій, асимілятивних змін та вимови звуків у мовленнєвому потоці, проведення мовних спостережень, експериментів з подальшим обговоренням їх результатів, як кероване усвідомлене оволодіння фонетичними процесами задля дотримання орфоєпічних норм під час спілкування, задоволення фахових потреб та запитів, висловлення й розуміння думок, відображення емоційного стану мовці.

Систему вправ і завдань екстрапольовано в прикладний аспект формування математичної компетентності здобувачів освіти відповідно до вимог чинних нормативних документів з питань освіти з урахуванням того, що в подальшому пропонується дидактичні ігри доцільно також використовувати під час проведення шкільних олімпіад, мовних конкурсів, позакласних заходів у старших класах ліцеїв, школах з поглибленим вивченням української мови, а також під час виконання завдань педагогічної практики. Акцентовано, що набуті у процесі проведення дидактичної гри з фонетики й орфоєпії математичні навички та вміння сприяють удосконаленню культури усного й писемного мовлення засобами логічного, алгоритмічного, критичного мислення задля правильного написання й вимови слів, спілкування в повсякденній мовній практиці, а також у майбутній професійній діяльності.

Обґрунтовано змістове наповнення термічних понять «дидактична гра», «мовна гра», «лінгвістична гра», «математична компетентність здобувачів освіти», розкрито теоретичні аспекти феномену дидактичної гри в освітньому процесі, а також значення прикладних аспектів дидактичної гри, мовної гри, лінгвістичної гри під час опрацювання вузлових тем фонетики, орфоєпії, присвячених особливостям засвоєння орфоєпічних норм української мови з урахуванням етапів пізнання, вимог до внутрішньої логіки навчання, встановлення асоціативних зв'язків між фонетичними процесами, явищами, які сприяють стійкості знань, проникненню у фонетичну природу голосних і приголосних звуків української мови, а також закономірностей сполучуваності приголосних звуків у мовленнєвому потоці, їх взаємовплив, модифікацію звуків, способи їх творення та вимови, дотримання ритмомелодики, збагаченню українськомовного досвіду загалом.

Ключові слова: навчання української мови, методи, прийоми, засоби навчання, підходи до навчання, цифрові інструменти, інформаційно-комунікаційні системи і сервіси, мовна гра, дидактична гра, лінгвістична гра, ключова компетентність, математична компетентність, заклади загальної середньої освіти, заклади вищої освіти, формування математичної компетентності учнів старших класів у навчанні української мови, орфоєпічні норми української мови, мовні спостереження, логічне мислення, критичне мислення.

Stanislav KARAMAN

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Ukrainian Language, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053
ORCID: 0000-0003-3186-375

Olha KARAMAN

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Ukrainian Language, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053
ORCID: 0000-0002-5652-4395

To cite this article: Karaman, S., Karaman O. (2025). Realizatsiia osvितno-rozvyvalnoho resursu movnoi hry u formuvanni matematychnoi kompetentnosti здобувачив освіти під час опрацювання прикладних аспектів фонетики у орфоєпії української мови [Implementation of the educational and developmental resource of language game in the formation of mathematical competence of students during the processing of applied aspects of phonetics and orthoepy of the Ukrainian language]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 52–59, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.8>

IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL AND DEVELOPMENTAL RESOURCE OF LANGUAGE GAME IN THE FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF STUDENTS DURING THE PROCESSING OF APPLIED ASPECTS OF PHONETICS AND ORTHOEPY OF THE UKRAINIAN LANGUAGE

The article describes ways of implementing the educational and developmental resource of language game in the formation of students' mathematical competence while studying the applied aspects of phonetics and orthoepy of the Ukrainian language. It has been established that the exercises and tasks developed and tested in general secondary and higher education institutions for conducting language games during the study of phonetics and orthoepy contribute to the formation of mathematical competence in students, whose intellectual resources enable them to work productively through theoretical material and implement the applied aspect of learning these sections (phonetics and orthoepy) through the introduction of theoretical information into exercises and tasks focused on identifying and solving problematic and controversial issues, substantiating the orthoepic norms of the Ukrainian language, formulating the rules of consonant and vowel compatibility, consonant and consonant compatibility in the Ukrainian language, their modifications, assimilative changes and pronunciation of sounds in speech flow, conducting linguistic observations, experiments with subsequent discussion of their results, as a guided conscious mastery of phonetic processes for compliance with orthoepic norms during communication, satisfaction of professional needs and requests, expression and understanding of thoughts, reflection of the emotional state of speakers.

The system of exercises and tasks has been extrapolated into the applied aspect of forming students' mathematical competence in accordance with the requirements of current regulatory documents on education, taking into account that in the future it would be appropriate to use the proposed language games in school competitions, language competitions, extracurricular activities in senior classes of lyceums, schools with in-depth study of the Ukrainian language, as well as during the performance of pedagogical practice tasks. It is emphasised that the mathematical skills and abilities acquired in the process of playing language games in phonetics and orthoepy contribute to the improvement of oral and written speech culture through logical, algorithmic and critical thinking for the correct spelling and pronunciation of words, communication in everyday language practice, as well as in future professional activities.

The content of the term 'mathematical competence of students' is substantiated, the theoretical aspects of the didactic phenomenon of language games in the educational process are revealed, as well as the significance of the applied aspects of language games when working on key topics of phonetics and orthoepy, devoted to the peculiarities of learning the orthoepic norms of the Ukrainian language, taking into account the stages of cognition, the requirements for the internal logic of learning, the establishment of associative links between phonetic processes and phenomena that contribute to the stability of knowledge, insight into the phonetic nature of vowels and consonants in the Ukrainian language, as well as the patterns of consonant combinations in speech flow, their mutual influence, modification of sounds, methods of their formation and pronunciation, following rhythm and melody, and enrichment of Ukrainian language experience in general.

Key words: *teaching Ukrainian language, methods, techniques, teaching aids, language games, digital tools, information and communication systems and services, general secondary education institutions, higher education institutions, logical thinking, critical thinking, didactic games, system of exercises and tasks, competence, key competence, mathematical competence, formation of mathematical competence of high school students in teaching phonetics and orthoepy of the Ukrainian language, orthoepic norms of the Ukrainian language, linguistic observations.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Упровадження компетентнісної парадигми в українську освітню систему об'єктивно зумовлює випрацювання продуктивних підходів до оновлення змістових, технологічних та організаційних складників сучасного освітнього процесу. Виняткової ваги в цьому контексті набуває практико-орієнтоване навчання на етапі шкільної мовної освіти, а також вищої за визначеними галузями, оскільки означений тип навчання сприяє формуванню в здобувачів освіти предметної та ключових компетентностей, математичної зокрема, яку в статті розглядаємо як надважливий особистісний феномен; набуті за допомогою знань у процесі навчання математичні навички та вміння, що надають суб'єктам освітнього процесу унікальної здатності вивчати українську мову засобами логічного, алгоритмічного, критичного мислення задля правильного їх застосування в повсякденній мовній практиці, а також у майбутній професійній діяльності.

За нашими спостереженнями, діапазон формування математичної компетентності, визначеної як однієї з ключових на етапі шкільної освіти, в умовах викликів та нестабільного сьогодення доцільно розширювати й екстраполювати в практику закладів освіти. Методичний інструментарій, напрацьований освітянами у співпраці з науковцями в умовах змішаного навчання, дає змогу раціонально використовувати його дидактичний потенціал на різних етапах мовної освіти. Одним із дієвих інструментів розвивально-мотивувального характеру, належно апробованим на етапі реалізації завдань Нової української школи, є використання різних видів гри (дидактичної, мовної, лінгвістичної та ін.) із застосуванням цифрових інструментів, інформаційно-комунікаційних систем і сервісів, що сприяють персоніфікації рольових завдань, формуванню навичок командної роботи, розвитку мотивації здобувачів освіти у самовираженні засобами мовтвочності, а також відповідальності за інтелектуальний результат під час виконання ігрових завдань як різновидів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення й аналіз спеціальних досліджень, праць із лінгводидактики, узагальнення здобутків освітян з означеної проблеми уможливають

окреслення вузлових аспектів проблеми, а також актуалізацію її в нових соціокультурних умовах, що безпосередньо пов'язано з активними пошуками науковців та освітян-практиків шляхів реалізації освітньо-розвивального ресурсу різних видів гри у формуванні математичної компетентності здобувачів освіти як однієї з ключових у процесі навчання української мови.

Методично доцільними для нашої студії вважаємо рекомендації науковців (Л. Артеменко, К. Авраменко, З. Бакум, В. Вітюк, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Груба, Л. Дегтяренко, Н. Діденко, Н. Дика, Р. Дружененко, І. Зіненко, С. Караман, О. Караман, О. Копусь, І. Космідайло, Г. Кузнецова, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, А. Негуляєва, Ю. Набок-Бабенко, С. Омельчук, М. Пентилюк, Т. Резнік, Л. Сімошенко, Т. Рудюк, І. Хом'як та ін.) про шляхи формування предметної та ключових компетентностей, українськомовної особистості загалом у процесі засвоєння української мови з використанням цифрових інструментів, інформаційно-комунікаційних систем і сервісів та впровадження різних видів ігрової діяльності здобувачів освіти. В останнє десятиріччя через домінування компетентнісної парадигми в освіті проблема формування предметної та ключових компетентностей, математичної зокрема, стала предметом міждисциплінарних досліджень, оскільки перехід на змішаний тип організації освітнього процесу (офлайн, онлайн) зумовив широке використання математичних символів, схем, таблиць, діаграм, алгоритмів, цифрових інструментів, використання різних видів гри (дидактичної, мовної, лінгвістичної та ін.) задля доступного пояснення мовної теорії із задіянням цифрових інструментів, інформаційно-комунікаційних систем і сервісів, через візуалізацію будь-якого поняття, явища, механізму, обґрунтування усіх наявних фонетичних процесів, закономірностей сполучуваності приголосних звуків у мовленнєвому потоці, їх взаємовплив, модифікацію звуків, способи їх творення, асимілятивних змін та вимови звуків української мови у мовленнєвому потоці, що сприяють розвитку культури мовлення, логічного й критичного мислення, формуванню навичок аргументування висловлених міркувань, суджень під час обговорення дискусійних питань та формулювання висновків гіпотетичного характеру.

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми. Теоретичні аспекти використання дидактичного потенціалу різних видів гри обґрунтували українські лінгводидакти (В. Вітюк, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Кучерук, А. Кочеткова, І. Космідайло, Л. Мамчур, С. Омельчук, О. Остапченко, Л. Сімоненко та ін.), у працях яких здійснено класифікацію й описано основні характеристики мовних ігор, принципи моделювання та організації їх в освітньому процесі. Щоправда, шляхи реалізації освітньо-розвивального ресурсу кожної із видів гри у формуванні математичної компетентності здобувачів освіти під час опрацювання прикладних аспектів фонетики й орфоєпії української мови потребують наукового аналізу, обґрунтування й екстраполювання в освітній процес закладів як загальної середньої, так і вищої освіти в нових соціокультурних умовах.

Мета статті – описати шляхи реалізації освітньо-розвивального ресурсу мовної гри у формуванні математичної компетентності здобувачів освіти під час опрацювання прикладних аспектів фонетики й орфоєпії української мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний український соціум, що функціє в умовах воєнної агресії, непрогнозованих викликів, породжених психічною напругою й постійною тривожністю громадян різновікових категорій, учнівства й студентської молоді зосібна, винятково актуалізують потребу випрацювання ефективних моделей організації освітнього процесу задля формування у здобувачів освіти предметних і ключових компетентностей, а також стресостійкості, навичок командної роботи, раціонального прийняття рішень, задіяння інтелектуального їх потенціалу для стимулювання позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності шляхом реалізації освітньо-розвивального ресурсу різних видів гри, мовної передусім, під час опрацювання прикладних аспектів фонетики й орфоєпії української мови.

Сучасні українські лінгвісти, лінгводидакти в тісній співпраці з освітянами постійно оновлюють змістові й технологічні складники в підручниках і посібниках з української мови, оптимізують дидактичний потенціал їх практико-орієнтованими завданнями з вико-

ристанням різних видів ігор. На основі аналізу різногалузевих праць науковців (З. Бакум, Л. Вітгенштейн, В. Вітюк, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Груба, Н. Діденко, С. Караман, О. Караман, А. Коваленко, Т. Космеда, І. Космідайло, А. Кочеткова, Г. Кузнецова, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, Ю. Набок-Бабенко, А. Нісімчук, С. Омельчук, П. Підкасистий, М. Пентилюк, О. Пешкова, Т. Резнік, Т. Рудюк, Л. Сімоненко, Т. Симоненко, В. Сухомлинський, Л. Федоренко, С. Харченко, І. Хом'як, П. Щербань та ін.) з'ясовано, що в науковому обігу функціують термінні поняття «*дидактична гра*», «*мовна гра*», «*лінгвістична гра*», «*інтелектуальна гра*», «*ігрові технології*», «*рольова гра*», «*імітаційна гра*», які дослідники почасти тлумачать з різних наукових позицій.

У статті розглянуто зміст понять та структурні складники дидактичної, лінгвістичної та мовної гри як багаторівневих феноменів, що постійно еволюціонують й трансформуються в оновлені різновиди. Так зміст поняття «*дидактична гра*» в сучасному педагогічному дискурсі розглядають науковці і як метод, і як засіб, і як унікальну організаційну форму навчання, у якій одночасно реалізуються три чинники розвитку творчого стилю діяльності: проблематизація, рефлексія, діалог, спільна дія яких і є механізмом розвитку особистості (Борисенко В., Мачульська А. Застосування дидактичних ігор у процесі навчання української мови, 2014, с. 25; Коваленко А. М. Мовна гра як лінгвістичне явище, 2014, с. 128; Космідайло І. О. Лінгводидактичні умови продуктивного використання мовної гри на уроках української мови у 10 класі ліцею, 2021; Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі, 2007; Сімоненко Л. Ю. Статус дидактичної гри у навчальному процесі вищих закладів освіти, 2011).

У статті «*дидактичну гру*», услід за Л. Сімоненко, розглядаємо як дієвий метод (прийм), оскільки діапазон її використання необмежений, уможливорює активне залучення здобувачів освіти до розроблення їх як ефективних складників уроків/занять з української мови на різних етапах навчально-пізнавальної діяльності, а також як епізодичну форму організації уроку чи заняття, що передбачає активне залучення всіх учасників освітнього процесу

до навчально-пізнавальної діяльності, а відтак сприяє формуванню предметної та ключових компетентностей, життєво необхідних навичок командної роботи (Сімоненко Л. Ю. Статус дидактичної гри у навчальному процесі вищих закладів освіти, 2011).

Зміст поняття «лінгвістична гра» в мовознавстві схарактеризовано у двох площинах: 1) комунікативній, зорієнтованій на розвиток мовлення (правильне наголошування слів, дотримання ритмомелодики, виразність мовлення, використання невербальних засобів мовлення); 2) мовній (оволодіння природою мовних одиниць, відношень та засобів мовної системи української мови) (Космеда Т. А., Халіман О. В. Мовна гра в парадигмі інтерпретативної лінгвістики. Граматика оцінки. Граматична іграма, 2013). У статті лінгвістичну гру розглядаємо як самотутній різновид дидактичного матеріалу, що сприяє піднесенню культури мовлення, збагаченню словникового запасу, засвоєнню термінології суб'єктами освітнього процесу, розвитку їх пізнавальної активності у невимушеній ігровій формі.

Термінне поняття «мовна гра» є багаторівневим феноменом, витоки якого в науковій літературі простежуємо з першої половини ХХ століття, зосібна в праці австрійського філософа Людвіга Вітгенштейна, який означене поняття тлумачить як «...особливу діяльність носіїв мови, що передбачає продукування певного змісту спілкування, зв'язків мови з законами природи та логіки (Вітгенштейн Л. Філософські дослідження, 1995).

Означене поняття впродовж наступного століття зазнало певних трансформацій, уточнень, з урахуванням запитів і потреб як у теорії, так і в освітній практиці. Сучасні дослідники розглядають мовну гру лише в контексті мовленнєвої діяльності й пов'язують з когнітивними процесами. Змістове наповнення термінного поняття «мовна гра», на нашу думку, доцільно розглядати і в контексті лінгводидактичної стратегії, яка ґрунтується на правилах і закономірностях, що співвідносяться з мисленнєвими процесами, спрямованими на розрізнення і розпізнавання фонетичних одиниць, засобів, відповідних фонетичних закономірностей, явищ та процесів.

Реалізація багатоаспектних завдань сучасної мовної освіти у складних умовах сього-

дення (необхідність адаптування змісту освіти до подолання стресових станів; формування ключових і предметної компетентностей; налагодження командної співпраці; толерування ситуацій успіху, позитивних рефлексій про очікувані результати тощо) спонукала науковців та освітян-практиків до розроблення й опису ресурсу навчальних ігор, по-перше, за видом навчально-пізнавальної діяльності; по-друге, за психологічною настановою; по-третє, за специфікою ігрового середовища. Проблема використання ігрових технологій, зокрема розв'язального ресурсу різновидів ігор в освітньому процесі, стала предметом активних досліджень науковців та методичних розробок учителів-словесників.

У сучасній освітній практиці активно використовують навчально-методичний посібник В. Федоренка «Енциклопедія інтелектуальних ігор на уроках української мови», в якому подано цілісну систему вивчення української мови засобами ігрових технологій, зокрема детально схарактеризовано й методично описано 100 лінгвістичних ігор, ігрових прийомів та завдань, які сприяють підвищенню ефективності уроку та комплексному розвитку інтелекту здобувачів освіти. Поділяємо позицію дослідника, що «...використана на уроці гра урізноманітнює види діяльності, у гармонійному поєднанні з іншими методичними формами сприяє глибшому засвоєнню знань, індивідуалізації навчання, визначенню й виявленню особистих інтересів учнів, рівня сформованості у них необхідних умінь і навичок» (Федоренко В. Л. Енциклопедія інтелектуальних ігор на уроках української мови, 2007). Суголосною вважаємо думку А. Нісімчука, що «...гра враховує вікові та індивідуальні особливості учнів, у яскраві тони забарвлює емоційне тло уроку, формує пізнавальну самостійність, активність й інтереси учнів, студентів, витворює унікальну єдність словесних, наочних і практичних методів навчання, дає змогу раціонально використовувати час, розвивати творче мислення» (Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології, 2000, с. 84).

Заслугує уваги і науково-популярне видання О. Остапченка «Українська мова в грі», в якому репрезентовано проблемні завдання, конкурси, змагання, цікаві факти, тести, квести через технологію навчальної гри з основних

розділів мовознавчої науки, фонетики, орфоєпії зокрема, як дієвий дидактичний ресурс для широкого використання в освітньому процесі. Конструктивним вважаємо методичний коментар авторки видання, що «... головне у виборі формату навчальної ігрової діяльності – не втратити ті складники, що забезпечують її дієвість: активізацію мислення й мовленнєвої поведінки, розвиток емоційного інтелекту, продуктивну взаємодію викладача з вихованцями та їх один з одним, делегування молоді ініціативи й відповідальності за організацію видовищних заходів, змагальність та імпровізацію, самостійність у прийнятті рішень, розкутість волі, стимулювання живого інтересу до слова, творчий характер заняття» (Остапченко О. Українська мова в грі: Проблемні завдання, кокурси, змагання, цікаві факти, тести, квести, 2018, с. 3).

Досвід переконує, що конкурентоспроможного фахівця освітньої галузі, готового виконувати місію вчителя в мінливих умовах, формує лінгводидактичні стратегії, зорієнтовані на опрацювання й аналіз методичних здобутків у царині лінгвістики та лінгводидактики, прогнозування доцільності їх використання в контексті вивчення відповідних тем чи розділів з фонетики та орфоєпії, творче доповнення індивідуальними знахідками із задіянням цифрових інструментів, інформаційно-комунікаційних систем і сервісів, урахуванням типологічних характеристик сучасних здобувачів освіти, а також апробування запропонованих варіантів навчальних мовних ігор у студентській аудиторії з подальшим використанням їх під час виробничих практик у закладах загальної середньої освіти. Продуктивність такого підходу підтверджено опрацюванням, аналізом і синтезом проблемних завдань та творчих завдань, поданих у підручнику для учнів 10 класу «Українська мова (профільний рівень)» авторського колективу: С. О. Караман, О. М. Горошкіна, О. В. Караман, Л. О. Попова (Українська мова (профільний рівень): підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти, 2018), які майбутні вчителі успішно трансформували в мовні ігри й апробували на заняттях мовознавчих дисциплін як інноваційний інтелектуальний продукт ігрового характеру, що мотивує здобувачів освіти до активної навчально-пізнавальної діяльності, індивідуальних відкриттів та саморозвитку.

Принагідно зауважимо, що ефективність проведення мовної гри залежить від раціонально продуманого й організованого пропедевтичного етапу її підготовки за чітким алгоритмом:

1. Оприлюднення основних правил, плану проведення мовної гри.

2. Підготовка до проведення мовної гри; визначення координатора, розподіл ролей, ознайомлення зі змістом ігрових завдань.

3. Проведення гри; координування перебігу гри, фіксування результатів мовної гри (підрахунки балів, прийняття рішень, визначення переможців).

4. Обговорення результатів учасників гри та пропозиції щодо удосконалення механізмів її проведення в перспективі.

Розроблені студентами сценарії мовних ігор «Майстер асоціативних хмаринок слів з улюблених українських звуків», «Найспритніший Фонетист», «Найшляхетніший носій українськомовної інтуїції», «Майстер математичної логіки у тлумаченні фонетичних процесів», «Знавець диференційних ознак голосних», «Знавець диференційних ознак приголосних» слугують потужним імпульсом для продукування альтернативних варіантів навчальних ігор, мовних зокрема, у процесі засвоєння теоретичних і прикладних аспектів фонетики й орфоєпії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Урізноманітнення методичного інструментарію мовної гри із задіянням цифрових інструментів, інформаційно-комунікаційних систем і сервісів в умовах домінування онлайнної, офлайнної чи змішаної форм навчання на всіх етапах мовної освіти дає змогу психологічно налаштувати й адаптувати здобувачів освіти до нестандартних умов виконання навчальних завдань, розвивати в них позитивну мотивацію до засвоєння теоретичного матеріалу на засадах партнерської співпраці, толерантної взаємодії й прагнення створювати комфортне освітнє середовище. Апробовані в освітній практиці вправи і завдання для проведення мовних ігор під час вивчення фонетики й орфоєпії сприяють формуванню у здобувачів освіти математичної компетентності, інтелектуальний ресурс якої дає змогу продуктивно опрацьовувати теоретичний матеріал та реалізовувати прикладний аспект засвоєння фонетики й орфо-

епії через уведення теоретичних відомостей у вправи і завдання, зорієнтовані на визначення й розв'язання проблемних і дискусійних питань, обґрунтування орфоепічних норм української мови, розуміння фонетичної природи звуків української мови, їх модифікацій, асимілятивних змін у мовленнєвому потоці, проведення мовних спостережень, експериментів з подальшим обговоренням їх результатів.

Перспективи подальших наукових студій убачаємо в дослідженні мовної гри як однієї з активних й адаптивних форм організації освітнього процесу суб'єктів навчання різних вікових груп, реалізації життєво важливої потреби в розвитку емоційного інтелекту, подоланні інтелектуальних утруднень, формуванні вольових якостей здобувачів освіти у процесі засвоєння поглибленого курсу української мови в ліцеях, коледжах, закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авраменко К. Б., Михайличенко Н. М. Формування математичної компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Молодий вчений*. 2017. № 9 (49). С. 293–296.
2. Артеменко Л. І. «Математична компетентність» у контексті навчання української мови. *Нова українська школа й підготовка вчителя до забезпечення базової середньої освіти* : зб. матеріалів I Всеукр. наук.-практ. конф., м. Глухів, 2021 р. / МОН України; Департамент освіти і науки Сумської ОДА; Глухівський НПУ ім. О. Довженка. Глухів, 2021. Ч. I. С. 155–161.
3. Борисенко В., Мачульська А. Застосування дидактичних ігор у процесі навчання української мови. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Шевченка*. Вип. 117. Чернігів: ЧНПУ, 2014. С. 24–27.
4. Вітгенштейн Л. Філософські дослідження; перекл. з нім. / за заг. ред. Є. О. Поповича. Київ: Основи, 1995. 311 с.
5. Караман С. О., Караман О. В. Сучасна українська літературна мова: Підручник. Частина I. Фонетика. Фонологія. Графіка/За ред. С.О.Карамана. 2-ге вид., перероб. і допов. КМПУ імені Б.Д.Грінченка. 2009. 188 с.
6. Караман С. О., Караман О. В. Лінгводидактичні стратегії у професійній мовно-мовленнєвій підготовці вчителя-словесника. *Теоретична і дидактична філологія: Збірник наукових праць*. Переяслав-Хмельницький, ФОП Лукашевич О.М., Випуск 12. 2012. С. 42–47.
7. Коваленко А.М. Мовна гра як лінгвістичне явище. *Наукові записки Нац. унів.-ту «Острозька академія»*. Серія: Філологічна, 2014. Вип. 44. С. 127–129.
8. Космеда Т. А., Халіман О. В. Мовна гра в парадигмі інтерпретативної лінгвістики. Граматика оцінки. Граматична іграма (теоретичне осмислення дискурсивної практики): монографія. Дрогобич: Коло, 2013. 228 с.
9. Космідайло І. О. Лінгводидактичні умови продуктивного використання мовної гри на уроках української мови у 10 класі ліцею. Лінгвістика й лінгводидактика: здобутки і перспективи розвитку: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців (м. Одеса, 02-03 грудня 2021 р.) [Електронне видання]: зб. тез / редкол. Т. О. Євтушина. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2021. 120 с.
10. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проєктування процесу навчання української мови у вищій школі: Монографія/за ред. С.О.Карамана. Ніжин: ТОВ Видавництво Аспект-Поліграф, 2007. 296 с.
11. Нісімчук А. С. та ін. Сучасні педагогічні технології. Київ: Видавничий центр «Просвіта», 2000. С. 83–85.
12. Остапченко О. Українська мова в грі: Проблемні завдання, кокурси, змагання, цікаві факти, тести, квести. Київ: Київ. Ун-т ім. Б.Грінченка, 2018. 224 с.
13. Сімоненко Л. Ю. Статус дидактичної гри у навчальному процесі вищих закладів освіти. *Вісник ЛНУ імені Т.Г. Шевченка*. 2011. № 15. С. 139–145.
14. Українська мова (профільний рівень): підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти/ С. О. Караман, О. М. Горюшкіна, О. В. Караман, Л. О. Попова. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 272 с.
15. Федоренко В. Л. Енциклопедія інтелектуальних ігор на уроках української мови. Харків: Вид. група «Основа: ПП «Тріада плюс», 2007. 432 с.

REFERENCES:

1. Avramenko K. B., Mykhailychenko N. M. (2017) Formuvannya matematychnoi kompetentnosti u profesiinii pidhotovtsi maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly. *Molodyi vchenyi*. № 9 (49). S. 293–296.
2. Artemenko L. I. (2021) «Matematychna kompetentnist» u konteksti navchannia ukrainskoї movy. *Nova ukrainska shkola y pidhotovka vchytelia do zabezpechennia bazovoї serednoї osvity* : zb. materialiv I Vseukr. nauk.-prakt. konf., m. Hlukhiv, 2021 r. / MON Ukrainy; Departament osvity i nauky Sumskoї ODA; Hlukhivskiyi NPU im. O. Dovzhenka. Hlukhiv, Ch. I. S. 155–161.

3. Borysenko V., Machulska A. (2014) Zastosuvannia dydaktychnykh ihor u protsesi navchannia ukrainskoi movy. Visnyk Chernihivskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu im. T.Shevchenka. Vyp. 117. Chernihiv: ChNPU, S. 24–27.
4. Vithenshtein L. (1995) Filosofskidoslidszhennia; perekl. z nim. / za zah. red. Ye. O. Popovycha. Kyiv: Osnovy, 311 s.
5. Karaman S. O., Karaman O. V. (2009) Suchasna ukrainska literaturna mova: Pidruchnyk. Chastyna I. Fonetyka. Fonolohiia. Hrafika/Za red. S.O.Karamana. 2-he vyd., pererob. i dopov. KMPU imeni B.D.Hrinchenka. 188 s.
6. Karaman S. O., Karaman O. V. (2012) Lihvodydaktychni stratehii u profesiinii movno-movlenivii pidhotovtsi vchytelia-slovesnyka. Teoretychna i dydaktychna filolohiia: Zbirnyk naukovykh prats. Pereiaslav-Khmelnitskyi, FOP Lukashevych O.M., Vypusk 12. S. 42–47.
7. Kovalenko A.M. (2014) Movna hra yak lihvistychne yavyshe. Naukovi zapysky Nats. univ.-tu «Ostrozka akademiia». Seriia: Filolohichna, Vyp. 44. S. 127–129.
8. Kosmeda T. A., Khaliman O. V. (2013) Movna hra v paradyhmi interpretativnoi lihvistyky. Hramatyka otsinky. Hramatychna ihrema (teoretychne osmyslennia dyskursyvnoi praktyky): monohrafiia. Drohobych: Kolo, 228 s.
9. Kosmidailo I. O. (2021) Lihvodydaktychni umovy produktyvnoho vykorystannia movnoi hry na urokakh ukrainskoi movy u 10 klasi litseiu. Lihvistyka y lihvodydaktyka: zdobutky i perspektyvy rozvytku: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh naukovtsiv (m. Odesa, 02-03 hrudnia 2021 r.) [Elektronne vydannia]: zb. tez / redkol. T. O. Yevtushyna. Odesa: DZ «Pivdenoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho», 120 s.
10. Liubashenko O. V. (2007) Lihvodydaktychni stratehii: proiektuvannia protsesu navchannia ukrainskoi movy u vyshchii shkoli: Monohrafiia/za red. S.O.Karamana. Nizhyn: TOV Vydavnytstvo Aspekt-Polihraf, 296 s.
11. Nisimchuk A. S. ta in. (2000) Suchasni pedahohichni tekhnolohii. Kyiv: Vydavnychiy tsentr «Prosvita», S. 83–85.
12. Ostapchenko O. (2018) Ukrainska mova v hri: Problemni zavrannia, kokursy, zmahannia, tsikavi fakty, testy, kvesty. Kyiv: Kyiv. Un-t im. B.Hrinchenka, 224 s.
13. Simonenko L. Yu. (2011) Status dydaktychnoi hry u navchalnomu protsesi vyshchyykh zakladiv osvity. Visnyk LNU imeni T.H. Shevchenka. № 15. S. 139–145.
14. Karaman S. O., Horoshkina O. M., Karaman O. V., Popova L. O. (2018) Ukrainska mova (profilnyi riven): pidruch. dlia 10 kl. zakl. zahal. sered. osvity. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok», 272 s.
15. Fedorenko V. L. (2007) Entsyklopediia intelektualnykh ihor na urokakh ukrainskoi movy. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova: PP «Triada plius», 432 s.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 17.09.2025
Дата публікації: 03.11.2025

УДК 37.035.7

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.9>**Ольга КОВАЛЬЧУК**

кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300

ORCID: 0000-0003-3100-2538

Бібліографічний опис статті: Ковальчук, О. (2025). Методи виховання як засіб формування соціальної активності у молодших школярів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 60–66, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.9>

МЕТОДИ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається соціальна активність як одна з найпоширеніших форм активності особистості, що є ключовим фактором її розвитку. Наголошується, що формування соціальної активності ґрунтується на свідомому та несвідомому прагненні до зміни соціальних умов, формуванні якостей і ціннісних орієнтацій, а також на усвідомленому виборі участі в суспільному житті. В роботі висвітлено розуміння активності в педагогічній та психологічній науках, зокрема через призму ідей В. Роменця, Р. Сімко та В. Сухомлинського, які підкреслюють її як внутрішню властивість особистості, засіб самореалізації та міру домінування внутрішньої детермінації.

Особлива увага приділяється молодшому шкільному віку як сензитивному періоду для формування основ соціальної активності, враховуючи його вікові особливості: соціальну спрямованість розвитку, довільність поведінки, наслідування дорослих, формування моральних уявлень та ігрову діяльність. Науковці підкреслюють роль виховання як ключового фактора соціалізації та становлення соціальної активності, що реалізується через засвоєння норм, взаємодію, формування активної позиції та емоційно-ціннісне ставлення. Наводяться погляди Н. Бібік та Т. Андрійченко щодо створення освітнього середовища та використання уроків в початковій школі. Представлено класифікацію та характеристику методів виховання соціальної активності (словесні, практичні, емоційно-ціннісні) з конкретними прикладами їх застосування, що є важливим інструментарієм для педагогів.

Особлива увага приділяється позашкільній освіті як середовищу для розвитку соціальної активності. Зазначається, що різноманіття позашкільних гуртків і секцій (спортивні, мистецькі, екологічні, технічні, туристичні) створює унікальні можливості для формування внутрішньої мотивації, свідомого вибору, командної взаємодії, відповідальності, ініціативності та лідерських якостей. Підкреслюється, що успіх у вихованні соціальної активності досягається через комплексне застосування методів, врахування вікових особливостей та тісну співпрацю всіх учасників освітнього процесу.

Ключові слова: соціальна активність, соціальна компетентність, молодші школярі, виховання, методи виховання, компетентнісний підхід, соціалізація, педагогічні умови, свідомо активність, позашкільна освіта.

Olga KOVALCHUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Postgraduate Education, Kamyanets-Podilsk National University named after Ivan Ogienko, Ogienko str., 61, Kam'yanets-Podilskiyi, Khmelnytsky region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0003-3100-2538

To cite this article: Kovalchuk, O. (2025). Metody vykhovannia yak zasib formuvannia sotsialnoi aktyvnosti u molodshykh shkoliariv [Methods of education as a means of forming social activity in junior schoolchildren]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 60–66, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.9>

METHODS OF EDUCATION AS A MEANS OF FORMING SOCIAL ACTIVITY IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN

This article examines social activity as one of the most common forms of personal activity and a key factor in individual development. It emphasizes that the formation of social activity is based on a conscious and unconscious striving to change social conditions, shape personal qualities and value orientations, and make a conscious choice to participate in public life. The paper explores the understanding of activity in pedagogical and psychological sciences, particularly through the ideas of V. Romanets, R. Simko, and V. Sukhomlynsky, who highlight it as an inherent personal quality, a means of self-realization, and a measure of the dominance of internal over external determination.

Special attention is given to junior school age as a critical period for forming the foundations of social activity, considering its age-specific characteristics: social orientation of development, voluntary behavior, imitation of adults, formation of moral concepts, and play activities. The authors underline the role of upbringing as a crucial factor in socialization and the establishment of social activity, realized through the assimilation of norms, interaction, the formation of an active stance, and an emotional-value attitude. The perspectives of N. Bibik and T. Andriychenko are presented regarding the creation of an educational environment and the use of natural science lessons for developing conscious activity and a responsible attitude towards the environment. The article also provides a classification and characteristics of methods of fostering social activity (verbal, practical, emotional-value) with concrete examples of their application, serving as an important tool for educators.

Furthermore, the paper highlights extracurricular education as an ideal environment for cultivating these qualities. The author notes that the diversity of extracurricular clubs and sections (sports, arts, ecological, technical, tourist) creates unique opportunities for forming internal motivation, conscious choice, teamwork, responsibility, initiative, and leadership qualities. It is stressed that successful cultivation of social activity is achieved through the complex application of various methods, consideration of age-related peculiarities, and close cooperation among all participants in the educational process.

Key words: *social activity, junior schoolchildren, upbringing, methods of upbringing, competency-based approach, socialization, pedagogical conditions, conscious activity, extracurricular education.*

Актуальність проблеми. Формування соціальної активності молодших школярів є одним із ключових завдань сучасної освіти, оскільки саме в цьому віці закладаються основи громадянської свідомості, моральних якостей, ініціативності та здатності до взаємодії в колективі. У період реформування української освіти та впровадження Концепції НУШ, особлива увага приділяється всебічному розвитку особистості учня, здатного до самовираження, співпраці, прийняття відповідальності за власні вчинки. Соціальна активність як інтегративна якість виявляється у прагненні дитини до участі в суспільно важливій діяльності, ініціативності, емоційно-моральній чутливості та комунікативності. Саме тому важливим стає питання ефективного використання методів виховання як засобів цілеспрямованого впливу на розвиток цих якостей у дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням соціалізації особистості в умовах освітнього простору займалася О. Сухомлинська. Розвиток особистості молодшого школяра, виховання як цілісний процес досліджувала О. Савченко. І. Бех – аксіологічний підхід до виховання, формування моральної та соціальної активності; В. Караковський – методи колективного творчого виховання; Л. Данилевська – розвиток соціальних компетентностей у дітей; Т. Поніманська – питання морального виховання та соціального становлення дитини.

Мета дослідження – проаналізувати та охарактеризувати методи виховання як ефективний засіб формування соціальної активності у молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Однією з найпоширеніших форм активності особистості є її соціальна активність. Розвиток особистості ґрунтується на її свідомому та несвідомому прагненні до зміни соціальних умов та формування якостей, здібностей і ціннісних орієнтацій. Передумовою соціальної активності є усвідомлений вибір особистістю участі в суспільному житті. Людина спочатку сама визначає ступінь своєї участі в соціальному житті, а вже потім займає певну позицію.

У педагогічній науці активність – найважливіша риса, здатність змінювати навколишню дійсність відповідно до власних потреб, поглядів, цілей. Активність проявляється в енергійній, інтенсивній діяльності, у праці, навчанні, участі в суспільному житті, різних видах творчості, іграх тощо.

У психології активність розглядається як внутрішня властивість особистості, що проявляється в саморегуляції поведінки, ініціативності, здатності до свідомого вибору цілей та засобів їх досягнення, а також у готовності до змін і особистісного розвитку. Як писав В. Роменець, активність є засобом самореалізації та духовного становлення людини. Він розглядав активність як центральну ланку розвитку особистості, підкреслюючи її роль у формуванні внутрішньої позиції, моральної свідомості та відповідального ставлення до життя (В. Роменець, 2001).

В свою чергу вчений-психолог Р. Сімко аналізуючи теоретичні аспекти активності та діяльності, пропонує розглядати ступінь активності людини як міру домінування внутрішньої детермінації над зовнішньою (Р. Сімко, В. Шинкарюк, А. Шинкарюк, 2019).

Активність учнів за їхнім ставленням до самої навчальної діяльності та засобів навчання, на думку деяких авторів, виражається в уважному слуханні вчителя, мовчазному зосередженні на своїх думках, пильному спостереженні за досвідом. Незважаючи на відсутність зовнішніх проявів, це насправді є справжньою активністю. Цієї думки дотримувався і В. Сухомлинський, наголошуючи, що мовчазна думка, спостереження і переживання навчального змісту – це «найвища форма пізнавального зусилля» (Г. Васянович, 2012).

Таким чином, активність пов'язана зі свідомим цілеспрямованим проявом зусиль учня і веде до успішного виконання будь-якого завдання, яке виникає в процесі навчання. Активність учнів необхідна на всіх ланках процесу навчальної діяльності і неодмінно передбачає ту чи іншу ступінь самостійності думки учнів.

Соціальну активність можна розглядати в кількох аспектах: з одного боку, як результат впливу соціального середовища, а з іншого – як фактор, який визначає це середовище.

Отже, соціальна активність – це сукупність форм людської діяльності, свідомо орієнтованої на вирішення завдань, що стоять перед суспільством, класом, соціальною групою в конкретний період. Як суб'єкти активності можуть виступати особистість, колектив, соціальна група, клас, суспільство в цілому. Активність проявляється в різних сферах: у трудовій, у суспільно-політичній, у сфері освіти, у сфері дозвілля та побуту.

Таким чином, соціальна активність – це прояв сутнісних властивостей особистості в суспільному житті. Всі ті соціальні фактори, які зумовлюють формування та розвиток особистості, разом з тим є факторами, що визначають і породжують її соціальну активність. Соціальна активність є показником цілеспрямованості особистості.

У психології соціальну активність розглядають як важливий фактор розвитку психологічного та емоційного розвитку людини. Необхідність відстоювати свої моральні та культурні цінності пробуджує в людині потребу змінювати або підтримувати стан соціального середовища, в якому вона перебуває. Суть соціальної активності полягає в її спрямованості на зміну обставин життя суспільства та свого життя

з користю для людей та для себе. Соціальна активність особистості розвивається під впливом усіх суспільних факторів, що впливають на людину. Головним фактором соціальної активності є реалізація індивідом його знань та умінь на благо суспільних інтересів, яким він бачить це благо зі своєї точки зору.

Молодший шкільний вік – це сензитивний період для формування соціальної активності. У цей час дитина починає активно входити в нову соціальну спільноту – шкільний колектив, в якому формуються норми поведінки, цінності, комунікативні вміння.

До основних вікових особливостей, що впливають на соціальну активність можна віднести:

- соціальну спрямованість розвитку. Молодші школярі починають більше орієнтуватися на дорослих та однолітків, у них розвивається потреба в соціальному визнанні;

- розвиток довільної поведінки та мислення. Дитина вже здатна планувати, контролювати свої дії, що сприяє формуванню відповідальності в соціальній діяльності;

- наслідування дорослих і авторитет вчителя. Діти часто наслідують значущих дорослих (вчителя, батьків), що створює можливості для цілеспрямованого формування активної соціальної позиції;

- формування моральних уявлень. У цьому віці закладається уявлення про добро, справедливість, взаємодопомогу – тобто основи соціально активної поведінки;

- ігрову діяльність, яка поступово змінюється навчальною. Водночас збереження елементів гри допомагає ефективно розвивати соціальні навички в груповій роботі.

Виховання є ключовим фактором соціалізації та становлення соціальної активності дитини. Саме через виховний процес дитина оволодіває нормами та правилами соціального життя, вчиться взаємодіяти з іншими людьми, приймати їх думку, співпрацювати; формує активну життєву позицію, готовність до участі в спільній діяльності, відповідальність за свої вчинки; розвиває емоційно-ціннісне ставлення до інших людей, що є підґрунтям для альтруїзму, волонтерства, ініціативності; отримує моделі соціальної поведінки, які демонструють вчителі, батьки, вихователі; включається в систему соціальних ролей – учень, товариш, помічник, учасник проєктів, класних справ тощо.

На думку Н. Бібік формування соціальної активності молодшого школяра в умовах Нової української школи передбачає створення освітнього середовища, де дитина не лише засвоює суспільні норми, а й отримує простір для самостійного усвідомлення їхньої цінності та вибору власних стратегій поведінки, що сприяє поглибленню її свідомої активності у взаємодії зі світом (Н. Бібік, 2017). Науковиця підкреслює, що формування компетентностей у молодших школярів не зводиться до простого накопичення знань. Натомість, основна увага приділяється розвитку свідомої активності та самостійності учнів. Це означає, що освітній процес має бути побудований таким чином, щоб спонукати дітей до активного пошуку рішень, ініціативності та відповідальності за власне навчання (Н. Бібік, 2018).

На думку Т. Андрійченко на уроках природознавства створюються особливі педагогічні умови, що сприяють формуванню соціальної активності молодших школярів. Взаємодія з навколишнім світом, вивчення природних явищ та процесів, а також усвідомлення екологічних проблем спонукають дітей до відповідального ставлення та активної участі у збереженні довкілля. Це, в свою чергу, закладає основи для формування соціальної активності, оскільки діти вчаться бачити зв'язок між своїми діями та їх наслідками для суспільства та природи (Т. Андрійченко, 2018).

Методи виховання соціальної активності молодших школярів є ключовим інструментарієм педагога для формування відповідальної, ініціативної та свідомої особистості. Їх правильний вибір та застосування дозволяють ефективно впливати на ціннісні орієнтації, поведінку та взаємодію дитини в суспільстві.

Методи виховання – це способи взаємопов'язаної діяльності педагога та вихованців, спрямовані на досягнення виховних цілей. У контексті формування соціальної активності молодших школярів особливе значення мають такі методи:

- **переконання:** метод впливу на свідомість дитини, формування її поглядів, переконань, ставлення до соціальних явищ. Це може бути роз'яснення важливості дотримання правил, обговорення моральних дилем, аналіз вчинків героїв літературних творів. Для молодших школярів переконання ефективно через діалог, розповіді, звернення до їхнього емоційного світу;

- **приклад:** демонстрація зразків соціально активної поведінки. Для молодших школярів це можуть бути приклади з життя дорослих (вчителя, батьків), однолітків, а також героїв казок, фільмів, мультфільмів. Важливо, щоб приклад був зрозумілим, позитивним і викликав бажання наслідувати;

- **вправління:** багаторазове повторення дій та вчинків у різноманітних умовах, що сприяє формуванню навичок соціально активної поведінки. Це участь у спільних проєктах, виконання суспільно корисних доручень, дотримання норм поведінки у колективі. Вправління перетворює знання та переконання на стійкі звички;

- **заохочення:** використання позитивних стимулів для зміцнення бажаної поведінки та розвитку позитивних якостей. Це може бути похвала, висловлення подяки, надання символічних нагород (наприклад, "зірка активності"), визнання заслуг перед колективом. Заохочення формує позитивну мотивацію до соціальної активності;

- **покарання:** метод стримування небажаної поведінки, який застосовується у випадках порушення норм та правил. Для молодших школярів покарання повинно бути обґрунтованим, педагогічно доцільним, спрямованим на усвідомлення помилки, а не на приниження. Це може бути зауваження, тимчасове обмеження в певних привілеях або додаткове доручення, що виправляє ситуацію. Важливо, щоб покарання не відбивало бажання до активності взагалі, а лише коригувало її спрямованість (Г. Васянович, 2012).

Методи виховання соціальної активності можна класифікувати за їхньою природою та домінуючим каналом впливу:

1. **словесні методи:** спрямовані на формування свідомості, поглядів, уявлень про соціальні норми та цінності через слово:

- **розповідь, бесіда, пояснення:** допомагають донести інформацію про важливість взаємодопомоги, відповідальності, участі в суспільному житті;

- **дискусія, диспут:** сприяють обговоренню проблемних ситуацій, формуванню власної позиції, вмінню аргументувати;

- **читання та обговорення художніх творів:** розвивають емпатію, розуміння моральних цінностей, спонукають до роздумів про вчинки героїв та їх соціальне значення;

2. **практичні методи:** передбачають організацію діяльності учнів, що сприяє набуттю соціального досвіду та формуванню практичних навичок соціальної взаємодії:

– вправи та доручення: виконання конкретних завдань, що вимагають взаємодії з іншими, дотримання правил, прояву ініціативи (наприклад, чергування в класі, допомога молодшим, участь у шкільних заходах);

– гра (рольові, сюжетні, ділові): створення ігрових ситуацій, які імітують соціальні взаємодії, дозволяють дітям "прожити" різні ролі, навчитися співпрацювати, вирішувати конфлікти;

– організація суспільно корисної праці: участь у прибиранні території школи, догляд за рослинами, допомога людям похилого віку (якщо це можливо та безпечно);

3. **Емоційно-ціннісні методи:** спрямовані на формування емоційного ставлення до соціальних норм, цінностей та власної активності, розвиток емпатії та моральних почуттів:

– створення виховних ситуацій: організація умов, в яких діти переживають певні емоції, пов'язані з проявом соціальної активності (наприклад, ситуація взаємодопомоги, спільного успіху).

– етичні бесіди: обговорення моральних норм, аналіз вчинків, що викликають емоційний відгук;

– заохочення та схвалення: формування позитивних емоцій від успішної соціальної взаємодії та проявів активності;

– приклад дорослих та однолітків: емоційний відгук на позитивні зразки поведінки.

Вибір методів виховання соціальної активності молодших школярів залежить від конкретних завдань, які ставить перед собою педагог:

– для формування соціальних знань та уявлень доцільно використовувати словесні методи (бесіди, розповіді, пояснення), а також емоційно-ціннісні (читання та обговорення творів);

– для розвитку умінь та навичок соціальної взаємодії переважатимуть практичні методи (вправління, доручення, ігрові ситуації, проєктна діяльність);

– для формування ціннісних орієнтацій та моральних якостей ефективними будуть емоційно-ціннісні методи (створення виховних ситуацій, приклади), а також переконання через діалог та обговорення;

– для стимулювання ініціативи та відповідальності важливо застосовувати заохочення за активну участь та практичні методи, що передбачають самостійне прийняття рішень та відповідальність за результат.

Ефективність виховання соціальної активності молодших школярів значною мірою залежить від свідомого та цілеспрямованого застосування різноманітних методів – від переконання і прикладу до практичного вправління та заохочення. Ці методи є універсальними інструментами педагога, що допомагають формувати свідомість, вміння та ціннісні орієнтації дитини. Однак, щоб ці теоретичні засади та методичні підходи набули повноцінного втілення та дали найвищий результат, необхідне середовище, яке стимулює їх практичне застосування та всебічний розвиток особистості. Таким ідеальним простором, що розширює горизонти традиційного навчання та посилює виховний вплив є позашкільна освіта. Вона не лише доповнює шкільну програму, а й створює унікальні можливості для природного розвитку соціальної активності дитини, втілюючи розглянуті методи в живих, діяльнісних формах.

Позашкільні заклади освіти є справжнім скарбом для розвитку соціальної активності дітей завдяки розмаїттю пропонованих гуртків, секцій, студій та клубів. Це різноманіття дозволяє кожній дитині знайти заняття до душі, що є ключовим для формування внутрішньої мотивації та свідомого вибору – фундаменту соціальної активності.

Розглянемо, як різні напрями позашкільної роботи сприяють розвитку соціальної активності:

1) спортивні секції (футбол, баскетбол, плавання, карате тощо): спрямовані не лише на покращення фізичної форми, а й навчання командній взаємодії, дисципліні, взаємодопомозі та відповідальності за спільний результат. Вони переживають спільні перемоги та поразки, вчаться підтримувати одне одного, дотримуватися правил і поважати суперників, що є важливим соціальним досвідом;

2) мистецькі студії (театр, хореографія, вокал, образотворче мистецтво): такі заняття розвивають креативність, самовираження та вміння працювати в команді над спільним проєктом (наприклад, постановка вистави, створення колективної картини). Діти вчаться

взаємодіяти на сцені, розподіляти ролі, критично оцінювати свою роботу та роботу інших, а також виступати перед аудиторією, що формує впевненість у собі та публічну активність;

3) екологічні клуби та гуртки («Юні натуралісти», «Зелений патруль»): у таких об'єднаннях формується відповідальне ставлення до довкілля та активна громадянська позиція. Діти беруть участь у проєктній діяльності (наприклад, створення годівничок, прибирання парків, вивчення місцевої флори та фауни), проводять інформаційні кампанії, вчать співпрацювати для досягнення спільних екологічних цілей. Це безпосередньо впливає на їхню соціальну відповідальність;

4) технічні гуртки (робототехніка, авіамоделювання, конструювання): заняття в гуртках розвивають логічне мислення, інженерні здібності та вміння працювати в команді над складними проєктами. Спільне конструювання, тестування моделей та участь у змаганнях стимулюють обмін ідеями, взаємодопомогу та цілеспрямованість, що є важливими складовими соціальної активності;

5) туристичні та краєзнавчі гуртки: сприяють розвитку самостійності, відповідальності за власне життя та життя групи, а також взаємовиручки в умовах походу чи дослідження рідного краю. Діти вчать планувати, організувати, долати труднощі разом, що є неocenним досвідом соціальної взаємодії.

Успіх формування соціальної активності молодших школярів полягає в комплексному та системному застосуванні різноманітних методів, їхньому поєднанні, врахуванні вікових та індивідуальних особливостей дітей, а також тісній взаємодії з батьками та іншими суб'єктами виховного процесу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Дослідження проблеми формування соціальної активності у молодших школярів підтверджує її багатогранність і надзвичайну важливість для повноцінного розвитку особистості. Соціальна активність є не лише результатом впливу соціального середовища, а й визначальним чинником, що формує його. Вона проявляється у свідомому та ініціативному прагненні дитини до зміни соціальних умов, формуванні якостей і ціннісних орієнтацій, а також в усвідомленому виборі участі в суспільному житті.

Молодший шкільний вік визначено як сензитивний період для формування соціальної активності, оскільки саме в цей час дитина активно інтегрується у шкільний колектив, де формуються норми поведінки, цінності та комунікативні вміння. Вікові особливості, такі як соціальна спрямованість розвитку, довільність поведінки та мислення, наслідування дорослих, формування моральних уявлень та ігрова діяльність, створюють сприятливі умови для цілеспрямованого виховного впливу.

Отже, ефективне формування соціальної активності молодших школярів можливе лише за умови інтегрованого підходу, що поєднує цілеспрямовану виховну роботу у шкільному середовищі з використанням різноманітних методів та активним залученням потенціалу позашкільної освіти.

Подальші дослідження у цій галузі можуть бути зосереджені у напрямку розробки та апробації інноваційних педагогічних технологій формування соціальної активності молодших школярів, що інтегрують елементи ігрової, проєктної та волонтерської діяльності в умовах як шкільної, так і позашкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрійченко Т. Педагогічні умови формування соціальної активності учнів молодших класів на уроках природознавства. *Початкова освіта: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 16.
2. Бібік Н. Нова українська школа: орієнтири для вчителя. Київ : Основа, 2017. 128 с.
3. Бібік Н. Компетентнісний підхід у початковій освіті: методологія та практика. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2018. Вип. 60. С. 27–31.
4. Васянович Г. Основи психології : навчальний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 114 с.
5. Литвиненко О. Формування соціальної активності молодших школярів у позаурочній виховній діяльності : дис. ... к-та. пед. наук : 13.00.07 / Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2021, 250 с.
6. Роменець В. Психологія творчості : посібник. Київ : Либідь, 2001. 288 с.
7. Сімко Р., Шинкарюк В., Шинкарюк А. Психологічні особливості активності та діяльності людини. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць*. (1). 2019.

8. Скрипніков В. Особливості формування соціальної компетентності молодших школярів у позашкільній діяльності. *Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи* : матеріали III наук.-практ. інтернет-конф. здобувачів другого (магістер.) рівня вищ. освіти ф-ту початк. навчання, Харків, 5 груд. 2023 р. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2023. С. 39.

9. Супрун М. Педагогіка: Підручник для духовних і світських закладів освіти. Київ : КДА, 2018. 400 с.

REFERENCES:

1. Andriichenko T. (2018). Pedagogichni umovy formuvannya sotsialnoi aktyvnosti uchniv molodshykh klasiv na urokakh pryrodoznavstva. *Pochatkova osvita: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia, S. 16.

2. Bibik N. (2017) *Nova ukrainska shkola: oriientyry dlia vchytelia*. Kyiv : Osnova, 128 s.

3. Bibik N. Kompetentnisnyi pidkhid u pochatkovii osviti: metodolohiia ta praktyka. *Problemy suchasnoi pedagogichnoi osvity*. 2018. Vyp. 60. S. 27–31.

4. Vasianovych H. (2012). *Osnovy psykholohii : navchalnyi posibnyk*. Kyiv : Pedagogichna dumka , 114 s.

5. Lytvynenko O. (2021). *Formuvannya sotsialnoi aktyvnosti molodshykh shkoliariv u pozaurochnii vykhovnii diialnosti* dys. kan. ped. nauk 13.00.07 «Teoriia i metodyka vykhovannia». Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka, Kyiv.

6. Romenets V. (2001). *Psykholohiia tvorchosti : posibnyk*. Kyiv : Lybid, 288 s.

7. Simko R., Shynkariuk V., Shynkariuk A. (2019). *Psykholohichni osoblyvosti aktyvnosti ta diialnosti liudyny. Problemy suchasnoi psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats*. (1).

8. Skrypnikov V. (2023). *Osoblyvosti formuvannya sotsialnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u pozashkilnii diialnosti. Innovatsii v pochatkovii osviti: dosvid, vyklyky sohodennia, perspektyvy* : materialy III nauk.-prakt. internet-konf. zdobuvachiv druhooho (mahister.) rivnia vyshch. osvity f-tu pochatk. navchannia, Kharkiv, 5 hrud. 2023 r. Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv, S. 39.

9. Suprun M. (2018). *Pedagogika: Pidruchnyk dlia dukhovnykh i svitskykh zakladiv osvity*. Kyiv : KDA, 400 s.

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 03.11.2025

УДК 373.3.091.33:811'243'373

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.10>

Наталія МЕЛЕКЕСЦЕВА

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300

ORCID: 0000-0003-0330-2920

Бібліографічний опис статті: Мелекесцева, Н. (2025). Сучасні методи навчання іношомовного лексичного матеріалу в початковій школі. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 67–75, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.10>

СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОШОМОВНОГО ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті схарактеризовано сучасні методи навчання іношомовної лексики здобувачів початкової освіти в умовах реалізації компетентнісного підходу до іношомовної освіти в Новій українській школі. Актуальність дослідження зумовлена потребою використання ефективних підходів до формування іношомовної комунікативної компетентності молодших школярів як передумови для їх подальшого успішного оволодіння іноземною мовою на наступному етапі навчання у закладі загальної середньої освіти.

У дослідженні представлено два провідних сучасних методи навчання іношомовної лексики: PPP-метод (Presentation – Practice – Production) та TBL-метод (Task-Based Learning), які репрезентують різні дидактичні концепції та реалізують різні рівні мовленнєвої активності учнів. У межах PPP-методу описано етапи презентації, практики та продукування мовного матеріалу, обґрунтовано доцільність використання цього методу в початковій школі завдяки його структурованості та поступовості у формуванні лексичних навичок. У контексті TBL-методу увагу зосереджено на організації навчання через виконання комунікативних завдань у реалістичних, значущих для дітей мовленнєвих ситуаціях. Наведено приклади реалізації окреслених методів під час вивчення теми “Animals” у 2 класі.

Як додатковий метод навчання іношомовної лексики в початковій школі, схарактеризовано метод повної фізичної реакції (TPR – Total Physical Response), що передбачає виконання учнями фізичних дій у відповідь на мовні інструкції, сприяючи залученню моторної пам'яті, зниженню тривожності й природному засвоєнню лексики. Також описано метод асоціативних символів, який базується на візуалізації значень лексичних одиниць через зорові, слухові та моторні асоціації, створюючи стійкі семантичні зв'язки без опори на реальні об'єкти.

Стаття узагальнює методичні підходи до організації лексичної роботи на уроках іноземної мови в початковій школі, пропонує конкретні алгоритми їх реалізації, а також окреслює перспективи подальших досліджень у напрямі удосконалення лексичної компетентності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: іношомовна лексика, лексичні навички, комунікативна компетентність, PPP-метод, TBL-метод, метод повної фізичної реакції (TPR), метод асоціативних символів, здобувачі початкової освіти, початкова школа.

Nataliia MIELIEKIESTSEVA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Ohienko str., 61, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0003-0330-2920

To cite this article: Mieliekiestseva, N. (2025). Suchasni metody navchannia inshomovnoho leksychnoho materialu v pochatkovii shkoli [Modern methods of teaching foreign vocabulary in primary school]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 67–75, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.10>

MODERN METHODS OF TEACHING FOREIGN VOCABULARY IN PRIMARY SCHOOL

The article deals with the modern methods of teaching foreign vocabulary to primary school students in the context of implementing a competence-based approach to foreign language education in the New Ukrainian School. The relevance of the study is stipulated by the need to use effective approaches to the formation of foreign language communicative

competence of primary school students as a prerequisite for their further successful mastery of a foreign language at the next stage in secondary school.

The study presents two leading modern methods of teaching foreign vocabulary: PPP-method (Presentation – Practice – Production) and TBL-method (Task-Based Learning), which represent different didactic concepts and implement different levels of students' speech activity. The stages of the PPP-method are described (presentation, practice and production of language material); the expediency of using this method in primary school is substantiated due to its structured and gradual development of lexical skills. In the context of the TBL method, the attention is focused on the organisation of learning through the performance of communicative tasks in realistic, meaningful speech situations for children. Examples of the implementation of these methods in the study of the topic 'Animals' in grade 2 are presented.

As an additional method of teaching foreign vocabulary in primary school, the article presents the method of Total Physical Response (TPR), which involves students performing physical actions in response to language instructions, promoting the involvement of motor memory, reducing anxiety and natural vocabulary acquisition. The article also describes the method of associative symbols, which is based on visualising the meanings of lexical units through visual, auditory and motor associations, creating stable semantic connections without relying on real objects.

The article summarises methodological approaches to the organisation of lexical work in foreign language lessons in primary school, offers specific algorithms for their implementation, and outlines prospects for further research in the area of improving junior pupils' lexical competence in the process of learning a foreign language.

Key words: foreign vocabulary, lexical skills, communicative competence, PPP-method, TBL-method, Total Physical Response (TPR), associative symbols method, primary school students, primary school.

Актуальність проблеми. У сучасних умовах євроінтеграційних процесів та глобалізації освіти зростає значення іншомовної освіти як складника успішної соціалізації особистості. Основи іншомовної освіти закладаються в початковій школі, що відповідає європейським тенденціям раннього вивчення іноземних мов, та формують передумови для подальшого успішного оволодіння іноземною мовою у закладі загальної середньої освіти. Початковий етап навчання іноземної мови є надзвичайно важливим, оскільки в цей період закладаються основи іншомовної комунікативної компетентності: відбувається становлення засад для формування умінь сприймати на слух, говорити, читати й писати іноземною мовою у межах визначених програмою результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Необхідною передумовою оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування є наявність словникового запасу: лексика становить фундамент комунікативної діяльності, дозволяє дитині сприймати, розуміти та продукувати висловлювання іноземною мовою відповідно до ситуації спілкування. Відтак актуалізується питання добору та ефективного впровадження методів навчання, які забезпечують не лише засвоєння лексичних одиниць, а й формування навичок їх активного використання у мовленнєвій практиці здобувачів початкової освіти. Урахування вікових особливостей учнів, їхніх пізнавальних інтересів, емоційної залученості та потреби в наочності й руховій активності є визначальними чинниками під час організації лексичної роботи на уроках іноземної мови в початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових джерел виявив, що дослідженню особливостей навчання іншомовного лексичного матеріалу на початковому етапі присвячено праці О. Котенко, А. Соломахи (Kotenko, Solomakha, 2013), В. Редька, Т. Полонської (Redko, Polonska, 2020), Н. Мелекесцевої, Н. Гудими, Т. Олинець (Mieliekiestseva, Hudyma, Olynets, 2023), зарубіжних дослідників М. Спратта, А. Пулвернеса, М. Вільямса (Spratt, Pulverness, Williams, 2011) та ін. Загальний огляд методів навчання іноземних мов, зокрема й під час навчання іншомовної лексики, здійснено О. Павленко, О. Король, Н. Годованець, В. Легань, М. Нумоновою. Так, О. Павленко схарактеризувала метод TBL, PPP, лексичний метод, комунікативні методи, TPR, CLIL тощо (Pavlenko, 2021). У дослідженні О. Король з'ясовано сутність сучасних методів навчання іноземних мов, зокрема комунікативного методу, методу проєктного навчання, лексичного підходу, методу навчання на основі вирішення завдань, методу інтегрованого вивчення мови (Korol, 2024). У науковій розвідці Н. Годованець та В. Легань висвітлено особливості використання альтернативних методів викладання іноземної мови, зокрема методу повної фізичної реакції, сугестивного, драматико-педагогічного, мовчазного та групового методів (Hodovanets, Lehan, 2024). У статті зарубіжної дослідниці М. Нумонової обґрунтовано доцільність застосування комунікативного підходу до навчання лексики та граматики англійської мови в контексті реального мовлення (Numonova, 2024).

У наукових дослідженнях спостерігається зростаючий інтерес до інноваційних методів навчання іншомовної лексики в початковій школі. Зокрема, у роботах Л. Гусак, О. Гунько проаналізовано ефективність методу асоціативних символів як засобу формування лексичних навичок у дітей молодшого шкільного віку (Husak, Hunko, 2011). Окремий напрям досліджень присвячений методу повної фізичної реакції (TPR), зокрема, Т. Коропатницька, Б. Лабінська та Т. Колісниченко обґрунтовують доцільність застосування TPR-методу у формуванні іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів, підкреслюючи його відповідність віковим особливостям дітей (Koropatnitska, Labinska, Kolisnychenko, 2021).

Як бачимо, в сучасній методиці навчання іноземних мов спостерігається тенденція до інтеграції традиційних підходів із інноваційними технологіями, що забезпечує ефективне формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Мета статті – описати сучасні методи навчання іншомовної лексики молодших школярів на уроках англійської мови в Новій українській школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті реалізації компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі особливої уваги набуває застосування сучасних методів, які базуються на ігрових, комунікативних, діяльнісних та інтерактивних принципах навчання.

У методиці навчання іноземних мов для навчання іншомовного лексичного матеріалу традиційно застосовується PPP-метод (*Presentation – Practice – Production*), який сформувався у 60-х роках ХХ ст. на основі граматично-перекладного, аудіолінгвального та ситуативного підходів. Ця модель передбачає три послідовні етапи навчання:

1. Етап презентації: учитель представляє на уроці новий мовний матеріал, що включає лексичні одиниці, діалоги або тексти для читання й аудіювання з підручника. Мета цього етапу – ознайомлення учнів зі змістом та формою мовного матеріалу.

2. Етап практики: у межах контрольованих умов учні здійснюють активне засвоєння нової теми, зосереджуючись на запам'ятовуванні лексичних одиниць і мовних конструкцій. Вправи

можуть виконуватись як хором, так і індивідуально – через повторення за вчителем або аудіозаписом до досягнення правильного відтворення. Практичні завдання охоплюють як монологічне, так і діалогічне мовлення.

3. Етап продукування: цей етап передбачає застосування набутих знань у ситуаціях, максимально наближених до реального спілкування. Учні залучаються до імітаційних та рольових ігор, моделювання комунікативних ситуацій, дискусій, що стимулює вільне і невимушене використання лексики в живому мовленні (Pavlenko, 2021, p. 132).

Розглянемо алгоритм вивчення нової лексики за PPP-методом (Spratt, Pulverness, Williams, 2011) на прикладі теми “Animals” у 2 класі, лексичні одиниці: *parrot, monkey, hippo* (Mitchell, 2019, pp. 52–53).

1. Презентація (*Situational presentation + eliciting*).

Вчитель створює ситуаційний контекст, пов'язаний із темою уроку, без прямого називання лексичних одиниць, що дозволяє учням активувати вже наявні знання:

- *Today we'll go to the zoo. Look at the picture.*
- *Who lives there?*

Такий прийом спонукає учнів самостійно назвати відомих їм тварин, що мешкають у зоопарку.

2. Моделювання (*Modelling*).

Вчитель дає чіткий фонетичний зразок нових слів, не перекладаючи їх, а лише забезпечуючи аудіальне сприймання:

- *Listen to me! Parrot, monkey, hippo.*

Під час цього етапу учні зосереджують увагу на звуковій формі лексичних одиниць, спостерігаючи за зображеннями відповідних тварин.

3. Хорова практика (*Choral drill*).

Учні повторюють нові слова хором за допомогою різних прийомів, які стимулюють інтерес і посилюють запам'ятовування лексичних одиниць:

- промовляння вголос: *Repeat after me: parrot, monkey, hippo;*
- промовляння пошепки: *Let's whisper: parrot, monkey, hippo;*
- проспівування: *Let's sing: parrot, monkey, hippo.*

Діти мають повторити нову лексику мінімум тричі, але потрібно використовувати різні техніки, щоб цей процес був цікавим. Паралельно

таку роботу можна супроводжувати плесканням у долоні або тупанням, щоб звернути увагу на кількість складів і наголос слів.

4. Демонстрація графічної форми та пояснення граматичних особливостей лексичних одиниць (*Spelling + grammatical form*).

Вчитель записує слова на дошці, позначаючи наголос кольоровою крейдою, та пояснює граматичні характеристики лексичних одиниць:

- *parrot* – n. (noun – іменник – хто?)
- *monkey* – n. (noun – іменник – хто?)
- *hippo* – n. (noun – іменник – хто?)

5. Перевірка розуміння (*Concept Checking Questions – CCQs*).

Здійснюється перевірка усвідомлення значення лексичних одиниць за допомогою картинок і простих питань із відповіддю «так / ні» (*yes/no questions*):

- *A parrot? – Yes!*
- *A hippo? – No! A monkey.*

Також можна використати англо-англійські визначення для поглибленого розуміння, наприклад: “*Parrot – a tropical bird with a curved beak*”.

- *Is it a bird or an animal?*
- *Tropical or Ukrainian?*

6. Контрольована практика (*Controlled practice activities focusing on form*).

Цей етап передбачає виконання вправ, спрямованих на засвоєння графічної та фонетичної форм лексичних одиниць. Застосовуються різні види вправ, які забезпечують поступовий перехід від рецептивної до репродуктивної діяльності:

– *spelling bee* – учні називають літери слова в заданій послідовності, що сприяє розвитку орфографічної грамотності;

– *matching* – зіставлення лексичних одиниць із відповідними зображеннями для формування асоціативних зв’язків;

– *finding the odd one out* – розпізнавання лексичних одиниць, що не належать до тематичної групи, з метою розвитку категоризації;

– *labelling* – закріплення лексики шляхом підписування зображень відповідними словами;

– *jumbled letters* – сприяють формуванню навичок візуального розпізнавання лексичних одиниць;

– *crosswords* – дозволяють інтегрувати мовний матеріал у пізнавально-розвивальний формат.

Для збереження інтересу молодших школярів та уникнення механічності вправ доцільно інтегрувати елементи ігрових методик, зокрема дидактичні ігри (лото, мовні настільні ігри), вивчення пісень, віршів тощо.

7. Вільне застосування (*Further practice focusing on meaning*).

Створення ситуацій для комунікативного використання лексики, де учні самостійно вибирають і застосовують вивчені слова у мовленні, наприклад, у рольових іграх або коротких діалогах.

Окреслений покроковий алгоритм забезпечує поетапне засвоєння іншомовної лексики, стимулюючи розвиток навичок сприймання, вимови, письма і комунікативного використання лексичних одиниць у контексті.

Вважаємо, що використання описаного методу в роботі з молодшими школярами є доцільним і методично обґрунтованим, адже дозволяє сформувати лексичну навичку з урахуванням основних рівнів засвоєння матеріалу.

Одним із недоліків PPP-методу є потенційна надмірна формалізація мовлення молодших школярів. Оскільки метод ґрунтується на чітко структурованому, контрольованому підході, він нерідко стимулює механічне відтворення мовних зразків, особливо на ранніх етапах навчання. Для учнів початкових класів, які тільки починають опановувати іноземну мову, акцент на повторенні та засвоєнні лексико-граматичних структур у заданих рамках може обмежувати розвиток спонтанного, природного мовлення. Часто учні концентруються на точному відтворенні моделей, іноді без розуміння контексту або гнучкості у використанні мови, внаслідок чого мовлення може виглядати штучним, монотонним або недостатньо комунікативним.

З метою забезпечення природності мовлення молодших школярів у межах PPP-методу доцільно вносити певні дидактичні та методичні корективи, зокрема – розширювати можливості третього етапу (*Production*), коли після контрольованої практики учні отримують завдання на творче використання мовного матеріалу – складання власних речень, міні-оповідань, що дозволяє відійти від шаблонів і наблизити навчання до реального мовного досвіду. На цій стадії важливо інтегрувати максимально автентичні та різноманітні комунікативні

завдання: рольові ігри, моделювання реальних життєвих ситуацій, творчі діалоги, імпровізаційні вправи, що стимулює учнів до використання мовного матеріалу в більш вільному, особистісно значущому контексті. Це підсилює мотивацію учнів і стимулює їх до висловлення власних думок. Крім того, надзвичайно важливо також формувати позитивну мотивацію до мовленнєвої взаємодії: педагог має заохочувати спонтанне мовлення, приймати помилки як частину освітнього процесу, сприяючи тим самим природності спілкування.

На противагу PPP-методу, що передбачає послідовне й контрольоване опрацювання іншомовного матеріалу, в сучасній шкільній практиці для навчання іншомовної лексики в початковій школі широко використовується також TBL-метод (*Task-Based Learning*), що ґрунтується на виконанні комунікативно орієнтованих завдань. Цей підхід передбачає засвоєння мовного матеріалу не через пряме його представлення та механічне відпрацювання, а шляхом залучення учнів до вирішення практичних мовленнєвих завдань, що дозволяє створювати ситуації автентичного мовного вжитку та активувати лексичні одиниці у природному контексті. У процесі навчання іншомовної лексики молодших школярів застосування TBL-методу дає змогу організувати автентичне мовленнєве середовище та формувати комунікативну компетентність у контексті значущих для дитини ситуацій.

Структурно-функціональна модель методу TBL складається з чотирьох послідовних етапів:

1. Етап ґрунтування, спрямований на мотивацію учнів до опрацювання теми, ознайомлення з ключовою лексикою та граматичними структурами. На цьому етапі вчитель надає необхідну підтримку й допомогу для розуміння змісту майбутнього завдання.

2. Основний етап – учні виконують комунікативне завдання з максимально вільним використанням запропонованих мовних одиниць у реалістичних ситуаціях. Важливою особливістю є акцент на зміст, а не на форму мовлення.

3. Мовна спрямованість – здійснюється аналіз мовного матеріалу, використаного під час виконання завдання, зокрема зосередження уваги на правильності вживання лексико-граматичних структур.

4. Етап звіту – учні презентують результати виконаного завдання, обговорюють його з учителем та однокласниками, що сприяє підвищенню мотивації, закріпленню мовного матеріалу та створює основу для вивчення наступної частини іншомовного матеріалу (Pavlenko, 2021, p. 131).

Розглянемо алгоритм застосування TBL-методу (Spratt, Pulverness, Williams, 2011) з метою навчання лексичних одиниць *parrot, monkey, hippo* у 2 класі, тема “Animals” (Mitchell, 2019, pp. 52–53). На нашу думку, для початкової школи TBL-метод варто структурувати за трьома етапами.

1. Етап підготовки до виконання завдання (*Pre-task*).

На цьому етапі здійснюється мотиваційне налаштування учнів, активізується попередній досвід, вводиться нова лексика в контексті. Зокрема, учням демонструються ілюстрації або відеоматеріали, що зображують тварин, серед яких – *parrot, monkey, hippo*. Через опору на зорові, слухові й рухові канали (зокрема, використання елементів TPR – *Total Physical Response*) вчитель сприяє первинному сприйняттю нових лексичних одиниць. Застосовуються прості запитання, які стимулюють вгадування значень і включення нових слів до пасивного словника.

2. Основне завдання (*Task*).

Центральним компонентом є комунікативне завдання, що спонукає учнів до активного використання нової лексики. Наприклад, учні виконують завдання «Створи свій зоопарк», у межах якого в парах або малих групах вони обирають і розміщують тварин (у вигляді малюнків, іграшок або схем) у створеному зоопарку. Під час виконання завдання діти описують, хто мешкає в їхньому зоопарку, і застосовують нові лексичні одиниці у простих конструкціях (напр.: *A monkey can jump. A hippo is big.*). Це дозволяє інтегрувати нові слова у природне мовлення з опорою на контекст.

3. Етап постзавдання (*Post-task*).

На завершальному етапі проводиться рефлексія, узагальнення результатів і закріплення вивченого матеріалу. Учні можуть виконувати завдання на зіставлення зображень і назв тварин, впізнавання за описом, відгадування тощо. Також можливе включення елементів орфографічного і фонетичного тренування (напри-

клад, “Spelling Bee” із м’ячем або вправи типу *jumbled letters*). Усі види роботи мають сприяти подальшому закріпленню лексики та перенесенню її з пасивного в активний словник.

Отже, побудова уроку за методом TBL дозволяє органічно поєднати рецепцію та продукцію мовлення, зберігаючи природність мовленнєвих ситуацій. Такий підхід не лише сприяє глибшому засвоєнню лексичних одиниць, а й формує у молодших школярів комунікативну ініціативу, лексичну гнучкість і позитивну мотивацію до вивчення іноземної мови.

Одним із поширених питань щодо доцільності використання TBL-методу в початковій школі є те, чи готові молодші школярі до виконання повноцінних комунікативних завдань. З огляду на вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, їхній обмежений словниковий запас, нерозвинене абстрактне мислення, виконання складних завдань комунікативного характеру може здаватися викликом. Проте сучасні дослідження та практичний досвід свідчать, що учні початкових класів здатні успішно виконувати комунікативні завдання за умов належної адаптації методики.

Зокрема, ефективність застосування TBL-методу в початковій школі забезпечується спрощенням мовних завдань, їхньою опорою на знайомий лексико-граматичний матеріал, використанням візуальної підтримки та ігрових форм. Завдання подаються у вигляді сюжетних ігор, діалогів за малюнками, вправ на сортування, співставлення, виконання дій за інструкцією, що враховують пізнавальні інтереси дітей та їхню природну потребу в діяльності. Робота в парах і групах, чітка структура виконання та підтримка з боку вчителя створюють комфортні умови для залучення учнів до мовленнєвої активності, навіть якщо вона відбувається у спрощеному форматі.

Отже, метод TBL може бути цілком успішно реалізований у початковій школі як засіб формування лексичних навичок і розвитку комунікативної компетентності, за умов його адаптації до вікових та мовленнєвих можливостей учнів.

Серед альтернативних методів навчання іншомовної лексики в початковій школі виокремлюють TPR-метод – метод повної фізичної реакції (*Total Physical Response*), розроблений американським професором Джеймсом Аше-

ром. Навчання іноземної мови за цим методом базується на використанні фізичних рухів як реакції на усні стимули, команди та інструкції, і є особливо ефективним для дітей, оскільки враховує їх природну схильність до рухової активності, імітації та творчої уяви. Сутність методу полягає в тому, що учні фізично реагують на мовні команди вчителя, що допомагає формувати асоціативний зв’язок між словом і дією, знижуючи когнітивне навантаження та підвищуючи мотивацію до навчання. Поєднання мовленнєвої діяльності з фізичною активністю сприяє кращому запам’ятовуванню лексичних одиниць через інтеграцію моторних реакцій і стимулює природний розвиток комунікативних навичок у дітей.

У методиці навчання іноземних мов метод повної фізичної реакції класифікують за учнівськими діями у відповідь на мовні та фізичні інструкції вчителя, зокрема виокремлюють такі типи TPR-вправ:

1) *TPR with body* – вправи, що передбачають використання загальних рухів тіла для виконання команд, пов’язаних із діями, рухами, положенням тіла, тощо;

2) *TPR with objects* – вправи, які включають маніпулювання реальними предметами, що сприяє не лише засвоєнню лексичних одиниць, а й формуванню навичок практичного мовлення в ситуаціях, наближених до реального життя;

3) *TPR with pictures* – виконання мовленнєвих інструкцій із використанням тематичних зображень, що є ефективним засобом навчання, особливо на початковому етапі, коли діти потребують візуальної опори;

4) *TPR Storytelling* – розповідання історій або казок із паралельним виконанням рухів, рольовим відтворенням змісту, що поєднує елементи драматизації, емоційного залучення та фізичної активності (Koropatnitska, Labinska, Kolisnychenko, 2021, p. 173).

Окреслена типологія демонструє універсальність TPR-методу та його потенціал у створенні умов для цілісного сприймання та запам’ятовування нової лексики дітьми молодшого шкільного віку.

Застосування методу TPR у навчанні іншомовної лексики дозволяє створити сприятливі умови для рецепції і початкового розуміння лексичних одиниць без необхідності негайного

їхнього усного відтворення, що є важливим для молодших школярів із початковим рівнем володіння мовою. Описаний метод стимулює розвиток слухового сприйняття та пам'яті, а також сприяє формуванню позитивного емоційного ставлення до навчання іноземної мови. Крім того, активність рухів під час освітнього процесу відповідає віковим особливостям дітей, допомагаючи зняти напругу та підтримувати увагу на уроці.

Як бачимо, TPR-метод є ефективним інструментом для формування базового словникового запасу та розвитку початкових навичок розуміння іноземної лексики у молодших школярів, що забезпечує міцний фундамент для подальшого мовленнєвого розвитку.

Поряд із методом повної фізичної реакції, який ефективно поєднує слухову рецепцію з моторною активністю, у практиці навчання іноземної мови в початковій школі широко використовується й інший метод, що апелює до природних механізмів дитячого сприйняття – метод асоціативних символів (МАС). Якщо TPR активізує тіло як інструмент розуміння мовних команд, то МАС акцентує увагу на уявному опрацюванні лексики через зорові, слухові та моторні асоціації, створюючи стійкі семантичні зв'язки навіть без опори на реальні об'єкти.

Варто зауважити, що питання застосування методу асоціативних символів у процесі навчання іноземної мови розглядається здебільшого в контексті навчання дітей дошкільного віку (С. Гунько, Л. Гусак, Т. Шкваріна). Водночас доцільність його використання у початковій школі зумовлена віковими особливостями молодших школярів, для яких характерним є образне мислення, чутливість до невербальних сигналів, а також потреба в емоційно забарвленому, наочному й ігровому освітньому середовищі. Метод асоціативних символів забезпечує органічне засвоєння лексичних одиниць шляхом залучення зорових і слухових образів, що активізують пам'ять і сприяють кращому закріпленню матеріалу без перевантаження учнів формалізованими мовними структурами.

Ефективність використання методу асоціативних символів пояснюється тим, що процес навчання максимально наближений до того, як дитина опановує рідну мову: через чуттєве сприйняття світу, емоційне залучення й активну

взаємодію з довкіллям. У контексті вивчення іноземної лексики метод дозволяє формувати стійкі ментальні образи нових слів, що значно полегшує їхнє відтворення та використання в мовленні.

Особливо цінним цей підхід є в умовах обмеженого навчального ресурсу, коли вчитель не має змоги забезпечити повноцінну наочність. У таких випадках використання уявних предметів, зображення їх через міміку, інтонацію, пози або жести, не лише стимулює уяву учнів, а й сприяє більш глибокому емоційному засвоєнню матеріалу. Наприклад, під час вивчення слова *elephant* учитель може зімітувати хобот за допомогою руки, супроводжуючи це звуконаслідуванням та відповідною інтонацією. Такі символи створюють міцні асоціативні зв'язки між словом і його значенням.

Крім того, метод асоціативних символів активізує різні типи пам'яті – зорову, слухову, моторну, що особливо важливо для молодших школярів, у яких провідною є наочно-образна форма мислення. Застосування цього методу також сприяє розвитку творчого мислення, мовленнєвої уяви та самостійності у вживанні нової лексики в контексті. Вважаємо, що це ефективний інструмент для організації лексичної роботи в початковій школі, який поєднує природність, емоційність і високу ступінь активного залучення учнів у процес іноземного навчання.

Дискусійним у методиці навчання іноземних мов є питання ефективності методу асоціацій у формуванні довготривалої лексичної пам'яті учнів. Дослідження в галузі когнітивної психології та нейропедагогіки підтверджують, що створення асоціативних зв'язків на основі зорових, слухових і кінестетичних образів активізує довготривалу пам'ять, особливо у дітей молодшого шкільного віку. Однак важливо враховувати, що ефективність цього методу значною мірою залежить від правильного педагогічного впровадження.

У разі, якщо асоціації залишаються на рівні абстрактної гри або не переходять у мовленнєві ситуації, виникає ризик формування «штучних» зв'язків, які не активізуються під час реального спілкування. Щоб запобігти цьому, метод асоціативних символів має бути інтегрований у ширший контекст комунікативного навчання: нові слова, засвоєні через асоціації, потрібно

регулярно використовувати в діалогах, рольових іграх, письмових завданнях та інших видах мовленнєвої діяльності. Таким чином, асоціація стає не самоціллю, а інструментом, що підтримує природне входження лексичних одиниць у мовленнєву практику.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз сучасних методів навчання іншомовної лексики дозволив виокремити найбільш ефективні методи організації лексичної роботи в початковій школі, зокрема PPP (Presentation – Practice – Production), TBL (Task-based learning), TPR (Total Physical Response) та метод асоціативних символів. Метод PPP забезпечує поетапне засвоєння лексики, починаючи з рецепції і поступово переходячи до активного використання, проте для уникнення надмірної формалізації мовлення доцільно доповнювати його творчими і комунікативними завданнями. Метод TBL сприяє розвитку мовленнєвої компетенції через виконання змістовних комунікативних завдань, що стимулює реальне застосування лексики в контексті. Метод повної фізичної реакції (TPR) використовує природну потребу дітей до рухової активності і дозволяє ефективно запам'ятовувати слова завдяки поєднанню мовних і моторних дій, що особливо корисно на початкових етапах навчання. Метод асоціативних символів спрямований на форму-

вання зорово-слухових образів, що полегшує запам'ятовування нової лексики та активує уяву школярів.

Описані методи мають значний потенціал для активізації іншомовної лексичної діяльності учнів за умови методично грамотного поєднання та адаптації до вікових особливостей учнів, рівня їхньої мовної підготовки й мотивації, конкретних умов навчання. Вважаємо, що найбільш доцільним в умовах початкової школи є гнучке комбінування різних методів залежно від теми уроку, рівня підготовки учнів і специфіки лексичного матеріалу. Такий комплексний підхід дозволяє забезпечити баланс між структурованістю, емоційною залученістю та комунікативною практикою, що сприяє більш глибокому та тривалому засвоєнню іншомовної лексики.

Очевидно, що аналітичний огляд запропонованих у науковій розвідці методів навчання іншомовної лексики молодших школярів не розкриває всіх аспектів цього питання. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема цифрових інструментів, онлайн-платформ, мобільних додатків, гейміфікованих ресурсів, для формування основ іншомовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гусак Л. Є. Застосування методу асоціативних символів у процесі вивчення англійського лексичного матеріалу. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2011. №17. С. 15-19.
2. Гусак Л. Є., Гунько О. І., Єфименко Н. Р., Стадник С. В. Англійська мова для дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів за методикою асоціативних символів : підручник. Луцьк : Волинські старожитності, 2011. 104 с.
3. Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : навчально-методичний посібник / за наук. ред. В. Г. Редька ; відп. за вип. Т. К. Полонська. Київ : «КОНВІ ПРІНТ», 2020. 288 с.
4. Король О. Сучасні методи викладання англійської мови. *Філологічні студії та перекладознавчий дискурс: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Івано-Франківськ, 13 листопада 2024 р. Івано-Франківськ : Редакційно-видавничий відділ ЗВО «Університет Короля Данила», 2024. С. 175-178.
5. Коропатницька Т., Лабінська Б., Колісниченко Т. Формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів методом повної фізичної реакції. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. №7(111). С. 168-180.
6. Методика навчання іноземних мов у початковій школі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Котенко, А. В. Соломаха та ін. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 356 с.
7. Мітчелл Г. К. Англійська мова. Підручник для 2 кл. загальноосв. навч. закладів (з аудіосупроводом). Київ : Видавництво «Лінгвіст», 2019. 112 с.
8. Павленко О. Сутність загальноприйнятих методів навчання іноземним мовам. *Педагогічні науки*. 2021. №78. С. 131-139.
9. Підготовка вчителя початкових класів до реалізації іншомовної освітньої галузі в Новій українській школі: навчально-методичний посібник / Мелексцева Н., Гудима Н., Олинець Т. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2023. 140 с.

10. Hodovanets N., Lehan V. Alternative methods of teaching foreign languages. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2024. №2(26). С. 284-293.
11. Numonova M. Communicative Methods of Teaching English Vocabulary and Grammar in Context. *QO'QON UNIVERSITETI XABARNOMASI*. 2024. №13. P. 327–330. URL: <https://doi.org/10.54613/ku.v13i.1090> (дата звернення: 15.04.2025).
12. Presentation – practice – production (PPP). URL: [ppp.pdf\(achilleaskoustoulas.com\)](http://ppp.pdf(achilleaskoustoulas.com)) (дата звернення: 15.04.2025).
13. Spratt M., Pulverness A., Williams M. *The TKT Course. Module 1, 2 and 3*. Cambridge University Press, 2011. 256 p.
14. Using the PPP lesson structure to teach grammar and vocabulary. URL: <https://sanako.com/using-the-ppp-lesson-structure-to-teach-grammar-and-vocabulary> (дата звернення: 15.04.2025).
15. What is 'Presentation, Practice, Production' (PPP)? URL: <https://www.barefootteflteacher.com/p/what-is-presentation-practice-production> (дата звернення: 15.03.2025).

REFERENCES:

1. Husak, L.Ye. (2011). Zastosuvannia metodu asotsiatyvnykh symboliv u protsesi vyvchennia anhliiskoho leksychnoho materialu [The use of the method of associative symbols in the process of teaching English vocabulary]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnogo universytetu imeni Lesi Ukrainky – Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Volyn National University*, 17, 15-19 [in Ukrainian].
2. Husak, L.Ye., Hunko, O.I., Yefymenko, N.R., & Stadnyk, S.V. (2011). *Anhliiska mova dlia ditei molodshoho shkilnogo viku zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv za metodykoiu asotsiatyvnykh symboliv [English for primary school children of secondary schools on the method of associative symbols]*. Lutsk: Volynski starozhytnosti [in Ukrainian].
3. Redko, V.H., & Polonska, T.K. (Eds.). (2020). *Dydaktychni ta metodychni zasady kompetentnisno oriietovanoho navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli [Didactic and methodological principles of competence-based foreign language teaching in primary school]*. Kyiv: «KONVI PRINT» [in Ukrainian].
4. Korol, O. (2024). Suchasni metody vykladannia anhliiskoi movy [Modern methods of teaching English]. *Filolohichni studii ta perekladoznavchyi dyskurs: proceedings from III Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia – III International Scientific and Practical Conference*. (pp. 175-178). Ivano-Frankivsk: Redaktsiino-vydavnychiy viddil ZVO «Universytet Korolia Danyla» [in Ukrainian].
5. Koropatnitska, T., Labinska, B., & Kolisnychenko, T. (2021). Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkolariv metodom povnoi fizychnoi reaktsii [Formation of Foreign Language Communicative Competence of Primary School Students by the Method of Total Physical Response]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7, 168-180 [in Ukrainian].
6. Kotenko, O.V., Solomakha, A.V., & oth. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli [Methods of teaching foreign languages in primary school]*. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].
7. Mitchell, H.K. (2019). *Anhliiska mova. Pidruchnyk dlia 2 kl. zahalnoosv. navch. zakladiv (z audiosprovodom) [English. Textbook for 2nd grade of secondary schools (with audio)]*. Kyiv: Vydavnytstvo «Linhvist».
8. Pavlenko, O. (2021). Sutnist zahalnopryinyatykh metodiv navchannia inozemnym movam [The essence of common methods of teaching foreign languages]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical science*, 78, 131-139 [in Ukrainian].
9. Mieliekiestseva, N., Hudyma, N., & Olynets, T. (2023). *Pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv do realizatsii inshomovnoi osvithoi haluzi v Novii ukrainskii shkoli [Preparing primary school teachers for the implementation of foreign language education in the New Ukrainian School]*. Kamianets-Podilskyi: Vydavets Kovalchuk O.V.
10. Hodovanets, N., Lehan, V. (2024). Alternative methods of teaching foreign languages. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii – Modern research in foreign philology*, 2(26), 284-293.
11. Numonova, M. (2024). Communicative Methods of Teaching English Vocabulary and Grammar in Context. *QO'QON UNIVERSITETI XABARNOMASI*, 13, 327–330. Retrieved from <https://doi.org/10.54613/ku.v13i.1090>.
12. Presentation – practice – production (PPP). Retrieved from [ppp.pdf\(achilleaskoustoulas.com\)](http://ppp.pdf(achilleaskoustoulas.com)).
13. Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2011). *The TKT Course. Module 1, 2 and 3*. Cambridge University Press.
14. Using the PPP lesson structure to teach grammar and vocabulary. Retrieved from <https://sanako.com/using-the-ppp-lesson-structure-to-teach-grammar-and-vocabulary>
15. What is 'Presentation, Practice, Production' (PPP)? Retrieved from <https://www.barefootteflteacher.com/p/what-is-presentation-practice-production>.

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.08.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.09.2025
 Дата публікації: 03.11.2025

УДК 373.3.017.1:51

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.11>**Людмила МОСКОВЧУК**

кандидат педагогічних наук, академік Міжнародної академії інноваційних технологій, старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300

ORCID: 0000-0003-2539-3050

Бібліографічний опис статті: Московчук, Л. (2025). Робота над сюжетними задачами на уроках математики як засіб активізації мовленнєвої діяльності молодших школярів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 76–83, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.11>

РОБОТА НАД СЮЖЕТНИМИ ЗАДАЧАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовано наукові засади формування повноцінних навичок читання у молодших школярів, а також визначено ефективні шляхи організації мовленнєвої діяльності на уроках математики через роботу над сюжетними задачами. Особлива увага приділена тому, як інтеграція мовленнєвих умінь у процес вивчення математики сприяє комплексному розвитку учнів початкових класів.

Методологічною основою дослідження став аналіз сучасних теоретичних джерел, методичних матеріалів та навчальних підручників, зокрема підручника «Математика» для 3 класу авторства Н. О. Будної та М. В. Беденко. У роботі розглянуто поетапні підходи до роботи над сюжетними задачами, що сприяють не лише розвитку техніки читання (правильності, виразності, темпу), а й формуванню умінь усвідомлено працювати з текстом, аналізувати його, виділяти головну думку, а також розвивати зв'язне усне мовлення.

Наукова новизна полягає у комплексному підході до розвитку навичок читання через уроки математики, що є одним із недостатньо досліджених напрямів сучасної педагогіки. У статті розкрито взаємозв'язок між технікою читання, розумінням тексту та розвитком комунікативної компетентності молодших школярів. Показано, що робота над сюжетними задачами стимулює мовленнєву активність, сприяє вдосконаленню мовленнєвого апарату та формуванню умінь виразно і свідомо читати.

У висновках підкреслено, що методично грамотно організована робота з сюжетними задачами на уроках математики стимулює читачький інтерес і сприяє формуванню повноцінних навичок читання. Це дозволяє не лише опанувати ключову математичну компетентність, а й розвивати мовлення, мислення та вміння висловлювати власні думки. Перспективним напрямом подальших досліджень є створення та впровадження практичних моделей уроків, які поєднують формування мовленнєвих навичок із засвоєнням математичних знань, сприяючи гармонійному та комплексному розвитку молодших школярів.

Ключові слова: уроки математики, сюжетні задачі, мовленнєва діяльність, навички читання, молодші школярі.

Lyudmyla MOSKOVCHUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Academician of the International Academy of Innovative Technologies, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 61 Ohienka Street, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0003-2539-3050

To cite this article: Moskovchuk, L. (2025). Robota nad siuzhetnymy zadachamy na urokakh matematyky yak zasib aktyvizatsii movlennievoi diialnosti molodshykh shkoliariv [Working with story problems in mathematics lessons as a means of activating the speech activity of younger schoolchildren]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 76–83, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.11>

WORKING WITH CONTEXTUAL PROBLEMS IN MATHEMATICS LESSONS AS A MEANS OF ACTIVATING THE SPEECH ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

This article substantiates the scientific foundations for the formation of comprehensive reading skills in younger schoolchildren and identifies effective ways to organize speech activity during mathematics lessons through working with

story problems. Special attention is given to how the integration of speech skills into the mathematics learning process contributes to the holistic development of primary school students.

The methodological basis of the study involved the analysis of contemporary theoretical sources, methodological materials, and educational textbooks, specifically the mathematics textbook for Grade 3 authored by N. O. Budna and M. V. Bedenko. The study examines phased approaches to working with story problems that promote not only the development of reading techniques (accuracy, expressiveness, pace) but also the formation of skills for conscious engagement with the text, its analysis, identification of the main idea, and the development of coherent oral speech.

The scientific novelty lies in the comprehensive approach to developing reading skills through mathematics lessons, which is a relatively underexplored area in modern pedagogy. The article reveals the interconnection between reading technique, text comprehension, and the development of communicative competence in younger students. It is demonstrated that working with story problems stimulates speech activity, contributes to the improvement of the speech apparatus, and fosters the ability to read expressively and consciously.

The conclusions emphasize that methodically well-organized work with story problems during mathematics lessons encourages reading interest and supports the development of full-fledged reading skills. This approach allows students not only to master mathematical competencies but also to develop speech, thinking, and the ability to express their own opinions. A promising direction for further research is the development and testing of practical lesson models that integrate work on speech skills and mathematical knowledge, ensuring a holistic and comprehensive development of primary school students.

Key words: math lessons, contextual problems, speech activity, reading skills, younger schoolchildren.

Актуальність проблеми. Розвиток мовленнєвої діяльності є одним із ключових завдань сучасної початкової освіти. Цей аспект освітнього процесу визначено пріоритетним у Концепції реалізації державної політики в галузі реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» та в Державному стандарті початкової освіти. Особлива увага приділяється розвитку всіх основних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів: умінню слухати й розуміти мовлення (аудіювання), зв'язно і грамотно говорити, читати та писати. Серед цих видів діяльності вкрай важливим для учнів 1–4 класів є читання, адже сформовані читацькі навички є підґрунтям для подальшого успішного навчання.

Доведено, що учні, які добре читають, мають вищі результати в навчанні загалом. Це пов'язано з тим, що свідоме, точне, виразне і швидке читання сприяє кращому розумінню та засвоєнню прочитаного. Тож формування повноцінних навичок читання в умовах сучасної початкової школи, особливо в контексті роботи з дітьми цифрової епохи, набуває особливого значення. Ця проблема є актуальною і має бути системно розв'язуваною у освітньому процесі.

Згідно з Державним стандартом початкової освіти, одним із головних завдань мовно-літературної галузі є формування в учнів молодшого шкільного віку повноцінних читацьких навичок (Турові osvitni programy, 2018, р. 194). Проте розвиток навичок читання має відбуватися не лише в межах уроків української мови чи літературного читання. Інтегрований підхід

передбачає залучення до цього процесу й інших предметів, таких як математика.

У процесі навчання в початкових класах діти повинні не лише навчитися читати тексти, а й оволодіти широким спектром мовленнєвих і читацьких умінь: працювати з художніми та пізнавальними текстами, користуватися навчальною та дитячою літературою. Вони мають сформувати в собі інтерес до читання, навчитися самостійно обирати книги, орієнтуватися в навчальному тексті, знаходити потрібну інформацію (текст, завдання, ілюстрації), розуміти зміст прочитаного. Важливо також навчити учнів критично мислити: порівнювати інформацію, виділяти головне, аналізувати, обґрунтовувати й захищати власну точку зору, а також уважно слухати думки інших, вміти вести діалог у відповідному темпі.

Крім того, відповідно до мети вивчення математики в початковій школі, поряд із формуванням математичної компетентності, передбачається розвиток і загальних, зокрема мовленнєвих. Йдеться про розвиток математичного мовлення, яке дозволяє учням краще засвоювати навчальний матеріал і розвиватися в інших сферах (Турові osvitni programy, 2018, р. 206).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність проблеми активізації мовленнєвої діяльності молодших школярів знаходить відображення у працях провідних науковців, серед яких – О. Вашуленко, Г. Волошина, Н. Ігнатенко, Т. Качак, Т. Котик, В. Мартиненко, І. Олійник, К. Пономарьова, О. Савченко, Ю. Саєнко та інші.

У своїх дослідженнях Ю. Саєнко та Є. Капустіна акцентують увагу на важливості цілісного

та поетапного розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності учнів початкової школи. Вони доводять, що ефективно формування мовленнєвих умінь можливе лише за умов урізноманітнення форм навчання, використання дидактичних ігор, інтерактивних технологій, мультимедійних засобів і ресурсів інформаційно-комунікаційних технологій. Застосування інноваційних підходів, зокрема мультимедійного, дистанційного та мобільного навчання, сприяє формуванню в учнів ключових компетентностей, що відповідають сучасним освітнім стандартам (Saienko & Kapustina, 2024, p. 151).

І. Олійник вважає, що одним із основних чинників ефективної організації навчання, спрямованого на розвиток мовленнєвої діяльності в молодших школярів, є практична мовленнєва спрямованість освітнього процесу. Вона також наголошує на необхідності комплексного підходу до формування мовленнєвих навичок, створення мотиваційного середовища та застосування методів і форм навчання, що забезпечують активну комунікативну взаємодію між учасниками освітнього процесу (Oliinyk, 2023, p. 119).

К. Пономарьова розглядає формування мовленнєвої діяльності в початковій школі як розвиток здатності дітей слухати та сприймати інформацію, відтворювати її, читати й осмислювати тексти, брати участь у діалогах та дискусіях, аргументувати й захищати власну думку, висловлювати судження та погляди як усно, так і письмово. Науковиця підкреслює, що серед усіх видів мовленнєвої діяльності особливе місце належить саме читанню, оскільки воно є основою для подальшого навчання учнів (Ponomarova, 2019, p. 1).

Разом із тим, результати теоретичних і практичних досліджень свідчать про те, що, попри глибокий науковий інтерес і різнобічне опрацювання проблеми активізації мовленнєвої діяльності в початковій школі, багато її аспектів залишаються недостатньо вивченими. Існує потреба в подальшому науковому аналізі, узагальненні та систематизації знань із цієї тематики, що зумовлює її актуальність і перспективність для подальших досліджень.

Метою дослідження є наукове обґрунтування процесу формування повноцінних читацьких навичок в учнів початкової школи, а також виявлення ефективних шляхів органі-

зації мовленнєвої діяльності та розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів під час розв'язування сюжетних задач на уроках математики.

Виклад основного матеріалу дослідження.

О. Савченко підкреслює надзвичайну важливість сформованої навички читання в особистісному розвитку молодших школярів. Вона зазначає, що повноцінне читання виступає не лише інструментом пізнання, а й засобом саморозвитку учня. Ця навичка має універсальне значення, оскільки без неї неможливі ні ефективно навчання, ні цілісний розвиток дитини, ні її успішна соціалізація в умовах сучасного інформаційного суспільства (Savchenko, 2007, p. 52).

У межах сучасної лінгводидактики поняття «навичка читання» трактується як автоматизоване вміння декодувати друкований текст – тобто швидко й правильно озвучувати його, розуміти основний зміст прочитаного та формувати власне ставлення до нього (Ponomarova, 2019). Повноцінна навичка читання має кілька ключових якісних характеристик: правильність, виразність, усвідомленість і темп.

Правильність читання передбачає чітке, плавне, безпомилкове вимовляння слів, без їх спотворення. Виразність у читанні забезпечується вмінням за допомогою інтонаційних засобів передавати не лише основну думку твору, а й особисте ставлення до прочитаного. Усвідомленість читання передбачає глибоке розуміння задуму автора, здатність аналізувати використані ним художні засоби, а також формувати власне емоційно-ціннісне ставлення до тексту. Темп, або швидкість читання, розглядається як така, що дає змогу не лише встигнути опрацювати текст за певний час, а й зберегти повноту розуміння прочитаного (Ponomarova, 2018, p. 23).

У науковій літературі чітко розмежовується поняття «швидкість читання» та «темп читання». Темп читання – це більш комплексне поняття, яке відображає співвідношення між кількістю прочитаного і осмисленого матеріалу та часом, затраченим на його опрацювання. У свою чергу, швидкість читання є лише окремим параметром темпу – вона вказує на швидкість переходу від одного слова до іншого, незалежно від рівня розуміння змісту. У зв'язку з цим В. Мартиненко наголошує, що в мето-

диці початкового навчання доцільно оперувати саме поняттям «темп читання», оскільки просте механічне читання без розуміння тексту позбавлене будь-якого смислу (Martynenko, 2020, p. 10).

К. Пономарьова акцентує на тому, що всі зазначені характеристики читацької навички є взаємопов'язаними та взаємозалежними. Вона пояснює, що неможливо досягти повноцінного розуміння тексту без правильного озвучення графічного матеріалу (букв), адже саме через правильне прочитання відбувається розпізнавання окремих мовних одиниць – слів. Далі, розуміння значення окремих слів є необхідною умовою для встановлення між ними зв'язків. Без розуміння цих внутрішніх зв'язків учень не зможе досягнути загальної ідеї тексту. Водночас, усвідомлення основного змісту сприяє покращенню правильності читання, а ці два чинники разом забезпечують виразність мовлення. Темп читання, за певних умов, також виступає інструментом досягнення виразності. Отже, формування навички читання потребує одночасної та скоординованої роботи над усіма її якісними складовими (Ponomarova, 2019, p. 2).

На уроках математики в початковій школі важливо не лише формувати математичну компетентність, а й цілеспрямовано розвивати мовлення учнів. Мовленнєва активність молодших школярів повинна бути невід'ємною складовою освітнього процесу. Значні можливості для розвитку повноцінних читацьких навичок відкриває робота над сюжетними задачами.

Питання методики навчання розв'язуванню задач знайшло широке висвітлення в науково-методичних працях таких дослідників, як В. Бевз, М. Богданович, Д. Васильєва, Я. Гаєвць, О. Гісь, Л. Коваль, М. Козак, Я. Король, Н. Листопад, Г. Лищенко, Л. Московчук, Л. Оляницька, О. Онопрієнко, О. Палійчук, І. Прокоп, І. Романишин, С. Скворцова, І. Філяк, В. Чайченко та ін.

У педагогічній практиці пропонується структурувати роботу над сюжетною задачею на низку послідовних етапів. Серед них найчастіше виділяють такі: вступна бесіда або презентація; ознайомлення зі змістом задачі; аналіз умови та побудова плану її розв'язування; безпосереднє виконання дій за планом; перевірка відповідності отриманого результату умові задачі; аналіз розв'язання, зокрема обґрунту-

вання обраного способу та розгляд альтернативних варіантів; заключний етап, який передбачає виявлення виховного потенціалу задачі.

Серед усіх зазначених етапів особливу роль у розвитку повноцінних навичок читання відіграють три: ознайомлення зі змістом задачі; її аналіз і складання плану розв'язання; заключний етап, що включає з'ясування виховної складової задачі.

На етапі ознайомлення зі змістом задачі передбачається дворазове прочитання тексту: спочатку це робить учитель, а потім – один з учнів, який володіє навичками виразного читання. Також можливе варіативне опрацювання тексту шляхом мовчазного читання всіма учнями. Особливу увагу вчитель приділяє тому, як саме учень читає: чи вмів він за допомогою логічних пауз та інтонаційного виділення звертати увагу на числові дані, слова, що вказують на математичні дії, а також на формулювання запитання. Інтонаційна виразність, зміна тону, емоційне забарвлення голосу допомагають створити в уяві учнів життєву ситуацію, що стала основою задачі.

Якщо в задачі трапляються незнайомі або маловідомі терміни, їхнє значення варто пояснити до початку читання. Для кращого розуміння важливу роль відіграє правильне логічне наголошення, особливо в запитанні задачі, оскільки зміщення акцентів у вимові може суттєво змінити сприйняття змісту.

Виразність читання задачі полягає у здатності учня емоційно «зануритись» у зміст, а також грамотно користуватися мовленнєвими інструментами: правильно робити паузи (логіко-граматичні та змістові), виділяти ключові слова за допомогою логічного наголосу, змінювати інтонацію й темп відповідно до розділових знаків і змісту. Не менш важливо чітко вимовляти слова й правильно інтонувати речення різного типу – розповідні, питальні, спонукальні. Таким чином, учень має усвідомлювати, яке саме завдання стоїть перед ним під час читання задачі і яку інформацію потрібно донести до слухачів.

Аналіз задачі дає змогу перевірити, наскільки учень зрозумів прочитане. Це критично важливо, адже без повного усвідомлення змісту задачі неможливо приступати до її розв'язання. Аналіз передбачає виявлення суті задачі, розуміння її структури, зв'язків між чис-

ловими даними та запитанням, формулювання плану дій.

На заключному етапі, коли розглядається виховне значення задачі, учень переходить до глибшого рівня осмислення: від аналізу тексту до його інтерпретації з позиції власних цінностей і життєвого досвіду. Важливо, щоб сюжет задачі не лише був зрозумілим, а й викликав емоційний відгук, сприяв розвитку моральних якостей. На цьому етапі учні мають можливість уявити себе в ситуації, описаній у задачі, відчути себе на місці персонажів або учасників подій. Це сприяє формуванню емоційної, етичної та громадянської зрілості, залучає дитину до засвоєння загальнолюдських цінностей, національних ідей та норм, важливих для сучасного українського суспільства (Moskovchuk & Dovhan, 2021).

Розглянемо, як відбувається формування навичок свідомого, правильного, виразного та швидкого читання в учнів 3 класу на уроках математики за допомогою роботи над сюжетними задачами. Для прикладу проаналізуємо зміст підручника «Математика» (у 2-х частинах) для 3 класу закладів загальної середньої освіти, укладеного Н.О. Будною та М.В. Беденко.

У даному підручнику закладено цілісну систему формування не лише предметних, а й ключових компетентностей, а також наскрізних умінь, які передбачені змістом початкової математичної освіти. Це забезпечується шляхом подачі інформаційно-пізнавального матеріалу в поєднанні з практико-зорієнтованими завданнями, адаптованими до вікових особливостей учнів і спрямованими на розвиток особистості кожної дитини.

Однією з ключових переваг підручника є постійне, послідовне використання навчальних завдань, що мають практичний і життєвий характер, а також містять елементи, які сприяють формуванню комунікативної компетентності. Через такі завдання учні не лише розв'язують математичні проблеми, а й розвивають навички читання: вчать уважно сприймати текст, осмислювати зміст, логічно формулювати відповіді, обґрунтовувати хід міркувань.

Мовне оформлення підручника відповідає усім нормам сучасної української літературної мови – орфографічним, граматичним, пунктуаційним, стилістичним. Формулювання задач, пояснень, термінів є стислими, чіткими, лако-

нічними та доступними для розуміння учнями молодшого шкільного віку. Інформація подається у зрозумілій, логічно впорядкованій формі, з чіткими міжфразовими й міжабзацними зв'язками, що сприяє кращому сприйманню та осмисленню тексту.

Особливу увагу приділено поєднанню навчальної інформації з елементами емоційно-ціннісного змісту. Такий підхід стимулює інтерес до читання й розв'язування задач, спонукає учнів не лише до механічного виконання завдання, а й до занурення в описану ситуацію, аналізу мотивів поведінки героїв, висловлення власного ставлення. Тексти завдань написані у стилі, наближеному до науково-навчального підстилю, що сприяє формуванню культури мовлення, розвитку мовного чуття і логічного мислення.

Всі завдання побудовані на основі простих речень, що не містять складних чи незрозумілих слів, що є надзвичайно важливим для розвитку навичок правильного та свідомого читання. Таким чином, мова підручника виступає для учнів зразком мовлення, на основі якого формується їхній власний мовленнєвий досвід. Крім того, підручник спрямований на всебічний розвиток учнів: інтелектуальний, емоційний, мовний, комунікативний, що дозволяє ефективно поєднувати математичну освіту з розвитком мовлення, зокрема через роботу над сюжетними задачами.

Частина задач спрямована на формування інтересу до читання книг (Ч. 1 – №№ 47, 159, 191, 293, 299, 321, 343, 383, 391, 422, 433, 467 (Budna, 2024); Ч. 2 – №№ 18, 72, 186, 314, 369, 393, 434, 477, 503, 505, 519, 548, 649, 729) (Budna, 2024).

Особливістю змісту підручника є включення циклу сюжетних задач із розгорнутим, захопливим змістом, який сприяє розвитку мовлення, формуванню повноцінних навичок читання та активізації пізнавальної діяльності молодших школярів: Ч. 1 (№ 53. Гриби-світлячки; № 129. Білка, швабра, комп'ютер; № 173. Бабуся святкує перемогу внука; № 237. Як навчити робота; № 299. Восьминіг-фотограф; № 383. Третя рука; № 422. Кішка ловить людину на вудку; № 433. Ворона-поліцейська) (Budna, 2024);

Ч. 2 (№ 18. Собака регулює пішохідний перехід; № 118. Про домашніх улюбленців; № 177. Дрони в заповіднику; № 227. Катер, що нагадує

бігунок на застібці; № 369. Про папугу, який умів розмовляти) (Budna, 2024).

Об'єм вищезазначених задач набагато більший (орієнтовно більше 100 слів) за звичайний, стандартний (30 слів).

Наведемо приклад роботи над розвитком повноцінних навичок читання молодших школярів за задачею №118 (2, Ч. 2). *Про домашніх улюбленців.*

Ознайомлення зі змістом задачі. Прочитайте виразно задачу: Люди **різні**: хтось **любить собак**, але байдужий до котів, а комусь **до вподоби коти**, бо собаки вселяють страх. На думку науковців, **різне ставлення** до цих тварин **передалося** нам із сивої **давнини**. Первісні **мисливці** цінували **собак** за допомогу під час полювання, а **землероби** любили **котів**, бо ті охороняли зібраний урожай від мишей. Певна річ, протягом тисячоліть нащадки землеробів і мисливців **перемішалися** так, що **ніхто** достовірно **не знає**, ким були його пращури. Проте іноді поклик предків дається взнаки, особливо, коли людина **вибирає** собі домашнього **улюбленця**.

Майже в кожній садибі є кілька домашніх улюбленців. Загалом, поряд з людьми живе **201 собака**, а **котів – на 505 більше**. Скільки **котів** живе у Верхній Горі?

Аналіз задачі:

- Яке запитання задачі?
- Якою дією відповімо на запитання задачі?
- Чому дією додавання?
- Що означає вираз «на 505 більше»?
- Скільки було сімей, що тримають собак?
- Що до чого будемо додавати?
- Яку дію і відповідь запишемо?

Заключна бесіда:

- Чому люди по-різному ставляться до домашніх тварин?

- Навіщо тримати собак у дворі?
- Яке значення мають коти в домашньому господарстві?
- Яких домашніх тварин ви маєте?
- Як слід доглядати за домашніми улюбленцями?

Висновки і перспективи подальших досліджень. Грамотно організована з методичної точки зору діяльність учителя початкових класів під час опрацювання сюжетних задач на уроках математики створює сприятливі умови для формування стійкого читацького інтересу в учнів, засвоєння ними різних видів читання – як вголос, так і мовчки, – а також для розвитку повноцінних читацьких навичок. Зокрема, така робота сприяє:

- удосконаленню техніки читання, що включає розширення зорового охоплення тексту, опанування правильних прийомів читання, формування вміння регулювати темп читання відповідно до змісту та мети, розвиток виразного читання;
- активному розвитку мовленнєвого апарату й правильної вимови;
- формуванню вміння працювати з текстом: ділити його на частини, визначати ключові моменти, встановлювати основну думку;
- розвитку зв'язного мовлення учнів у різних формах – як монологічного, так і діалогічного, зокрема вміння послідовно переказувати зміст, аналізувати текст, робити логічні висновки тощо.

У перспективі подальші науково-практичні пошуки можуть бути спрямовані на створення, апробацію та впровадження ефективних моделей уроків або їхніх окремих фрагментів, у яких гармонійно поєднується розв'язування сюжетних задач із цілеспрямованою роботою над розвитком мовлення молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Будна Н. О. Математика : підручник для 3 кл. закладів загальн. середн. освіти : у 2-х ч. Ч. 1. / Н. О. Будна, М. В. Беденко. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2024. 144 с. : іл.
2. Будна Н. О. Математика : підручник для 3 кл. закладів загальн. середн. освіти : у 2-х ч. Ч. 2. / Н. О. Будна, М. В. Беденко. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2024. 144 с. : іл.
3. Мартиненко В.О. Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2020. 104 с.
4. Московчук Л. М., Довгань О. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховання молодших школярів на уроці математики засобами змісту сюжетних задач за підручником Н. П. Листопад. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2021. № 3 (107). С. 199-212. Категорія Б. URL: https://pedscience.sspu.edu.ua/?page_id=3954 (дата звернення: 15.09.2025).

5. Олійник І. Мовленнєва діяльність як основа формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Нова педагогічна думка. Серія «Дошкільна та початкова освіта»*. 2023. № 2 (114). С. 116-120. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741757/1/563-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-1559-1-10-20230713.pdf> (дата звернення: 10.09.2025).

6. Пономарьова К.І. Засоби формування навички читання в першокласників у процесі навчання грамоти. 2019. С. 1-5. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717538/1/%D0%9F%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%80%D1%8C%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%9A.%20%D0%97%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%20%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B8%20%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf>.

7. Пономарьова К.І. Пріоритети в навчанні грамоти першокласників НУШ. *Початкова школа*. 2018. № 8. С. 21-25.

8. Пономарьова К.І. Реалізація компетентнісного підходу в системі початкової мовної освіти. 2019. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716058/1/%D0%9F%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%80%D1%8C%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%9A.%20%D0%A0%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4%D1%83%20%D0%B2%20%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D1%96%20%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97%20%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8.pdf> (дата звернення: 10.09.2025).

9. Савченко О.Я. Методика читання в початкових класах. Київ : Освіта, 2007. 334 с.

10. Саєнко Ю., Капустіна Є. Розвиток мовленнєвої діяльності молодших школярів на заняттях з української мови. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогіка*, 2024. № 1 (32). С. 147-153. URL: <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/3259-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-8309-1-10-20241221.pdf> (дата звернення: 10.09.2025).

11. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. Київ : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.

REFERENCES:

1. Budna, N. O., & Bedenko, M. V. (2024). *Matematyka: pidruchnyk dlia 3-kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity: u 2-kh ch. Ch. 1* [Mathematics: textbook for Grade 3 general secondary education institutions: in 2 parts. Part 1]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan.

2. Budna, N. O., & Bedenko, M. V. (2024). *Matematyka: pidruchnyk dlia 3-kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity: u 2-kh ch. Ch. 2* [Mathematics: textbook for Grade 3 general secondary education institutions: in 2 parts. Part 2]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan.

3. Martynenko, V. O. (2020). *Indyvidualnyi pidkhid do formuvannia i rozvytku navychky chytannia molodshykh shkoliariv: metodychnyi posibnyk* [Individual approach to the formation and development of the reading skill of younger schoolchildren: methodical manual]. Kyiv: KONVI PRINT.

4. Moskovchuk, L. M., & Dovhan, O. S. (2021). *Pidhotovka maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv do vykhovannia molodshykh shkoliariv na urokakh matematyky zasobamy zmistu siuzhetnykh zadach za pidruchnykom N. P. Lystopad* [Preparing future primary school teachers for educating younger schoolchildren in mathematics lessons through the content of contextual/story-based problems, using the textbook by N. P. Lystopad]. *Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii: naukovyi zhurnal*, 3(107), 199–212. Retrieved from https://pedscience.sspu.edu.ua/?page_id=3954

5. Oliinyk, I. (2023). *Movlennia diialnist yak osnova formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv* [Speech activity as the basis for forming communicative competence of younger schoolchildren]. *Nova pedahohichna dumka. Seriia "Doshkilna ta pochatkova osvita"*, (2(114)), 116–120. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741757/1/563-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-1559-1-10-20230713.pdf>

6. Ponomarova, K. I. (2019). *Means of developing reading skills in first-graders during literacy instruction*. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717538/1/Пономарьова%20К.%20Засоби%20формування%20навички%20читання.pdf>

7. Ponomarova, K. I. (2018). *Priorities in teaching literacy to first-graders under the New Ukrainian School. Pochatkova Shkola*, (8), 21–25.

8. Ponomarova, K. I. (2019). *Implementation of the competence-based approach in the system of primary language education*. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716058/1/Пономарьова%20К.%20Реалізація%20компетентнісного%20підходу%20в%20системі%20початкової%20мовної%20освіти.pdf> (Accessed September 10, 2025)

9. Savchenko, O. Ya. (2007). Methods of teaching reading in primary school. Kyiv: Osvita.

10. Saienko, Y., & Kapustina, Ye. (2024). Development of speech activity of primary school students during Ukrainian language lessons. Scientific Bulletin of the Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series: Pedagogy, 1(32), 147–153. Retrieved from file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/3259-Текст%20статті-8309-1-10-20241221.pdf (Accessed September 10, 2025)

11. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класу [Typical educational programs for institutions of general secondary education: Grades 1–2]. (2018). Kyiv: TD "Osvita-Centr+".

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.08.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.09.2025

Дата публікації: 03.11.2025

УДК 378.147.091.33-027.22:373.3.011.3-051]:811'243

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.12>**Тетяна ОЛИНЕЦЬ**

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300

ORCID: 0000-0001-8554-6894

Бібліографічний опис статті: Олинець, Т. (2025). Розвиток іншомовного писемного мовлення здобувачів вищої освіти спеціальності Початкова освіта засобами комунікативних вправ. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 84–89, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.12>

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ПОЧАТКОВА ОСВІТА ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНИХ ВПРАВ

У статті висвітлено проблему оволодіння іншомовним писемним мовленням здобувачами вищої освіти спеціальності «Початкова освіта», що має специфіку, зумовлену загальнодидактичними та професійно-орієнтованими чинниками. Визначено, що відповідно до програмних вимог випускник немовного закладу вищої освіти має володіти іншомовним писемним мовленням на рівні В1-В2. Такий рівень, згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, передбачає сформованість умінь створювати чіткі, логічно послідовні тексти різних жанрів і стилів.

Схарактеризовано термін «письмо» у вузькому значенні і це означає техніку використання графічної та орфографічної систем даної мови, а також термін «письмо» в широкому значенні, тобто писемне мовлення – вміння викладати думки у письмовій формі. Окреслено три етапи у навчанні письма: оволодіння графікою/орфографією із залученням матеріалу, опрацьованого усно; засвоєння структурних моделей речень, властивих усній та письмовій формам спілкування, комбінування їх у мовленні; оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування.

Зазначається, що дослідження зосереджено на третьому етапі навчання письма – формуванні навичок викладу власних думок через комунікативні письмові вправи в реальних або наближених до реальних ситуаціях. Серед комунікативних письмових вправ можна назвати жанри писемного спілкування як написання листів, короткої автобіографії із супровідним листом, заповнення офіційних форм, а також написання записок, творів-описів, розповідей, роздумів, есе.

З'ясовано, що у навчанні написання листів (неофіційних та офіційних) можна виділити три етапи: етап ознайомлення із текстом-зразком листа відповідного виду та стандартами його побудови; етап формування вмінь побудови тексту листа; етап розвитку вмінь написання тексту листа.

Виокремлено базові принципи оцінювання письмової роботи: відповідність завданню, цілісність тексту, узгодженість, граматична правильність, лексичне розмаїття та відповідність стилю жанру.

Представлено зразок комунікативної вправи – лист до редактора (висловлення власної думки щодо проблеми) – для розвитку писемного мовлення рівня В1 професійного спрямування для здобувачів вищої освіти спеціальності Початкова освіта.

Ключові слова: іноземна мова, письмо, писемне мовлення, комунікативні вправи, професійне спрямування, здобувачі вищої освіти.

Tetiana OLYNETS

Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, Ohienko str., 61, Kamianets-Podilskiy, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0001-8554-6894

To cite this article: Olynets, T. (2025). Rozvytok inshomovnoho pysemnoho movlennia здобувачів вищої освіти спеціальності Початкова освіта засобами комунікативних вправ [Development of foreign language writing skills of higher education students majoring in Primary education through communicative exercises]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 84–89, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.12>

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE WRITING SKILLS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS MAJORING IN PRIMARY EDUCATION THROUGH COMMUNICATIVE EXERCISES

The article addresses the issue of mastering foreign language writing skills by higher education students specializing in Primary education, which has specific characteristics determined by general didactic and professionally oriented factors. It has been established that, according to curriculum requirements, a graduate of a non-language higher education institution should possess foreign language writing skills at the B1-B2 level. According to the Common European Framework of Reference for Languages, this level implies the ability to produce clear, logically structured texts of various genres and styles.

The term «writing» is characterized in its narrow sense as the technique of using the graphic and orthographic system of a given language, and in its broad sense as written language – the ability to express thoughts in written form. Three stages in writing instruction are outlined: mastering graphics and orthography using orally practiced material; acquiring structural sentence patterns characteristic of both oral and written communication and combining them in speech; and mastering written language as a means of communication.

It is noted that the research focuses on the third stage of writing instruction – the development of skills for expressing personal ideas through communicative writing exercises in real or simulated real-life contexts. Among communicative writing exercises are genres of written communication such as letter writing, short autobiographies with cover letters, filling out official forms, as well as writing notes, descriptive essays, narratives, reflections, and essays.

It has been determined that teaching letter writing (both informal and formal) can be divided into three stages: the stage of familiarization with a model letter and its structural conventions; the stage of developing skills in structuring a letter; and the stage of enhancing letter writing skills.

The core principles for assessing written work have been identified: task achievement, text coherence, cohesion, grammatical accuracy, lexical variety, and genre-appropriate style.

A sample communicative task – a letter to the editor expressing a personal opinion on an issue – is presented to develop B1-level professionally oriented writing skills of higher education students majoring in Primary education.

Key words: foreign language, writing, written communication, communicative exercises, professional orientation, higher education students.

Актуальність проблеми. Упродовж останніх десятиліть спостерігається помітне зростання кількості осіб, зацікавлених у вивченні іноземних мов. Серед них особливою популярністю набуває англійська мова, володіння якою відкриває широкі перспективи для професійного зростання як в Україні, так і за її межами. Сучасне реформування системи вищої освіти в Україні передбачає формування конкурентоспроможного фахівця, однією з ключових компетентностей якого є високий рівень володіння іноземною (зокрема англійською) мовою.

У науковому колі триває постійний пошук шляхів удосконалення та модернізації системи навчання англійської мови студентів, які навчаються у закладах вищої освіти України. Серед

усіх аспектів іншомовної підготовки важливе місце займає формування вмінь англійської мови (Fodor, Hnatyk, Lizak, 2023, p. 140).

Навчання іншомовному письму здобувачів вищої освіти спеціальності «Початкова освіта» має низку специфічних особливостей, зумовлених як загальнодидактичними, так і професійно-орієнтованими чинниками. З одного боку, воно передбачає формування іншомовної письмової компетентності як невід'ємної складової іншомовної комунікативної компетентності; з іншого – акцентує увагу на підготовці майбутніх учителів до фахової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед закордонних дослідників, які опікуються проблемою розвитку навичок письма англій-

ською мовою, варто згадати роботи Д. Байрна, К. Джилл, Б. Дреєра, Б. Кролл, С. Сонсбьюрі, С. Сьомен, К. Хайленда, Т. Хедч та інших. Серед вітчизняних вчених, які вивчають питання формування письмових навичок у вивченні іноземних мов, на нашу думку, уваги заслуговують дослідження О. Бігич, Н. Бориско, С. Ніколаєвої, Л. Панової, М. Скуратівської, А. Соломахи, В. Філатової, І. Холод та інших. Однак попри достатню кількість досліджень, присвячених вивченню різних аспектів розвитку навичок письма в процесі вивчення іноземної мови, це питання потребує подальшого дослідження (Modestova, Krsek, 2021, p. 155).

Метою дослідження є представити комунікативні вправи як ефективний засіб розвитку іншомовного писемного мовлення студентів спеціальності Початкова освіта.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійно-орієнтоване навчання передбачає професійну спрямованість змісту як навчальних матеріалів, так і безпосередньо навчальної діяльності, формує професійні вміння. Сьогодні випускнику закладу вищої освіти доводиться використовувати іноземну мову в різних сферах спілкування (участь у наукових конференціях, спілкування з представниками іноземних закладів вищої освіти та іншомовними фахівцями, написання листів і запитів на іноземних мовах тощо). Таким чином, вміння читати і перекладати тексти за фахом вже не може вважатися достатнім. Відповідно, зміст навчання іноземної мови має бути в однаковій мірі комунікативно і професійно спрямованим. Необхідно чітко визначати цілі навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей (Korzh, Zakharzhevskaya, 2021, p. 207).

Професійна спрямованість навчання вимагає інтеграції іноземної мови з профільними дисциплінами, ретельного відбору змісту навчальних матеріалів. Викладач повинен усвідомлювати необхідність постійної актуалізації навчально-методичних матеріалів, які він застосовує в процесі навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. Матеріали повинні містити останні досягнення в професійній сфері за фахом, інформацію про наукові відкриття, нові наукові віяння, сприяти професійному зростанню та розвитку студентів. Одним з основних завдань професійно спрямованого навчання іноземної мови студентів

немовних спеціальностей є розвиток комунікативних умінь, які включають в себе говоріння, аудіювання, читання та переклад, письмо (Korzh, Zakharzhevskaya, 2021, p. 207).

Серед усього розмаїття аспектів навчання важливим напрямком роботи з іноземної мови, на нашу думку, є розвиток навичок письма тому, що письмо як один із видів мовленнєвої діяльності передбачає написання робіт різного характеру. У ході письма формуються навички з орфографії, пунктуації. Усі ці види мовленнєвої діяльності рівноцінні та важливі. Відповідно до програмних вимог випускник немовного закладу вищої освіти має володіти іншомовним писемним мовленням на рівні В1-В2. Такий рівень, згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, передбачає сформованість умінь створювати чіткі, логічно послідовні тексти різних жанрів і стилів (листи, доповіді, статті, резюме, есе тощо) за допомогою ефективної логічної структури (Stetsenko, 2016, p. 123).

Модестова Т. В. виокремлює «базові принципи оцінювання письмової роботи:

1. Відповідність роботи запропонованому завданню.
2. Цілісність – тобто, рівень вправності у використанні лінгвістичних прийомів з метою логічного об'єднання речень, зокрема, з використанням сполучників, референтних слів і підстановки. Також цей критерій охоплює такі лексичні прийоми як повторення слів, сталі словосполучення та лексичні групи.
3. Узгодженість, яка в мовознавчому контексті насамперед розуміється як загальне враження від твору – наскільки він є зрозумілим і логічно викладеним з точки зору організації змісту.
4. Вправність використання граматики: морфології, синтаксису та словотворення.
5. Рівень і різноманітність лексичного наповнення.
6. Стилїстика твору, яка передбачає як відповідність літературного жанру, так і рівень дотримання формальності розповіді відповідно до запропонованої ситуації» (Modestova, Krsek, 2021, p. 156).

У своєму підході «Вільного письма» Д. Берн стверджує, що «багато студентів пишуть погано, бо не пишуть достатньо» (Potarova, Orlov, 2024, p. 149). Ця теза особливо актуальна у кон-

тексті вивчення іноземної мови, де письмове мовлення часто залишається на периферії навчального процесу. Недостатня кількість практики письма іноземною мовою призводить до невпевненості, труднощів у структуризації думок і обмеженого словникового запасу. Регулярне вправлення з письма створює умови для поступового засвоєння лексико-граматичних структур, активного використання мовних одиниць у контексті, а також формує навички критичного мислення і самовираження іноземною мовою.

З метою ефективного подолання труднощів навчання писемного мовлення рекомендується зосередити увагу на поясненні особливостей загальної структури англomовного есе та на відмінностях структури параграфів, які мають різні завдання; на поясненні логіки побудови аргументації в англomовному творі загалом та в межах кожного з параграфів; на відпрацюванні навичок студентів розвивати власну думку, зокрема й шляхом організації відповідної практики брейнстормінгу у класі впродовж достатнього проміжку часу (у формі групової або парної роботи); вважаємо важливим додати до представленого переліку труднощі, пов'язані з розпізнаванням і корегуванням власних помилок студентами (Modestova, Krsek, 2021, p. 156).

В методичній літературі вживається термін «письмо» у вузькому значенні і це означає техніку використання графічної та орфографічної систем даної мови, а також термін «письмо» в широкому значенні, тобто писемне мовлення – вміння викладати думки у письмовій формі.

Розподіл в сучасній методичній літературі письма і писемного мовлення пов'язаний з особливостями механізмів, що мають у своєму складі дві ланки: складання слів із літер і складання писемних висловлювань із слів і словосполучень. В основі першого лежить володіння графікою та орфографією, доведених до рівня навички. Основою другого є мовленнєве вміння – вираження думки за допомогою мовного коду (Nikolaieva, 2002, p. 210).

У навчанні письма дослідники виділяють три етапи:

1. оволодіння графікою/орфографією із залученням матеріалу, опрацьованого усно;
2. засвоєння структурних моделей речень, власних усній та письмовій формам спілкування, комбінування їх у мовленні;
3. оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування.

Для кожного з етапів характерні різні типи і види вправ (Nikolaieva, 2002, p. 215).

У фокусі нашого дослідження третій етап у навчанні письма і писемного мовлення – формування дій, що забезпечують виклад власних думок у письмовій формі, а саме комунікативні письмові вправи. На цьому етапі важливо не лише опанувати мовні засоби, а й навчитися використовувати їх для вираження індивідуального змісту в реальних або наближених до реальних комунікативних ситуаціях. Для здобувачів вищої освіти спеціальності Початкова освіта розвиток іншомовного писемного мовлення має свою специфіку, адже майбутні вчителі не тільки засвоюють іноземну мову для власного користування, а й професійного.

Серед комунікативних письмових вправ можна назвати передусім такі жанри писемного спілкування як написання листів, короткої автобіографії із супровідним листом, заповнення офіційних форм, а також написання записок, творів-описів, розповідей, роздумів, есе (Nikolaieva, 2002, p. 216).

У навчанні написання листів – неофіційних та офіційних – можна виділити три етапи:

1. етап ознайомлення із текстом-зразком листа відповідного виду (лист-подяка, лист-вибачення тощо) та стандартами його побудови;

2. етап формування вмінь побудови тексту листа;

3. етап розвитку вмінь написання тексту листа.

На першому етапі учні ознайомлюються із зразком тексту листа і аналізують особливості його побудови; на другому – сприймають і репродукують текст-зразок, використовуючи допоміжну інформацію щодо його логічного плану, мовленнєвих зразків та засобів міжфразового зв'язку; на третьому – самостійно створюють текст листа (Nikolaieva, 2002, p. 218).

Розглянемо зразок комунікативної вправи – лист до редактора (висловлення власної думки щодо проблеми) – для розвитку писемного мовлення рівня В1 професійного спрямування для здобувачів вищої освіти спеціальності Початкова освіта.

A letter (to the editor) expressing an opinion

A. Discuss.

Have you ever read a letter to the editor of a newspaper or magazine?

Why do people usually write these letters?

B. Read the extract from a local newspaper article.

Do you agree with the writer or not?

Hamilton Chronicle

No agreement on use of funds

The question of what to do with funds allocated to Oaklands School seemed to divide teachers and parents alike at the PTA meeting on Friday. Some were pushing to hire a Health and Diet Counsellor, while others considered that the school was in more need of a Recreational Facilities Counsellor. After heated arguments over who would be more beneficial for the primary schoolchildren, the school board has not reached a decision yet.

C. Read the letter again and answer the following questions. In which paragraph does the writer:

- express an argument and give examples to make a point?
- refer to another point of view in order to emphasise her opinion?
- explain the consequences of a situation?
- explain why she is writing?

Dear Sir/Madam,

I am writing in response to your article on the issue of what to do with the funds allocated to Oaklands School. I would like to voice my opinion, which I am sure many parents share.

I personally believe a Health and Diet Counsellor is much needed. With so many primary schoolchildren involved in sport activities, a dietician would be able to offer pupils individual advice on performance-enhancing diets, for instance.

Moreover, poor dietary choices can lead to serious health issues, including obesity and cardiovascular diseases, as well as deficiencies in vital vitamins and minerals that weaken the immune system, cause fatigue, difficulty in focusing, and, as a result, bad school performance. Wouldn't a Health and Diet Counsellor be able to help prevent problems like that?

To sum up, although a Recreational Facilities Counsellor would also be beneficial, our current teachers and Parent Committee are able to offer advice on that subject. Consequently, it seems more logical to opt for a Health and Diet Counsellor.

Yours faithfully, Lucy Walters

Write a letter to the editor of the local newspaper, using some of your ideas from activity B. (140–190 words)

Plan

When writing a letter (to the editor of a newspaper or magazine) expressing your opinion, follow the plan below.

Greeting

Use a formal greeting.

Dear Sir/Madam,

Dear Editor,

Opening paragraph

Say why you are writing the letter.

Refer to specific points of the article you are responding to (topic, title).

Main part (2 paragraphs)

Focus on one or two aspects of the issue/problem.

Give your opinion and provide justification and examples.

Make any relevant suggestions.

Closing paragraph

Summarise your points and end your letter politely.

Signing off

Use an appropriate signature ending.

Yours truly,

Yours sincerely,

Sign underneath and print your full name below your signature (Mitchel, 2023, pp. 64–65).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, навчання іншомовному письму здобувачів вищої освіти спеціальності «Початкова освіта» має виразну професійну спрямованість та специфічні дидактичні особливості, зумовлені потребою поєднання загальноосвітніх і фахових компонентів. Комунікативні вправи з розвитку писемного мовлення охоплюють жанри, що мають прикладне значення у професійній діяльності та сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у дослідженні ефективності різних типів комунікативних вправ для формування академічного письма англійською мовою у здобувачів вищої освіти спеціальності Початкова освіта.

ЛІТЕРАТУРА:

- Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення; викладання, оцінювання. Рада з питань співпраці в галузі культури. URL: http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf (Дата звернення: 05.09.2025)
- Корж О. Ю., Захаржевська А. А. Особливості навчання іноземної мови за професійним спрямуванням студентів немовних спеціальностей. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2021. №7 (345). С. 206–215.
- Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : 2002. 328 с.

4. Модестова Т. В., Крсек О. Є. Розвиток навичок письма у підготовці до іспитів з англійської мови. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Філологія. Журналістика. 2021. Т. 32 (71). №1. Ч. 2. С. 155–159.
5. Потапова І. М., Орлов В. В. Практичні підходи до розвитку письмових навичок в навчанні іноземним мовам студентів гуманітарних спеціальностей. *Науково-практичний журнал «Закарпатські філологічні студії»*. 2024. Вип. 34. Т. 1. С. 147–151.
6. Стеценко О. Є. Актуальність розвитку навичок англійського академічного письма в процесі написання есе студентами немовних ВНЗ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2016. Вип. 26. С. 122–128.
7. Фодор К. Й., Гнатик К. Б., Лізак К. М. Розвиток навичок письма англійською мовою у студентів немовних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 61. Т. 2. 2023. С. 139–142.
8. Mitchel H. Q., Malsogianni M. Full Blast. Student's book. Level B1. 2023. P. 64–65.

REFERENCES:

1. Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia; vykladannia, otsiniuvannia. Rada z pytan spivpratsi v haluzi kultury [Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Council for cultural cooperation]. URL: http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf (Data zvernennia: 05.09.2025) (in Ukrainian)
2. Korzh O. Yu., Zakharzhevska A. A. (2021) Osoblyvosti navchannia inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam studentiv nemovnykh spetsialnosti [Peculiarities of professionally oriented foreign language teaching for non-linguistic major students]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*. №7 (345). S. 206–215. (in Ukrainian)
3. Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in secondary educational institutions]: Pidruchnyk. Vyd. 2-e, vypr. i pererob. / Kol. avtoriv pid kerivn. S. Yu. Nikolaievoi. Kyiv : 2002. 328 s. (in Ukrainian)
4. Modestova T. V., Krsek O. Ye. (2021) Rozvytok navychok pysma u pidhotovtsi do ispytyv z anhliiskoi movy [Development of writing skills in preparation for English language exams]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho*. Seria: Filolohiia. Zhurnalistyka. T. 32 (71). №1. Ch. 2. S. 155–159. (in Ukrainian)
5. Potapova I. M., Orlov V. V. (2024) Praktychni pidkhody do rozvytku pysmovykh navychok v navchanni inozemnym movam studentiv humanitarnykh spetsialnosti [Practical approaches to developing writing skills in foreign language teaching for humanities students]. *Naukovo-praktychnyi zhurnal «Zakarpatski filolohichni studii»*. Vyp. 34. T. 1. S. 147–151. (in Ukrainian)
6. Stetsenko O. Ye. (2016) Aktualnist rozvytku navychok anhlo-movnoho akademichnoho pysma v protsesi napysannia esse studentamy nemovnykh VNZ [The relevance of developing English academic writing skills in the process of essay writing by students of non-linguistic HEI]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova*. Seria 16 : Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky. Vyp. 26. S. 122–128. (in Ukrainian)
7. Fodor K. Y., Hnatyk K. B., Lizak K. M. (2023) Rozvytok navychok pysma anhliiskoiu movoiu u studentiv nemovnykh spetsialnosti [Development of English writing skills of non-linguistic major students]. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 61. T. 2. S. 139–142. (in Ukrainian)
8. Mitchel H. Q., Malsogianni M. (2023) Full Blast. Student's book. Level B1. P. 64–65. (in English)

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 16.09.2025
Дата публікації: 03.11.2025

УДК 37.015.31:159.922.72:796.1

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.13>

Артем СМОЛЮК

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: 0000-0002-6615-741X

Петро БОЙЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки, психології та методики початкової освіти, 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

Наталія БОРБИЧ

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: 0000-0002-3423-7319

Олена ПУШ

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: 0000-0002-5838-521X

Сергій МАРЧУК

кандидат педагогічних наук, завідувач 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: 0000-0001-8520-822X

Бібліографічний опис статті: Смолюк, А., Бойчук, П., Борбич, Н., Пуш, О., Марчук, С. (2025). Поєднання фізичного та інтелектуального розвитку школярів в період літнього оздоровлення та відпочинку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 90–98, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.13>

ПОЄДНАННЯ ФІЗИЧНОГО ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ В ПЕРІОД ЛІТНЬОГО ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

Концептуально стаття базується на положенні про те, що серед основних завдань Нової української школи – формування цілісної особистості, усебічно розвиненої, здатної до критичного мислення.

У статті на основі сучасних уявлень про фізичний та інтелектуальний розвиток подано результати дослідження шляхів поєднання фізичного та інтелектуального розвитку школярів в період літнього оздоровлення та відпочинку.

Проблема фізичного та інтелектуального розвитку школяра є однією з актуальних на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки. Це визначається, з одного боку, реформою загальноосвітньої школи, а з іншого унікальністю школярського періоду. У зв'язку з цим постає проблема пошуку ефективних засобів для всебічного розвитку школяра в цей період, у тому числі поєднання фізичного і інтелектуального.

У запропонованому дослідженні використано низку методик. Вони включають в себе формування свідомості, поведінки та стимулювання діяльності, що забезпечують поєднання фізичного та інтелектуального розвитку школярів, серед яких виділено три групи залежно від того, що в даній методиці є первинним.

Перша група. Методики, що базуються на положенні: фізичний розвиток, що сприяє інтелектуальному.

Друга група. Методики, що забезпечують вплив інтелектуального розвитку на фізичну активність.

Третя група. Методики, що передбачають інтегральне поєднання фізичного та інтелектуального розвитку школяра.

Специфіка та особливості періоду літнього оздоровлення та відпочинку у тому, що основна опора у роботі з вихованцями базується на інтересі. Така ситуація зумовила необхідність спрямувати експериментальну частину дослідження на з'ясування динаміки інтересу до поєднання фізичного та інтелектуального розвитку школярів. Дослідження доводить, що після проходження табірної зміни відбувся достовірний зсув у ставленні школярів до поєднання фізичних та інтелектуальних занять в бік збільшення інтересу до такого поєднання. Для встановлення достовірності отриманого результату використано G-критерій знаків.

Ключові слова: фізичний розвиток, інтелектуальний розвиток, літнє оздоровлення та відпочинок, виховання як фактор розвитку, методики поєднання фізичного та інтелектуального розвитку.

Artem SMOLIUK

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

ORCID: 0000-0002-6615-741X

Petro BOYCHUK

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

ORCID: 0000-0003-486-980X

Natalia BORBYCH

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

ORCID: 0000-0002-3423-7319

Olena PUSH

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

ORCID: 0000-0002-5838-521X

Serhii MARCHUK

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

ORCID: 0000-0001-8520-822X

To cite this article: Smoliuk, A., Boychuk, P., Borbych, N., Push, O., Marchuk, S. (2025). Poyednannya fizychnoho ta intelektual'noho rozvytku shkolyariv v period litn'oho ozdorovlennya ta vidpochynku [Integration of physical and intellectual development of schoolchildren during the summer recreation period]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 90–98, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.13>

INTEGRATION OF PHYSICAL AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN DURING THE SUMMER RECREATION PERIOD

Conceptually, the article is based on the premise that one of the key objectives of the New Ukrainian School is the formation of a holistic, well-rounded personality capable of critical thinking.

Drawing on modern conceptions of physical and intellectual development, the article presents the results of a study examining ways to integrate these two aspects of schoolchildren's growth during the summer recreation and health improvement period.

The issue of physical and intellectual development of schoolchildren is among the most relevant at the current stage of psychological and pedagogical science. Its relevance is determined, on the one hand, by the reform of general secondary education, and on the other, by the uniqueness of the school-age period. Consequently, there arises the need to identify effective means for the comprehensive development of schoolchildren during this period, including the integration of physical and intellectual components.

The proposed study employs a number of methods that focus on shaping awareness, behavior, and motivation for activity, ensuring the integration of physical and intellectual development. These methods are divided into three groups depending on which component is primary in a given approach.

The first group includes methods based on the assumption that physical development contributes to intellectual growth.

The second group comprises methods that ensure the influence of intellectual development on physical activity.

The third group consists of methods that provide for the integrated development of both physical and intellectual abilities.

The distinctive feature of the summer recreation period lies in the fact that educational work with pupils is primarily based on their interests. This condition determined the focus of the experimental part of the study – examining the dynamics of pupils' interest in combining physical and intellectual development. The study revealed that after completing the camp session, there was a statistically significant positive shift in schoolchildren's attitudes toward integrating physical and intellectual activities, indicating an increased interest in such integration. To verify the reliability of the results, the sign G-test was used.

Key words: *physical development, intellectual development, summer recreation and health improvement, education as a factor of development, methods of integrating physical and intellectual development.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Метою повної загальної середньої освіти, відповідно до положень Закону України «Про освіту» від 05.09.2017, є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності (Ноздрова, 2018).

Важливою складовою розвитку школярів в період літнього оздоровлення та відпочинку є робота дитячих оздоровчих закладів різних типів: дитячих оздоровчих таборів, спортивних та туристських таборів, дитячих оздоровчих майданчиків міських та сільських пришкольничих таборів, служб у справах неповнолітніх, центрів соціальних служб для молоді тощо. Ця робота вимагає від педагогів не тільки досконалого володіння змістом, формами і методами виховної роботи, глибоких знань вікових та індивідуальних особливостей дітей, рівня їх вихованості, інтересів, прагнень і потреб, але й створює умови для активного вправління у проведенні різних видів виховної діяльності, вияву вмінь творчо застосовувати теоретичні знання з педагогіки, психології, здійснювати планування своєї діяльності та діяльності дитячого колективу. Провідним результатом цієї роботи є розвиток особистості кожного школяра. Розвиток особистості – це складний та

неперервний процес, що відбувається протягом життя кожної людини.

Серед основних завдань Нової української школи є формування цілісної особистості, усебічно розвиненої, здатної до критичного мислення. Цей процес серед інших включає в себе фізичні та інтелектуальні аспекти, що взаємодіють між собою та впливають на формування унікальної особистості кожної людини. Цю проблему намагаються вирішувати в період літнього оздоровлення та відпочинку школярів (4).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальними і такими, що заслуговують на увагу у дослідженні поставленої проблеми і тепер залишаються напрацювання видатного українського педагога В. О. Сухомлинського.

В. О. Сухомлинський наголошував на єдності фізичного та інтелектуального розвитку, вважаючи їх взаємопов'язаними та необхідними для всебічного розвитку особистості. Він стверджував, що фізичне здоров'я є основою для інтелектуальної праці та творчості, а інтелектуальний розвиток сприяє формуванню гармонійної особистості.

Сухомлинський пропонував такі шляхи досягнення єдності фізичного та інтелектуального розвитку:

1) **оптимальне чергування розумової та фізичної праці**, що полягає у забезпеченні регулярних перерв для фізичної активності під час розумової діяльності та навпаки, щоб уникнути перевтоми та підвищити продуктивність;

2) **оздоровча спрямованість системи фізкультурних занять**, що полягає у впрова-

дженні уроків фізичної культури, ранкової гімнастики, фізкультхвилинок, динамічних перерв з урахуванням вікових особливостей школярів;

3) **створення умов для занять спортом**, а саме організація спортивних секцій, залучення школярів до активної участі у спортивних іграх та змаганнях, популяризація здорового способу життя;

4) **формування уважного ставлення до здоров'я**, що полягає у вихованні у дітей дбайливого ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточуючих, розуміння важливості здорового способу життя;

5) **створення позитивного психологічного мікроклімату**, тобто забезпечення сприятливої атмосфери на уроках та під час позакласних заходів, щоб сприяти емоційному та інтелектуальному розвитку;

б) **трудове виховання**, оскільки праця є важливим засобом фізичного та інтелектуального розвитку, що сприяє формуванню моральних якостей, працьовитості та відповідальності.

Сухомлинський вважав, що фізичний та інтелектуальний розвиток є невід'ємними компонентами гармонійного розвитку особистості, і їх єдність забезпечує формування всебічно розвинутої, здорової та щасливої людини.

Він також підкреслював, що трудова діяльність, збагачена інтелектуальним змістом, сприяє всебічному розвитку особистості, включаючи моральні, естетичні та фізичні аспекти (Сухомлинський, 1977).

Логвиненко О. Б., Гук О. В. у сучасних умовах розглядають виховання фізичної культури учнів як спільну діяльність педагогів загальноосвітньої школи. Вони вважають, що фізична культура особистості – це комплексне поняття, що поєднує в собі фізичні й духовні компоненти. Такий підхід базується на філософській концепції цілісності людини, за якої її тілесні та духовні начала взаємодіють. Філософська теорія цілісної людини розглядає людину в нерозривній єдності матеріального і духовного, тілесного і соціального в усіх формах її життєдіяльності (Логвиненко, 2012).

Людська натура – цілісна, вона має особливий склад, органічне поєднання біологічних, фізіологічних, психологічних, соціальних, моральних, духовних складових, кожна з яких є суттєвою. Усі елементи духовного світу людини органічно взаємопов'язані. Духовно

багата людина має проникливий розум, гармонійні почуття, тверду волю.

Фізичне виховання як процес виховання фізичної культури відтворює єдність і взаємодію всіх змістових частин національного виховання: розумового, морального, естетичного та інших.

Козіна Ж., Єрмакова Т., Лахно О., Мосійчук Ю. розробляли методики поєднання фізичного та інтелектуального розвитку дитини (Козіна, 2007).

Черник Е. доводить, що рівень розвитку фізичних якостей перебуває в прямій залежності від інтелектуального розвитку.

Мета статті. Дослідити особливості процесу поєднання фізичного та інтелектуального розвитку школярів через виховання, як провідного фактора, у період літнього оздоровлення та відпочинку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формула Нової української школи включає ціннісне ставлення особистості до себе, що має трикомпонентну структуру: когнітивний компонент – поняття й уявлення про той чи інший бік життя; емоційно-оціночний компонент – переживання даної події, явища, їх оцінка; поведінковий компонент – досвід діяльності, уміння, навички, поведінкова готовність до певних соціальних дій і реалізується у процесі розвитку особистості школяра.

Особливим, на наш погляд, є поєднання фізичного та інтелектуального розвитку, що реалізується через провідний фактор – виховання. Недарма у нашого народу широко побутує вислів «Сила без голови шаленіє, а розум без сили міліє».

Фізичне виховання у сучасному розумінні – це система заходів, спрямованих на фізичний розвиток, функціональне удосконалення організму, формування основних життєвоважливих рухових навичок та вмінь для гармонійного розвитку особистості та її здатності до активної участі в суспільному житті (Троценко, 2021).

Фізичний розвиток характеризується насамперед суттєвими змінами функціональних можливостей організму в певні періоди вікового розвитку, які у свою чергу, характеризуються зміною окремих фізичних здібностей і загального рівня фізичної підготовки. Найбільш значущі прогресивні зміни форм і функціональних можливостей організму відбуваються в дитячий та юнацький періоди.

Провідним фактором фізичного розвитку є фізичне виховання учнів – це сукупність дій вихователя і вихованця, спрямованих на розвиток організму, зміцнення здоров'я, і як вважав В. О. Сухомлинський – забезпечення гармонії фізичного розвитку та духовного життя багатогранної діяльності людини (Сухомлинський, 1977).

Результат фізичного виховання особистості виявляється в оволодінні нею фізичною культурою, яка представляє собою сукупність досягнень людини у сфері її фізичного розвитку. Фізичне виховання пройшло довгий шлях свого розвитку. Все цінне, вироблене в історії педагогічної думки, творчо використовується в сучасній школі, яка вирішує такі основні завдання:

1. Сприяння зміцненню здоров'я і загартовування організму учнів, підвищенню їх працездатності.

2. Формування рухових умінь і навичок школярів у процесі виконання певних вправ.

3. Сприяння оволодінню учнями необхідних знань у галузі фізичної культури, спорту, гігієни та медицини про значення фізичної культури і спорту для зміцнення здоров'я, про режим дня, особисту гігієну, способи підтримання високої працездатності, про фактори загартовування, прийоми самоконтролю та ін.

4. Розвиток основних фізичних якостей школярів, забезпечення поєднання фізичного виховання з моральним, естетичним, трудовим, розумовим.

5. Виховання вольових і моральних якостей, свідомого ставлення школярів до власного організму (Брижак, 2020).

Успішне розв'язання вказаних завдань забезпечує ефективний вплив фізичного виховання на цілісний розвиток особистості школяра.

Інтелектуальний розвиток школярів передбачає вдосконалення когнітивних функцій, таких як мислення, пам'ять, увага, уява, мовлення, а також формування здатності до аналізу, синтезу, узагальнення та вирішення проблем. Він включає в себе накопичення знань, розвиток навичок та вмінь, що дозволяють школяреві ефективно навчатися, адаптуватися до нових ситуацій та досягати успіху в різних видах діяльності.

Проблема інтелектуального розвитку школяра є однією з актуальних на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки. Це визначається, з одного боку, реформою загаль-

ноосвітньої школи, а з іншого унікальністю школярського періоду. У зв'язку з цим постає необхідність пошуку ефективних засобів для всебічного розвитку школяра в цей період, у тому числі і інтелектуального.

Інтелектуальний розвиток не обмежується лише наявністю певних знань у школяра, а передбачає сформованість відносно стійкої структури розумових здібностей. Розумові здібності передбачають розвиненість таких якостей мислення як самостійність, проблемність, критичність, гнучкість, а також певний рівень розвитку мисленнєвих процесів. Це забезпечує спроможність та ефективність дій школяра в нестандартних ситуаціях, визначає швидкість прийняття рішень тощо (Бартенева, 2020).

Одним з засобів розвитку інтелектуальних здібностей та якостей мислення є пізнавальна задача, відмінність якої від арифметичної передбачає застосування нових прийомів розв'язання та зазначення умови в замаскованій формі.

Закономірності процесу розв'язання задач, в тому числі і пізнавальних, у дітей шкільного віку вивчались в роботах О. Зінченко, Н. Менчинської та інших.

Під пізнавальною задачею розуміють будь-яку проблемну ситуацію, розв'язання якої потребує від школяра пошуку нових способів рішення, вміння аналізувати умови та виокремлювати питання. Як зазначається в літературі, пізнавальна задача становить для дитини певну пізнавальну складність, усвідомлення якої викликає у неї інтерес, активні дії, певні зусилля та сприяє формуванню загальної структури інтелектуальної діяльності.

Важливим є те, що інтелектуальний розвиток школярів включає: **розвиток когнітивних функцій** (покращення уваги, пам'яті, мислення, уяви, сприйняття та мовлення); **формування логічного мислення** (здатність аналізувати інформацію, знаходити закономірності, робити висновки); **розвиток навичок вирішення проблем** (здатність визначати проблему, пропонувати шляхи її вирішення, оцінювати результати); **накопичення знань та інформації** (розширення світогляду, засвоєння нових знань у різних галузях); **розвиток творчого мислення** (здатність до генерування нових ідей, знаходження нестандартних рішень); **формування навичок самостійної роботи** (вміння вчитися, планувати час, організувати свою

діяльність); **розвиток критичного мислення** (здатність аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, формувати власну думку); **розвиток мовлення** (збагачення словникового запасу, покращення здатності до висловлювання своїх думок та ідей); **розвиток здатності до навчання впродовж життя** (формування мотивації до навчання, навичок самоосвіти).

Важливо зазначити, що інтелектуальний розвиток тісно пов'язаний з емоційним, соціальним та фізичним розвитком. Сприятливе середовище, підтримка з боку батьків та вчителів, а також різноманітні види діяльності, що стимулюють пізнавальну активність, сприяють успішному інтелектуальному розвитку школярів.

Поєднання фізичного та інтелектуального розвитку школяра передбачає використання методик, які сприяють розвитку моторики, координації, а також покращують когнітивні функції. Когнітивні функції – це психічні процеси, які забезпечують здатність людини пізнавати, навчатися, запам'ятовувати, аналізувати інформацію та приймати рішення. Вони охоплюють такі важливі процеси, як увага, сприйняття, пам'ять, мовлення, мислення та виконавчі функції (планування, контроль, організація дій). Такі методики включають рухливі ігри, творчі заняття, які вимагають координації рухів, а також інтелектуальні вправи, які активізують роботу мозку.

У нашому дослідженні використано низку методик, що забезпечують поєднання фізичного та інтелектуального розвитку школяра, серед яких ми виокремлюємо три групи залежно від того, що в даній методиці є первинним.

Перша група. Методики, що базуються на положенні: фізичний розвиток, що сприяє інтелектуальному. Фізичний розвиток має значний позитивний вплив на інтелектуальний розвиток. Регулярна фізична активність покращує кровопостачання мозку, сприяє виробленню нейромедіаторів, що позитивно впливає на когнітивні функції, такі як пам'ять, увага та зосередженість. Крім того, фізична активність допомагає зменшити стрес, покращити настрій, що також сприяє кращому навчанню та загальному інтелектуальному розвитку.

Фізичні вправи, особливо аеробні, стимулюють ріст нових нейронів у гіпокампі – області мозку, що відповідає за пам'ять та навчання. Це

призводить до покращення пам'яті, уваги, здатності до навчання та загального когнітивного функціонування.

Заняття спортом та фізичною активністю сприяють розвитку таких якостей як дисциплінованість, наполегливість, цілеспрямованість та самоконтроль, що також позитивно впливає на інтелектуальний розвиток.

Серед методик першої групи варто відзначити наступні:

- Незвичайне малювання: одночасне малювання обома руками одного і того ж предмету розвиває моторику, координацію та синхронізацію роботи півкуль мозку.

- Виконання вправ на координацію та рівновагу: стрибки, ходьба по прямій лінії, утримання рівноваги на одній нозі покращують координацію рухів, просторове сприйняття та сприяють розвитку дрібної моторики.

- Спортивні заняття: заняття спортом, такі як плавання, танці, гімнастика покращують фізичну форму, координацію рухів, а також сприяють виробленню позитивних емоцій та впевненості в собі, що позитивно впливає на інтелектуальний розвиток.

Друга група. Методики, що забезпечують вплив інтелектуального розвитку на фізичну активність, зумовлюють:

- покращення координації та моторних навичок: навчання та розвиток когнітивних навичок, таких як увага, пам'ять та координація, можуть покращити здатність виконувати фізичні вправи;

- розвиток творчого мислення та вирішення проблем: творчість та розвиток критичного мислення можуть допомогти у пошуку нових та ефективних способів фізичної активності, а також у подоланні труднощів у тренуваннях;

- підвищення мотивації до фізичної активності: розуміння користі фізичної активності та її впливу на загальний стан здоров'я може мотивувати до більш активного способу життя;

- залучення до інтелектуальної діяльності під час фізичної активності: під час прогулянки можна обговорювати побачене, вивчати назви рослин та тварин.

До методик другої групи належать наступні:

- Ігри за правилами: спортивні, настільні та ін.

- Вправи на дрібну моторику: робота з дрібними предметами, малювання, ліплення,

конструювання розвивають дрібну моторику, яка тісно пов'язана з інтелектуальними процесами.

– Інтелектуальні ігри та головоломки: шахи, логічні ігри, головоломки, кросворди покращують пам'ять, увагу, концентрацію та розвивають логічне мислення.

– Творчі заняття: малювання, ліплення, музика, танці розвивають уяву, творчі здібності та емоційний інтелект (Козіна, 2007).

Третя група. Методики, що передбачають інтегральне поєднання фізичного та інтелектуального розвитку школяра.

Специфіка та особливість періоду літнього оздоровлення та відпочинку у тому, що основна опора у роботі з вихованцями базується на інтересі.

Інтерес – це позитивне ставлення людини до чогось або когось, що спонукає до певної діяльності, пошуку, вивчення, або зацікавленості в чомусь. Він може бути пов'язаний з пізнавальними потребами, бажанням отримати вигоду, або бути емоційним станом, викликаним новизною чи змінами.

Формуючи ціннісне ставлення особистості до себе ми орієнтувалися на реалізацію когнітивного, мотиваційно-ціннісного та поведінкового компонентів, визначальним серед яких був мотиваційно-ціннісний, що включав: мотиви (внутрішні спонукання до діяльності, що виникають на основі інтересів, потреб та переконань); цінності (переконання щодо важливості певних об'єктів, явищ, ідей, що визначають пріоритети та спрямованість діяльності); потреби (необхідність у чомусь, що стимулює до активності для їх задоволення); емоції (суб'єктивні стани, що виникають у процесі діяльності та впливають на мотивацію).

Зазначене вище зумовило експериментальну частину нашого дослідження спрямовати на з'ясування динаміки інтересу до **поєднання фізичного та інтелектуального розвитку школярів**. Обраний підхід до досліджуваної проблеми вимагав постановки конкретних завдань експерименту:

1. Виявити уявлення школярів про сутність поняття «позитивне ставлення до поєднання фізичних та інтелектуальних занять».

2. Дослідити особливості, вміння і ставлення школярів до поєднання фізичних та інтелектуальних занять.

3. Визначити зміну рівня сформованості позитивного ставлення до поєднання фізичних та інтелектуальних занять за час табірної зміни.

На першому етапі експериментальної роботи ми провели діагностику рівня сформованості позитивного ставлення до поєднання фізичних та інтелектуальних занять вихованців табору «Супутник». Це був констатувальний експеримент, метою якого було визначити рівень сформованості позитивного ставлення до поєднання фізичних та інтелектуальних занять на початку табірної зміни. У констатувальному експерименті брали участь 25 школярів. Вибірка сформована випадковим чином. Формувальний експеримент включав наступні заходи:

1. Рухливі ігри та естафети, в яких фізичний розвиток сприяє інтелектуальному: естафети з подоланням перешкод; рухливі ігри, які вимагають швидкої реакції та координації, сприяють розвитку фізичної витривалості та уваги.

2. Заходи, де забезпечується вплив інтелектуального розвитку на фізичну активність: залучення до інтелектуальної діяльності під час фізичної активності (прогулянки з обговоренням побаченого, вивченням назв рослин та тварин; екскурсія «Спостереження за явищами природи»).

3. Інтегральне поєднання фізичного та інтелектуального розвитку школяра: комбінований крос, що передбачає декілька етапів, на кожному з яких учасники долають природні перешкоди, а напрямок руху та віддаль визначаються шляхом розв'язання інтелектуального завдання (визначення напрямку руху за азимутом; за орієнтирами на місцевості; за картою місцевості; за розв'язком системи рівнянь; за результатом перекладу тексту іноземною мовою та ін.).

На завершення табірної зміни було проведено контрольний експеримент, що дозволило визначити досліджуваний показник після проведеної виховної роботи.

На початку і на завершення табірної зміни досліджувані відповідали на питання, оцінюючи ступінь згоди з його змістом за 7-бальною шкалою:

1. Я вважаю цікавим поєднання фізичних та інтелектуальних занять:

Не згоден	1	2	3	4	5	6	7	Згоден
-----------	---	---	---	---	---	---	---	--------

Оцінки ступеня згоди з твердженням про інтерес до поєднання фізичних та інтелектуальних занять

№ (код досліджуваного)	Оцінки і зсуви оцінок на початку та на завершення табірної зміни за 7-бальною шкалою		
	На початку табірної зміни	На завершення табірної зміни	Зсув
1	4	4	0
2	3	6	+3
3	5	5	0
4	4	5	+1
5	3	3	0
6	4	6	+2
7	5	5	0
8	5	6	+1
9	6	7	+1
10	2	5	+3
11	6	6	0
12	5	7	+2
13	7	7	0
14	5	6	+1
15	5	6	+1
16	6	7	+1
17	4	6	+2
18	3	7	+4
19	6	7	+1
20	5	5	0
21	4	5	+1
22	6	4	-2
23	7	6	-1
24	6	6	0
25	4	7	+3

Чи можна стверджувати, що після проходження табірної зміни відбувся достовірний зсув в бік збільшення інтересу до поєднання фізичних та інтелектуальних занять? Для відповіді на зазначене питання ми скористалися G-критерієм знаків.

G-критерій знаків встановлює загальний напрямок зсуву досліджуваної ознаки. Застосовується у випадках, коли зсуви визначаються якісно (зміна негативного ставлення на позитивне), а також кількісно. Переважаючі зсуви називають типовими, інші – нетиповими (Смолук, 2025).

Суть критерію полягає в тому, що він визначає, чи не забагато «нетипових» зсувів, щоб зсув в «типовому» напрямку вважати переважаючим.

Підраховуємо кількість позитивних, негативних і нульових зсувів.

Позитивних – 15.

Негативних – 2.

Нульових – 8.

Нульові зсуви з розгляду вилучаємо. Типовими є позитивні зсуви.

Гіпотези:

H_0 : Зсув в бік збільшення інтересу до поєднання фізичних та інтелектуальних занять випадковий.

H_1 : Зсув в бік збільшення інтересу до поєднання фізичних та інтелектуальних занять не випадковий.

Емпіричне значення критерію дорівнює кількості нетипових зсувів $G_e = 2$.

За таблицею для $n = 17$ визначаємо критичне значення критерію знаків $G_k = 4$ ($p=0,05$); $G_k = 3$ ($p=0,01$). $G_e < G_k$ на рівнях значимості $p=0,05$ та $p=0,01$. Це є підставою для відкидання нульової гіпотези H_0 .

Отже, зсув в бік збільшення інтересу до поєднання фізичних та інтелектуальних занять не випадковий.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дає підстави стверджувати про те, що ефективність сполученого розвитку фізичних і інтелектуальних здібностей школярів, їх інтересу до поєднання фізичних та інтелектуальних занять,

проведених за принципом взаємопов'язаного і взаємозалежного розвитку фізичних та інтелектуальних здібностей на основі використання запропонованих трьох типів методик – значно підвищує ефективність освітнього процесу

в період літнього оздоровлення та відпочинку школярів.

Подальші дослідження варто спрямувати на поєднання інших складових системи виховання цілісної усебічно розвиненої особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бартенєва І., Ноздрова О. Підготовка майбутніх учителів до організації дозвіллевої діяльності дітей у літньому таборі оздоровлення та відпочинку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2020. Вип. 63. С. 59–63.
2. Брижак Н., Мішкулинець О. Практика в літніх оздоровчих таборах як засіб формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Педагогіка*. Вип. 9 (17), 2020.
3. Козіна, Ж. Л., Єрмакова, Т. С., Лахно, О. Г., & Мосійчук, Ю. Методики поєднання фізичного та інтелектуального розвитку дитини. *Теорія та методика фізичного виховання : науково-методичний журнал*. Харків, 2007. С. 44–50.
4. Концепція Нової української школи. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення: 22.04.2025)
5. Логвиненко О. Б., Гук О. В. Виховання фізичної культури учнів як спільна діяльність педагогів загальноосвітньої школи. *Наука і освіта*. 2012. № 4. С. 115–117.
6. Методологія та методика науково-педагогічних досліджень : навчальний посібник / І. О. Смолюк, А. І. Смолюк, С. В. Смолюк, В. І. Смолюк. Луцьк : Вежа-Друк, 2025. 340 с.
7. Ноздрова О. П. Підготовка майбутніх учителів до роботи в дитячих оздоровчих таборах. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 4 (2). 2018. С. 44–48.
8. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибр. твори : в 5-ти т. Т. 3. Київ : Радянська школа, 1977. С. 5–279.
9. Троценко Т. Ю., Троценко В. В. Основні напрямки організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в літніх таборах відпочинку : *Матеріали міжн. наук. інтернет– конф. Актуальні проблеми фізичної культури, спорту і здоров'я*. Черкаси, 2021. 202 с.

REFERENCES:

1. Bartyenyeva I., Nozdova O. (2020) Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do orhanizatsiyi dozvillyevoyi diyal'nosti ditey u litn'omu tabori ozdorovlennya ta vidpochynku. [Training future teachers to organize children's leisure activities in a summer health and recreation camp]. *Naukovi zapysky Vynnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubynsk'oho..* Vyp. 63. S. 59–63. [in Ukrainian].
2. Bryzhak N., Mishkulynets' O. (2020) Praktyka v litnikh ozdorovchikh taborakh yak zasib formuvannya profesiynoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoyi osvity. [Practice in summer health camps as a means of forming professional competence of higher education students]. *Adaptyvne upravlinnya: teoriya i praktyka. Pedahohika*. Vyp. 9 (17). [in Ukrainian].
3. Kozina, Zh. L., Yermakova, T. S., Lakhno, O. H., & Mosiychuk, YU. (2007) Metodyky poyednannya fizychnoho ta intelektual'noho rozvytku dytyny. Methods of combining physical and intellectual development of a child. *Teoriya ta metodyka fizychnoho vykhovannya : naukovo-metodychnyy zhurnal*. Kharkiv. S. 44–50. [in Ukrainian].
4. Kontseptsiya Novoyi ukrayins'koyi shkoly [The Concept of the New Ukrainian School]. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (data zvernennya: 22.04.2025). [in Ukrainian].
5. Lohvynenko O. B., Huk O. V. (2012) Vykhovannya fizychnoyi kul'tury uchniv yak spil'na diyal'nist' pedahohiv zahal'noosvitn'oyi shkoly. [Education of physical culture of students as a joint activity of teachers of a general education school]. *Nauka i osvita*. № 4. S. 115–117. [in Ukrainian].
6. Metodolohiya ta metodyka naukovo-pedahohichnykh doslidzhen' : navchal'nyy posibnyk (2025) [Methodology and techniques of scientific and pedagogical research: a textbook] / I. O. Smolyuk, A. I. Smolyuk, S. V. Smolyuk, V. I. Smolyuk. Luts'k : Vezha-Druk. 340 s. [in Ukrainian].
7. Nozdova O. P. (2018) Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do roboty v dytyachykh ozdorovchikh taborakh. [Preparation of future teachers for work in children's health camps]. *Innovatsiyina pedahohika*. Vyp. 4 (2). S. 44–48. [in Ukrainian].
8. Sukhomlyns'kyy V. O. (1977) Sertse viddayu dityam. Vybr. tvory : v 5-ty t. T. 3. [I give my heart to children. Selected works: in 5 volumes. Vol. 3]. Kyiv : Radyans'ka shkola. S. 5–279. [in Ukrainian].
9. Trotsenko T. YU., Trotsenko V. V. (2021) Osnovni napryamky orhanizatsiyi fizkul'turno-ozdorovchoyi diyal'nosti v litnikh taborakh vidpochynku : *Materialy mizhn. nauk. internet– konf. Aktual'ni problemy fizychnoyi kul'tury, sportu i zdorov'ya*. [Main directions of organization of physical culture and health activities in summer recreation camps: *Materials of the international scientific online conference. Actual problems of physical culture, sports and health*]. Cherkasy, 2021. 202 s. [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.08.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 18.09.2025

Дата публікації: 03.11.2025

УДК 351.085

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.14>

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

Наталія ЛАДИНЯК

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, Кам'янець-Подільський національний університет імена Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32302

ORCID: 0000-0002-3091-0772

Бібліографічний опис статті: Сукаленко, Т., Ладияк, Н. (2025). Кроскультурна компетентність як ключ до успіху майбутнього фахівця у глобалізованому світі. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 99–106, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.14>

КРОСКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧ ДО УСПІХУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

У статті уточнено зміст поняття «кроскультурна компетентність», розглянуто критерії сформованості кроскультурної компетентності: когнітивний, мотиваційний, операційний, міжособистісний, визначено основні завдання кроскультурної підготовки майбутніх фахівців в епоху глобалізаційних змін.

Здійснено огляд праць українських науковців із питань вивчення кроскультурної компетентності. Кроскультурну компетентність визначено як інтегративну якість особистості, здатної розвивати кроскультурні навички, взаємодіяти з представниками інших народів, бути кроскультурно грамотною, сприймати поведінку, цінності, традиції інших етносів, вивчати їхню мову та культуру, здійснювати професійну діяльність у кроскультурному суспільстві.

Наголошено на тому, що в епоху глобалізаційних змін кроскультурну компетентність розглядають як здатність фахівця ефективно вирішувати завдання у процесі міжкультурної комунікації, що передбачає взаєморозуміння та діалог із представниками різних культур.

Зосереджено увагу на тому, що кроскультурна компетентність дає змогу майбутнім фахівцям усвідомлювати багатогранність буття, усувати непорозуміння та знижувати ризики стереотипізації, висвітлювати події з урахуванням культурних відмінностей. У статті запропоновані завдання на розвиток комунікативних навичок здобувачів та застосування практичних знань у кроскультурній комунікації з навчальних дисциплін «Ділова українська мова», «Журналістські жанри», «Комунікативна діяльність та PR-технології в органах публічної влади», «Кроскультурна комунікація», «Методика створення й реалізації освітніх стартап-проектів», «Основи наукових досліджень», «Українська мова (за професійним) спрямуванням».

У висновках наголошено, що знання міжкультурної комунікації стають ключовими для формування кроскультурної компетентності, відкривають значний простір для дослідження культурної взаємодії як у глобальному, так і в національному контексті.

Перспективність подальших досліджень убачаємо в аналізі ефективності різних освітніх програм, які сприяють розвитку кроскультурної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: кроскультура, кроскультурна освіта, кроскультурна компетентність, міжкультурна комунікація, майбутній фахівець.

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

Nataliia LADYNIK

Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ohiienko str., 61, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32302
ORCID: 0000-0002-3091-0772

To cite this article: Sukalenko, T., Ladyniak, N. (2025). Kroskulturna kompetentnist yak kliuch do uspikhu maibutnoho fakhivtsia u hlobalizovanomu sviti [Cross-cultural competence as the key to success for future professionals in a globalised world]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 99–106, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.14>

CROSS-CULTURAL COMPETENCE AS THE KEY TO SUCCESS FOR FUTURE PROFESSIONALS IN A GLOBALISED WORLD

The article clarifies the meaning of the concept of “cross-cultural competence” and examines the criteria for the formation of cross-cultural competence: cognitive, motivational, operational, interpersonal. It also defines the main tasks of cross-cultural training for future professionals in the era of globalisation.

A review of the works of Ukrainian scientists on the study of cross-cultural competence is provided. Cross-cultural competence is defined as an integrative quality of a personality capable of developing cross-cultural skills, interacting with representatives of other nations, being cross-culturally literate, perceiving the behaviour, values, and traditions of other ethnic groups, studying their language and culture, and carrying out professional activities in a cross-cultural society.

It is emphasised that in the information age, cross-cultural competence is seen as the ability of a specialist to effectively solve problems in the process of intercultural communication, which involves mutual understanding and dialogue with representatives of different cultures.

Attention is focused on the fact that cross-cultural competence enables future specialists to realise the multifaceted nature of existence, eliminate misunderstandings and reduce the risks of stereotyping, and cover events taking into account cultural differences. The article proposes tasks for developing the communication skills of students and applying practical knowledge in cross-cultural communication in the academic disciplines of “Business Ukrainian”, “Journalistic Genres”, “Communicative Activity and PR Technologies in Public Authorities”, “Cross-Cultural Communication”, “Methods of Creating and Implementing Educational Start-up Projects”, “Fundamentals of Scientific Research”, and “Ukrainian Language (for Professional Purposes)”.

The conclusions emphasise that knowledge of intercultural communication is key to the formation of cross-cultural competence and opens up significant scope for research into cultural interaction in both global and national contexts.

We see the promise of further research in analysing the effectiveness of various educational programmes that contribute to the development of cross-cultural competence in future specialists.

Key words: cross-culture, cross-cultural education, cross-cultural competence, intercultural communication, future specialist.

Актуальність проблеми. Професійна діяльність фахівця у XXI столітті виходить за межі національних кордонів. У кроскультурному середовищі успішність фахівця визначається не лише його професійними знаннями, а й здатністю ефективно комунікувати з представниками інших національностей, які мають свої комунікативні стилі, цінності та норми поведінки. Саме тому кроскультурна компетентність є ключовим складником професіоналізму сучасного спеціаліста, оскільки сприяє взаєморозумінню між партнерами, знижує рівень конфліктності у кроскультурній взаємодії та формує позитивний імідж як окремого працівника, так і організації загалом.

Кроскультурна компетентність фахівця є важливою умовою ефективної діяльності в глобалізованому світі. Вона дозволяє адаптуватися до культурного надбання країни, шанобливо ставитися до представників інших культур, зміцнювати партнерські відносини, адаптувати стиль комунікації і власну поведінку до культурного контексту. Для сучасного фахівця володіння кроскультурними навичками передбачає здатність уникати непорозумінь, виявляти нові перспективи розвитку та співпраці, що дозволить йому бути конкурентоспроможним, гнучким і затребуваним у кроскультурному професійному середовищі.

Кроскультуру В. Сідоров визначає як «об'єктивно зумовлену систему взаємовпливів та взаємодій різних культурних спільнот, які передбачають напрацювання правил і норм співіснування різних культур та їх носіїв у полікультурному суспільстві» (Сідоров, 2019, с. 15).

Аналіз розвитку кроскультурної освіти фахівців показує, що міжкультурність є важливим соціальним феноменом суспільного життя та привертає велику увагу як науковців, так і практиків. Підтвердженням цієї думки є активний розвиток і вдосконалення програм підготовки фахівців, їхня адаптація до роботи в кроскультурному середовищі.

Кроскультурна освіта – «освітній процес, спрямований на здобуття студентами кроскультурних знань і вмінь для їхньої підготовки до життя та професійної діяльності у світі, який характеризується культурним розмаїттям, співпрацею і конфліктами» (Сідоров, 2019, с. 15). Освіта повинна сприяти розвитку у майбутніх фахівців кроскультурної компетентності, яка є складником «загальної структури ключових компетентностей особистості» (Пришляк, 2021, с. 5).

Система підготовки майбутніх фахівців має на меті розвивати особистість, здатну виконувати професійні обов'язки в кроскультурному середовищі, передбачає вміння активно взаємодіяти з різними групами, спільнотами, представниками інших культур. Особливо важливим є розвиток у майбутніх фахівців кроскультурної компетентності, яка набуває особливої ваги в їхній професійній діяльності.

В. Сідоров визначає основні показники кроскультурної компетентності: «знання норм і правил міжособистісної взаємодії на перетині культур, уміння співпрацювати, толерантно та відкрито реагувати на культурні особливості, розв'язувати кроскультурні конфлікти, застосовувати кроскультурні знання на практиці» (Сідоров, 2019, с. 1–2).

У цьому контексті важливим є пошук дієвих підходів щодо постійного розвитку кроскультурної компетентності майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження у галузі кроскультурної компетентності проводяться на перетині різних дисциплін – культурології, соціології, соціальної психології, комунікативної лінгвістики тощо. Аналіз наукових праць засвідчує, що фор-

мування і розвиток кроскультурної компетентності досліджували О. Баніт, В. Васильченко, О. Дем'яненко, Г. Дідук-Ступ'як, А. Зінорук, О. Кравець, М. Лашкіна Н. Маркова, О. Пальчикова, С. Рудакова, В. Сідоров, Т. Сукаленко, С. Толочко, Г. Христокін, Л. Чабак, Л. Щетініна та ін.

Зокрема, Т. Дудка дослідила структуротворчий характер кроскультурної компетентності крізь призму професійної підготовки викладачів вищої школи (Дудка, 2021). О. Іванов, В. Іванова вивчали кроскультурну комунікацію в контексті мистецької діяльності (Іванов, Іванова, 2020). Т. Петренко розглянула сучасні техніки кроскультурної комунікації в освітньому процесі (Петренко, 2023), а також презентувала результати дослідження історії і сучасних тенденцій кроскультурної комунікації у закладах вищої освіти, схарактеризувала історично обумовлені напрями кроскультурного дослідження: технології збору й опису спільних і відмінних рис різних культур, мов, стилістики спілкування, яка визначена національним і ментальним контекстами; розкриття змісту і процесуальних аспектів кроскультурної своєрідності в комунікаціях для толерування і поступового відходу від етнічної ідентифікації у спілкуванні (Петренко, 2024, с. 116).

Т. Сукаленко дослідила кроскультурну компетентність здобувача вищої освіти спеціальності «Журналістика» (Сукаленко, 2023), складники комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти (Сукаленко, 2021), кроскультурну компетентність крізь призму професійної підготовки майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей (Сукаленко, 2024).

Л. Чабак описала іншомовну кроскультурну компетентність як складник професійної компетентності здобувачів вищої економічної освіти (Чабак, 2019).

Відомі й дисертаційні дослідження та монографії, присвячені вивченню міжкультурної компетентності. О. Тіщенко дослідила формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя хореографії в освітньому середовищі університету. А. Токарева вивчала формування міжкультурної компетентності у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності засобами інтерактивних технологій. Н. Самойленко описала теоретичні та методичні засади формування міжкультурної компетентності май-

бутніх фахівців гуманітарного профілю у вищих педагогічних навчальних закладах. В. Сідоров обґрунтував і розробив теоретичні та методичні засади кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму. О. Пришляк узагальнила наукові підходи до трактування суті міжкультурної компетентності, схарактеризувала провідні теорії та моделі міжкультурної взаємодії і міжкультурної компетентності; проаналізувала особливості професійної діяльності фахівців соціономічних професій у міжкультурному середовищі; здійснила концептуалізацію міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій; схарактеризувала професіограму фахівця соціономічних професій; визначила структуру й основні компоненти міжкультурної компетентності; обґрунтувала систему формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Показником налагодження ефективних кроскультурних комунікацій є, на думку Т. Дудки, продуктивні міжнародні відносини, спрямовані на досягнення взаємовигідних результатів для обох сторін (Дудка, 2021, с. 26).

Мета статті: уточнити зміст поняття «кроскультурна компетентність», розглянути критерії сформованості кроскультурної компетентності: когнітивний, мотиваційний, операційний, міжособистісний, визначити основні завдання кроскультурної підготовки майбутніх фахівців в епоху глобалізаційних змін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка майбутніх фахівців має на меті розвивати особистість, яка здатна виконувати професійні обов'язки в кроскультурному середовищі, що передбачає вміння активно взаємодіяти з різними групами, спільнотами, представниками різних культур. Важливим є розвиток у майбутніх фахівців кроскультурної компетентності з урахуванням специфіки професійної діяльності та викликів, які трапляються в глобалізованому світі. Для розвитку кроскультурної компетентності фахівців важливо враховувати напрям підготовки та специфіку майбутньої професійної діяльності, що дозволить краще адаптувати здобувачів освіти до роботи за обраною спеціальністю. За таких умов комунікація матиме двосторонній процес – сприйняття, яке впливає на спілкування між людьми, та активна взаємодія, яка формує цілісне уявлення про професійну ситуацію.

Виявами кроскультурної компетентності, на думку Т. Дудки, є «знання, уміння і навички, які актуалізують толерантне ставлення суб'єкта пізнання до свого співбесідника – представника іншої культури. Усі вони об'єднуються у досить складний та багатоаспектний термін «кроскультурна компетентність», який підсилює єдність цілісного соціокультурного простору та взаємовідносин представників різних національностей» (Дудка, 2021, с. 27).

Кроскультурну компетентність визначають як здатність фахівця будувати ефективну комунікацію з представниками інших культур. Під кроскультурною компетентністю розуміємо інтегративну якість особистості, здатну розвивати кроскультурні навички, взаємодіяти з представниками інших народів, бути кроскультурно грамотною, сприймати поведінку, цінності, традиції інших етносів, вивчати їхню мову та культуру, здійснювати професійну діяльність у кроскультурному суспільстві.

О. Іванов, В. Іванова кроскультурну компетентність визначають як «інтерактивний комплекс знань і умінь, які забезпечують здатність до успішної діяльності і є синтезом певних знань, умінь, цінностей, комунікацій щодо міжкультурної взаємодії» (Іванов, Іванова, 2020, с. 93).

Кроскультурна компетентність допомагає фахівцеві набути практичних навичок у спілкуванні з представниками інших етносів і виявляється через спільну діяльність.

Метою розвитку кроскультурної компетентності є формування мовної особистості, яка зможе виходити за межі рідної культури і бути посередником між іншими культурами, зберігаючи власну ідентичність. Т. Дудка слушно зауважує, що крім лінгвістичного «начала», що є основною структуротворчою одиницею кроскультурної компетентності, важливими також є «аксіологічні концентри, критичне мислення та творчий потенціал особистості, які сукупним чином актуалізують продуктивність кроскультурних комунікацій і як наслідок – створюють сприятливі умови для формування досліджуваної компетентності майбутніх фахівців» (Дудка, 2021, с. 26).

В епоху глобалізації кроскультурну компетентність розглядають як здатність фахівця ефективно вирішувати завдання у процесі міжкультурної комунікації, що передбачає взаєморозуміння та діалог із представниками

різних культур. А. Токарева акцентує увагу на тому, що міжкультурна компетентність «забезпечує позитивний результат у ситуаціях міжкультурного ділового спілкування й об'єднує культурно-специфічні знання, поведінкові та соціолінгвістичні вміння, що дають змогу адаптуватися до різних обставин ... міжкультурної взаємодії» (Токарева, 2013, с. 14).

О. Тіщенко визначає міжкультурну компетентність як «динамічне інтегративне особистісно-професійне новоутворення, результат професійної підготовки, що забезпечує ... здатність до ефективної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства» (Тіщенко, 2020, с. 7).

С. Радул тлумачить міжкультурну компетентність як «інтегративну характеристику особистості, що уособлює сукупність професійно важливих знань, умінь та навичок, систему мотивів і ціннісних орієнтацій, необхідних для ефективного розв'язання завдань професійної та міжкультурної діяльності, що забезпечують функціональну здатність до діяльності в ситуації міжкультурної взаємодії в стилі співпраці та толерантності» (Радул, 2014, с. 6).

Н. Самойленко розглядає міжкультурну компетентність як «формування особистості, яка володіє комплексом комунікативно релевантних знань про рідну й інші культури; вміння адекватно використовувати ці знання під час контактів і взаємодій з представниками інших культур» (Самойленко, 2014, с. 29).

Підсумовуючи дослідження вчених, можна стверджувати, що міжкультурна компетентність – це комплекс засвоєних соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних навичок і умінь, що дозволяють фахівцеві ефективно взаємодіяти з представниками інших культур на різних рівнях кроскультурної комунікації.

Важливою рисою сучасного фахівця є здатність працювати в умовах культурної різноманітності та глобалізованого простору. Для здобувачів вищої освіти розвиток кроскультурної компетентності є необхідною умовою професійного успіху. Вміння ефективно спілкуватися з представниками різних культур, розуміти контекст і передавати точну інформацію є основою для створення об'єктивних матеріалів. Кроскультурна компетентність дозволяє майбутнім фахівцям усвідомлювати багатогранність буття, усувати непорозуміння та знижувати ризики

стереотипізації, висвітлювати події з урахуванням культурних відмінностей.

В. Сідоров виокремлює чотири компоненти кроскультурної компетентності майбутніх фахівців: когнітивний, мотиваційний, операційний, міжособистісний (Сідоров, 2019, с. 15). Відповідно до зазначених компонентів дослідник визначає критерії сформованості кроскультурної компетентності: когнітивний, мотиваційний, операційний і міжособистісний. *«Когнітивний критерій»* віддзеркалює систему кроскультурних знань, які є основними для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності... в умовах полікультурного суспільства. *«Мотиваційний критерій»* демонструє систему мотивів, яка спонукає майбутніх фахівців... до кроскультурної комунікації і взаємодії з представниками інших культур та до постійного розвитку власної кроскультурної компетентності. *«Операційно-діяльнісний критерій»* характеризує систему кроскультурних умінь і навичок здійснення кроскультурної комунікації та взаємодії, які є практичною реалізацією системи кроскультурних знань на практиці. *«Міжособистісний критерій»* відображає здатність майбутніх фахівців... до міжособистісного спілкування з представниками інших культур» (Сідоров, 2019, с. 20).

Серед основних завдань кроскультурної підготовки майбутніх фахівців є засвоєння загальних знань кожної культури, вивчення традицій і цінностей власної культури, вироблення розуміння культурного розмаїття України і світу, формування терпимості до представників іншої культури, поваги до норм їхньої поведінки і цінностей, забезпечення умов для вдосконалення навичок аналізу культурних явищ та умінь ефективно будувати професійну комунікацію.

На заняттях з навчальних дисциплін «Ділова українська мова», «Журналістські жанри», «Комунікативна діяльність та PR-технології в органах публічної влади» майбутнім фахівцям варто пропонувати кроскультурне навчання засобами проектних технологій, яке розвиває навички міжкультурної комунікації та знайомить здобувачів із мовними, соціальними та професійними аспектами різних культур.

У межах навчальної дисципліни «Ділова українська мова» здобувачі вищої освіти можуть працювати над створенням документа-

ції для міжнародної компанії, яка здійснює підприємницьку діяльність в Україні (підготовка офіційних листів, укладання договорів, презентації з урахуванням культурних особливостей у бізнес-етикеті – формули вітання, звертання, прощання тощо).

Під час навчання майбутній фахівець повинен володіти «мовними знаннями, навичками уживання мовних кліше відповідно до комунікативних ситуацій, уміти інтерпретувати поведінку співрозмовника, мати відповідні уявлення про історію і культуру народу тощо. Також варто враховувати як мовний складник кроскультурної компетентності, так і вміння послуговуватися набутими знаннями у різних комунікативних ситуаціях, здатність розуміти поведінку та особливості мислення іноземця» (Сукаленко, 2024, с. 61).

У межах навчальної дисципліни «Журналістські жанри» можна запропонувати здобувачам вищої освіти спеціальності «Журналістика» провести інтерв'ю з представниками різних культур, які перебувають в Україні. Завдання такого плану передбачає розроблення питань, написання сценарію, аналіз культурних аспектів, що дозволить студентам дослідити культурні особливості комунікації, правильно обрати жанр та стиль і зрозуміти, як впливають культурні традиції на спосіб спілкування.

На занятті з навчальної дисципліни «Комунікативна діяльність та PR-технології в органах публічної влади» здобувачі вищої освіти спеціальності «Журналістика» можуть дослідити PR-кампанію для органу публічної влади, спрямовану на підвищення обізнаності населення про важливість кроскультурної комунікації (розроблення стратегії, написання медіаплану, підготовка статей, дописів, відеороликів у соцмережах з урахуванням особливостей представників різних культур). Завдання такого типу дає змогу врахувати особливості аудиторії та адаптувати PR-матеріали до культурних аспектів – звичаїв, цінностей, мови, специфіки кроскультурних комунікацій на рівні управлінських рішень та публічної політики. Кроскультурна компетентність є надзвичайно важливою для здобувачів спеціальності «Журналістика», оскільки вона сприяє формуванню об'єктивного та етичного медіапростору, покращує якість роботи. Професійна журналістика має високий потенціал для розвитку кроскуль-

турного діалогу і сприяє толерантності в суспільстві. Розвиваючи кроскультурні навички, майбутні журналісти не лише розширюють професійні можливості, а й стають більш чутливими до культурних, соціальних, політичних контекстів, що дозволяє їм створювати якісні, неупереджені матеріали.

Запропоновані завдання спрямовані на розвиток комунікативних навичок здобувачів та застосування практичних знань у кроскультурній комунікації. Успішна діяльність з питань кроскультурної комунікації залежить від якості теоретичної та практичної підготовки фахівців.

Формування кроскультурної компетентності здобувачів вищої освіти можна здійснювати також під час викладання освітніх компонентів «Кроскультурна комунікація», «Методика створення й реалізації освітніх стартап-проектів», «Основи наукових досліджень», «Українська мова (за професійним) спрямуванням», оскільки сучасні фахівці будь-якої галузі повинні толерантно ставитися до представників різних культур, володіти навичками співпраці в умовах кроскультурного середовища. Зокрема, на заняттях із дисциплін «Кроскультурна комунікація», «Методика створення й реалізації освітніх стартап-проектів» та «Основи наукових досліджень» моделюються ситуації взаємодії команд стартапів, наукових проєктів, у яких є представники різних країн, визначаються міжкультурні бар'єри, розробляються способи їхнього запобігання й подолання. Під час навчання української мови (за професійним спрямуванням) здобувачі аналізують документи, ділову кореспонденцію, наприклад, листування з міжнародними спортивними організаціями, з урахуванням культурних особливостей, створюють сценарії заходів із представниками інших країн. Застосування таких методів і приймів роботи сприяє вдосконаленню культури усного і писемного мовлення майбутніх фахівців, формує в них усвідомлення впливу мовних і культурних відмінностей на професійне спілкування. Вони набувають навичок ведення професійного діалогу із представниками різних культур, етнічних груп, що передбачає розуміння культурних цінностей, особливостей міжкультурної комунікації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, в умовах сьогодення дедалі важливою стає кроскультурна компетентність

сучасного фахівця, яка виявляється в здатності розуміти культурні особливості країни та встановлювати ефективні взаємини з представниками інших країн. Кроскультурний підхід забезпечує появу нової моделі професійного розвитку фахівця будь-якої галузі, в основі якої лежить вивчення та осмислення різних культурних систем. Майбутній фахівець після завершення навчання повинен бути готовим до співпраці з іноземними партнерами. Аналіз сучасних підходів до різних аспектів міжкультурної комунікації показує, наскільки важливо розуміти й правильно інтерпретувати цінності, норми, моделі поведінки, оцінки та контекст

спілкування, особливо в умовах глобалізаційних змін. Сучасний світ, що став більш відкритим для людства завдяки розвитку сучасних технологій, демонструє, як культурні особливості впливають на суспільну поведінку. Знання міжкультурної комунікації стають ключовими для формування кроскультурної компетентності, відкривають значний простір для дослідження культурної взаємодії як у глобальному, так і в національному контексті. Перспективність подальших досліджень убачаємо в ґрунтовному аналізі освітніх програм, встановленні їхньої ефективності у формуванні кроскультурної компетентності майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дудка Т. Ю. Структуротворчий характер кроскультурної компетентності крізь призму професійної підготовки викладачів вищої школи. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти*. Київ, 2021. С. 26–27.
2. Іванов О., Іванова В. Кроскультурна комунікація в контексті мистецької діяльності. *Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2020. Вип. № 1 (68). С. 90–95.
3. Петренко Т. В. Кроскультурна комунікація у закладах вищої освіти: історія і сучасні тенденції. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 69. Т. 2. С. 116–119.
4. Петренко Т. Сучасні техніки кроскультурної комунікації в освітньому процесі. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 55. Т. 3. 2023. С. 109–112.
5. Пришляк О. Ю. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: теоретичний контекст: монографія / за наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2021. 556 с.
6. Радул С. Г. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Умань, 2014. 20 с.
7. Самоїленко Н. Б. Теоретичні та методичні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного профілю у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2014. 40 с.
8. Сідоров В. І. Система кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2019. 43 с.
9. Сукаленко Т. М. Кроскультурна компетентність здобувача вищої освіти спеціальності «Журналістика»: практичний аспект. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2023. Вип. 3. С. 71–77.
10. Сукаленко Т. М. Кроскультурна компетентність крізь призму професійної підготовки майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2024. Вип. 3. С. 57–62.
11. Сукаленко Т. М. Складники комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. *Acta Paedagogica Volyniensis*. Вип. 5. 2021. С. 118–123.
12. Тищенко О. М. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя хореографії в освітньому середовищі університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Слов'янськ, 2020. 20 с.
13. Токарева А. В. Формування міжкультурної компетентності у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності засобами інтерактивних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Запоріжжя, 2013. 20 с.
14. Чабак Л. Іншомовна кроскультурна компетентність як складова професійної компетентності здобувачів вищої економічної освіти. *Фінансовий простір*. 2019. № 1. С. 156–163.

REFERENCES:

1. Dudka T. Yu. (2021). *Strukturotvorchy kharakter kros-kulturnoi kompetentnosti kriz prizmu profesiinonii pidhotovky vykladachiv vyshchoi shkoly* [Structuring Character of Cross-Cultural Competence through the Prism of Professional Training of Higher School Teachers]. *Aktualni problemy vyshchoi profesiinonii osvity*. Kyiv. S. 26–27. [In Ukrainian].

2. Ivanov, O., Ivanova, V. (2020). Kroskultura komunikatsiia v konteksti mystetskoï diialnosti [Cross-Cultural Communication in the Context of Artistic Activity]. *Naukovyi visnyk MDU imeni V. O. Sukhomlynskoho*. Seria: Pedahohichni nauky. Vyp. № 1 (68). S. 90–95. [In Ukrainian].
3. Petrenko, T. V. (2024). Kroskultura komunikatsiia u zakladakh vyshchoi osvity: istoriia i suchasni tendentsii [Cross-Cultural Communication in Higher Education Institutions: History and Current Trends]. *Innovatsiina pedahohika*. № 69. Vol. 2. S. 116–119. [In Ukrainian].
4. Petrenko, T. (2023). Suchasni tekhniky kroskul'turnoi komunikatsii v osvitnomu protsesi [Contemporary Techniques of Cross-Cultural Communication in the Educational Process]. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 55. Vol. 3. S. 109–112. [In Ukrainian].
5. Pryshliak, O. Yu. (2021). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii: teoretychniy kontekst [Formation of Intercultural Competence of Future Specialists of Socionomic Professions: Theoretical Context] / edited by V. P. Kravets. Ternopil: Osadtsa Yu. V. 556 s. [In Ukrainian].
6. Radul, S. H. (2014). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoï movy u protsesi profesiinonii pidhotovky: avtoreferat dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 “Teoriia ta metodyka profesiinonii osvity” [Formation of Intercultural Competence of the Future Foreign Language Teacher in the Process of Professional Training: PhD Dissertation, 13.00.04 “Theory and Methodology of Professional Education”]. Uman. 20 s. [In Ukrainian].
7. Samoilenko, N. B. (2014). Teoretychni ta metodychni zasady formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv humanitarnoho profilu u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh: avtoreferat dys. d-ra ped. nauk: 13.00.04 “Teoriia ta metodyka profesiinonii osvity” [Theoretical and Methodological Foundations of the Formation of Intercultural Competence of Future Specialists of Humanitarian Profile in Higher Pedagogical Educational Institutions: Doctoral Dissertation, 13.00.04 “Theory and Methodology of Professional Education”]. Kyiv. 40 s. [In Ukrainian].
8. Sidorov, V. I. (2019). Systema kroskulturnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv haluzi turyzmu: avtoreferat dys. d-ra ped. nauk: 13.00.04 “Teoriia i metodyka profesiinonii osvity” [System of Cross-Cultural Training of Future Specialists in the Field of Tourism: Doctoral Dissertation, 13.00.04 “Theory and Methodology of Professional Education”]. Khmelnytskyi. 43 s. [In Ukrainian].
9. Sukalenko, T. M. (2023). Kroskultura kompetentnist zdobuvacha vyshchoï osvity spetsialnosti “Zhurnalistyka”: praktychnyi aspekt [Cross-Cultural Competence of a Higher Education Student of the “Journalism” Speciality: Practical Aspect]. *Acta Pedagogica Volyniensis*. Vyp. 3. S. 71–77. [In Ukrainian].
10. Sukalenko, T. M. (2024). Kroskultura kompetentnist kriz prizmu profesiinonii pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv nefilolohichnykh spetsialnostei [Cross-Cultural Competence through the Prism of Professional Training of Future Specialists of Non-Philological Specialties]. *Acta Pedagogica Volyniensis*. Vyp. 3. S. 57–62. [In Ukrainian].
11. Sukalenko, T. M. (2021). Skladnyky komunikatyvnoï kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoï osvity [Components of Communicative Competence of Higher Education Students]. *Acta Paedagogica Volyniensis*. Vyp. 5. S. 118–123. [In Ukrainian].
12. Tishchenko, O. M. (2020). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia khoreohrafiï u osvitnomu seredovyshchi universytetu: avtoreferat dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 “Teoriia ta metodyka profesiinonii osvity” [Formation of Intercultural Competence of the Future Choreography Teacher in the Educational Environment of University: PhD Dissertation, 13.00.04 “Theory and Methodology of Professional Education”]. Sloviansk. 20 s. [In Ukrainian].
13. Tokareva, A. V. (2013). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti u maibutnikh menedzheriv zovnishno-ekonomichnoï diialnosti zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii: avtoreferat dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 “Teoriia ta metodyka Profesiinonii Osvity” [Formation of Intercultural Competence in Future Managers of Foreign Economic Activity by Means of Interactive Technologies: PhD Dissertation, 13.00.04 “Theory and Methodology of Professional Education”]. Zaporizhzhia. 20 s. [In Ukrainian].
14. Chabak, L. (2019). Inshomovna kroskulturna kompetentnist yak skladova profesiinonii kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoï ekonomichnoï osvity [Foreign-Language Cross-Cultural Competence as a Component of Professional Competence of Students of Higher Economic Education]. *Finansovyï prostir*. № 1. S. 156–163. [In Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 17.09.2025
Дата публікації: 03.11.2025

УДК 3.37.378

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.15>

Любов ТЕРЛЕЦЬКА

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, бульвар І. Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 02154

ORCID: 0000-0002-3690-5691

Бібліографічний опис статті: Терлецька, Л. (2025). Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх вчителів початкової школи. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 4, 107–113, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.15>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стандарти професійної компетентності педагога в системі вітчизняної освіти пройшли кардинальну трансформацію на рубежі ХХ–ХХІ століть і визначили пріоритетним напрямом розвиток демократичної гуманітарно-орієнтованої системи цінностей. За таких настанов професійна педагогічна компетентність визначає оптимальний алгоритм підготовки фахівця й реалізації його потенціалу в освітній діяльності. **Мета роботи** – визначити складники іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у контексті професійної підготовки майбутнього педагога. **Методологія.** На основі аналізу науково-педагогічних джерел, освітньо-професійної програми підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Початкова освіта» та дослідження підходів до визначення поняття «іншомовна комунікативна компетентність» визначено складники вказаного поняття у контексті фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи. **Наукова новизна.** Формування іншомовної комунікативної компетентності передбачає кореляцію кількох аспектів підготовки: розуміння компетентності педагога та його реалізації в умовах викладання в початковій школі, системність опанування іноземною мовою, використання концепту професіограми педагога для системного підходу у контексті фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи, синергію педагогічної та лінгвістичної підготовки для реалізації професійного потенціалу, залучення інноваційного виміру до професійної педагогічної діяльності та інші. **Висновки.** Своєрідним результатом професійної іншомовної компетентності вчителя початкових класів є формування культури професійного мовлення, характерного для цього конкретного освітнього середовища. Загалом основним показником професійного мовлення педагога є безумовна кореляція мовного компонента з навчальною програмою. Культура професійного мовлення педагога стає системоутворюючим елементом мовної культури в освітній системі. Мовна культура в освітньому середовищі передусім характеризується системністю та впорядкованістю лінгвістичних елементів і правил їхнього застосування. Для вчителя початкової школи принципи мовної культури набувають специфічного змісту залежно від конкретних педагогічних ситуацій.

Ключові слова: іншомовна компетентність, вчитель, початкова школа, іноземна мова, професійна підготовка.

Liubov TERLETSKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Foreign Languages and Methodology Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Shamo Blvd., 18/2, Kyiv, Ukraine, 02154

ORCID: 0000-0002-3690-5691

To cite this article: Terletska, L. (2025). Formuvannia profesiinoi inshomovnoi kompetentnosti maibutnix vchyteliv pochatkovoї shkoly [Formation of professional foreign language competence of future primary school teachers]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 4, 107–113, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.15>

FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The standards of professional competence for teachers in the domestic education system underwent a radical transformation at the turn of the 20th and 21st centuries and identified the development of a democratic, humanities-oriented system of values as a priority. Under such guidelines, professional pedagogical competence determines the optimal algorithm for training specialists and realising their potential in educational activities. **The aim of this article** is to identify the components of foreign language communicative competence of future primary school teachers in the context of their professional training. **Methodology.** Based on the analysis of scientific and pedagogical sources, the educational and professional training programme for first-level (bachelor's) higher education students majoring in «Primary

*Education» and research into approaches to defining the concept of «foreign language communicative competence», the components of this concept in the context of the professional training of future primary school teachers have been identified. **Scientific novelty.** The formation of foreign language communicative competence involves the correlation of several aspects of training: understanding the competence of a teacher and its implementation in the context of teaching in primary school, systematic mastery of a foreign language, the use of the concept of a teacher's professionogram for a systematic approach in the context of professional training of future primary school teachers, synergy between pedagogical and linguistic training for the realisation of professional potential, the introduction of an innovative dimension into professional pedagogical activity, and others. **Conclusions.** A distinctive result of the professional foreign language competence of primary school teachers is the formation of a culture of professional speech characteristic of this particular educational environment. In general, the main indicator of a teacher's professional speech is the unconditional correlation of the linguistic component with the curriculum. The culture of professional speech of a teacher becomes a system-forming element of linguistic culture in the educational system. Linguistic culture in the educational environment is primarily characterised by the systematicity and orderliness of linguistic elements and the rules for their application. For primary school teachers, the principles of linguistic culture take on specific meaning depending on specific pedagogical situations.*

Key words: foreign language competence, teacher, primary school, foreign language, professional training.

Актуальність проблеми. Іншомовна компетентність майбутнього вчителя початкової школи є специфічним кластером загально-освітнього поняття професійної компетенції педагога. Усі без винятку стандарти професійних якостей учителя мовних і культурологічних дисциплін початкових класів повністю узгоджуються з настановами загального педагогічного виміру. Тому перед конкретизацією особливостей формування іншомовної компетентності майбутніх учителів початкової школи варто визначити принципи побудови матриці компетентності педагога в сучасній освітній парадигмі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи були досліджені у наукових доробках вітчизняних та зарубіжних науковців. Так, Пінчук І. визначила структуру іншомовної компетентності як «комплекс лінгвістичного, мовленнєвого, лінгвосоціокультурного та прагматично-стратегічного компонентів, що взаємодіють і доповнюють один одного та функціонують як єдина система» (Пінчук, 2019). У статті Моляки І. наголошено на важливості комплексного та систематизованого формування англо-мовної фонетичної компетентності майбутніх педагогів, яке на думку авторки складається з методичного, лінгвістичного, прагматичного та рефлексивного компонентів (Моляка, 2023). Петрик К. вважає іншомовну комунікативну компетентність одним з пріоритетних напрямків змісту професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Автор розглядає іншомовну комунікативну компетентність як «здатність і готовність здобувачів вищої освіти до іншомовного спілкування з носіями мови, сприй-

няття і розуміння партнерів, адекватного і своєчасного вираження своїх розумових намірів» (Петрик, 2021). Комунікативну компетентність майбутнього вчителя початкових класів Бірюк Л. досліджує через призму історичного аналізу в контексті становлення системи професійної підготовки у 1960-х-2011 роках (Бірюк, 2015). Волошина О. визначає іншомовну компетентність як «здатність повноцінно спілкуватися іноземною мовою в усній і письмовій формах в різноманітних ситуаціях для вирішення завдань міжособистісної і міжкультурної взаємодії» (Волошина, 2019). На думку Задунайської Ю. головними особливостями процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів є «використання мови відповідно до даного соціально спрямованого контексту; залучення студентів до ситуативного спілкування, максимально наближеного до реальних життєвих ситуацій; зміна функції викладача, який стає активним координатором навчальної діяльності студентів, їхнім порадиником, співрозмовником та учасником процесу навчання; використання різноманітних видів навчальної діяльності, зокрема: парних і групових видів діяльності, рольових ігор, проєктних і проблемних завдань; широке використання автентичних матеріалів» (Задунайська, 2015).

Мета дослідження – визначити складники іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційний формат сталості професійної підготовки майбутнього педагога, який тривалий час був безальтернативною умовою належного рівня професійної майстерності, поступово

втрачає свої позиції. На зміну приходить динаміка діяльнісного підходу, який зосереджує основний фокус на здатності педагога реалізувати свій потенціал у конкретному освітньому середовищі (у початковій школі), спроможності трансформувати принципи роботи відповідно до нових викликів і вимог (Ніколаєва, 2011). Концепція готовності вчителя початкової школи здійснювати професійну діяльність передбачає наявність стійких фундаментальних характеристик індивідуального розвитку та його кореляції зі сферою освітньої активності. У сучасній освітньо-науковій парадигмі чітко розрізнено принципи підготовки й готовності до педагогічної роботи. Кластери педагогічних, комунікативних, психологічних, організаційних, предметних та інших навичок асоціюються з фундаментальними знаннями й навичками педагога. У свою чергу, набувають важливості навички, орієнтовані на життєво-практичну активність вчителя початкової школи в професійному контексті. Розгляд загальної характеристики професійної компетентності педагога дає змогу розширити його розуміння в контексті мовного чи іншомовного складника. Задля цього варто чітко сформулювати визначення вказаної компетентності. Іншомовну комунікативну компетентність майбутніх вчителів початкової школи визначаємо як здатність майбутнього педагога використовувати іноземну мову для професійної діяльності в освітньому процесі початкової школи, володіння комунікативними та мовленнєвими навичками, уміння використовувати іноземну мову для пошуку та обробки інформації, а також для взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Грунтовніший розгляд питання позиціонування мови (рідної чи іноземної) передбачає використання ще однієї дефініції, яка не лише дає можливість визначити аспект володіння мовою, а й визначає пріоритети й механізми застосування мовної чи мовно-культурної активності.

Термін «мовна компетенція» визначено як «знання норм і правил сучасної української літературної мови, уміле їх використання у процесі мовлення, система вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності мовознавчих правил, достатніх для сприйняття й вербального відтворення явищ об'єктивної дійсності» (Тільняк, 2024).

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «мовленнєва компетенція» визначено – це «уміння говорити, слухати, читати, писати, тобто уміння, пов'язані з мовленнєвою діяльністю, з побудовою діалогічних і монологічних висловлювань у конкретній ситуації, відповідно до рівнів мовної компетенції учасників спілкування» (Бусел, 2001, с. 14).

Диференціація понять мовної та мовленнєвої компетентності яскраво підтверджує зазначену дихотомію професійної підготовки й професійної готовності вчителя початкової школи. Мовна компетентність акумулює весь потенціал теоретичних знань і практичних навичок, які набуваються здобувачем вищої педагогічної освіти в кластері лінгвістичних вимірів. Водночас мовленнєва компетентність передбачає здатність використовувати в професійному розрізі раціональний та емпіричний досвід, набутий педагогом у ході навчання й підготовки. Мовна й мовленнєва компетентність педагогічного фахівця відображається в практичній діяльності, трансформуючись у мовно-комунікативну компетентність, яка в свою чергу передбачає активне застосування синергії освітньо-професійних та індивідуальних якостей педагога: налагодження контактів професійного прояву (учитель-учень, учитель-учні, учитель-учитель, учитель-освітня спільнота тощо); аргументованість висловлювань, дискурсів; лаконічність і прагматичність у комунікації; стимулювання співрозмовника до активної комунікації з окресленням її ціннісно-цільових вимірів; сприйняття й розуміння співрозмовника з урахуванням особливостей його мовної активності; контроль ментального й морально-психологічного стану в процесі мовленнєвої діяльності. Тобто професійна компетентність педагога в розрізі його мовознавчої підготовки й мовленнєвої діяльнісної активності корелюється із загальними педагогічними стандартами, має специфіку, пов'язану із сутнісним, змістовим, інформаційним і комунікативним проявом мовного компонента в освітньому процесі (Задунайська, 2015).

Окремо варто розглянути специфіку іншомовної компетентності, яка вносить особливості до парадигми розуміння педагогічного потенціалу. Для розуміння окремих відмінностей іншомовної компетентності доцільно проаналізувати

освітньо-професійну програму підготовки вчителів початкової школи, у якій чітко систематизовані та структуровані ключові аспекти їхньої діяльності. Також актуальним джерелом є робочі програми навчальних дисциплін іншомовного блоку підготовки майбутнього вчителя початкової школи (див. таблиця 1).

Наступний аспект парадигми професійної педагогічної компетентності покликаний розкрити її особливості, пов'язані зі специфікою освітньої діяльності в початковій школі. У цьому контексті доцільно використати аналіз професійної програми вчителя, у якій надаються характеристики його професійного потенціалу (Кузенко, 2018). Мовні й мовленнєві компетентності виражаються в таких аспектах: 1) розробленні планів занять, які є послідовними й логічно доповнюють одне одного в процесі початкового етапу засвоєння іноземної мови, і розробленні стратегії поступового поглиблення знань і навичок із дисципліни; 2) здатності вчителя початкових класів пояснити матеріал іноземною мовою у форматі, зрозумілому учневі, або ж сформулювати цільові (але бажано не навчальні теоретичні чи практичні) характеристики рідною мовою під час вивчення іноземної; 3) організації контролю знань (поточного, ситуативного, рівневого) і визначенні рівня ефективності запропонованих методів і форм навчання іноземної мови з розумінням і спроможністю до їх корекції; 4) виявленні інтересів і схильностей учнів молодших класів у колективному вимірі й індивідуальних побажань конкретного учня з метою формування креативного й ініціативного навчального середовища для засвоєння іноземної мови; 5) психологічно-емоційній готовності до ораторської, вер-

бальної та комунікативної активності в межах навчального процесу з метою урізноманітнення елементів сприйняття і трансляції іноземної мови та культури; б) збереженні й поширенні принципів ментальної стійкості шляхом актуалізації педагогічного оптимізму щодо потенціалу іноземної мови та дотримання принципів гуманності в контексті затребуваності й актуальності володіння іноземною мовою (Карпова, 2021).

Важливим аспектом в системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи є формування чітких та зрозумілих критеріїв оцінки рівня компетентностей педагога. Варто наголосити, що з боку інституційного кластеру механізмів оцінювання діяльності та готовності вчителя до професійної діяльності достатньо. Також вичерпними є настанови щодо контролю ефективності роботи вчителя безпосередньо на посаді в закладі початкової освіти. Водночас, сучасний особистісно-орієнтований формат підготовки педагогічного фахівця в закладі вищої освіти значну увагу зосереджує на моделі самоконтролю та самооцінки.

Це є важливим компонентом цілісності особистості педагога, який проявляє здатність критично аналізувати сильні та слабкі сторони своєї підготовки та може коректувати хід навчання та удосконалення компетентностей. Для студента закладу вищої педагогічної освіти така модель є актуальним механізмом корекції власної навчальної активності.

У сучасному науково-педагогічному дискурсі активно розробляються методики впровадження алгоритмів самооцінки не лише вчителями, але й майбутніми педагогами задля їхньої підготовки до реальної викладацької роботи. Зокрема, у дисертаційному дослідженні Т. Кокнової, опи-

Таблиця 1

Аналіз програмних вимірів навчання іноземних мов у контексті формування мовленнєвої компетентності вчителів початкової школи

Загальна компетентність згідно з програмою іншомовної освіти початкової школи	Особливості реалізації в робочій навчальній програмі для вчителя іноземної мови початкової школи
Здатність спілкуватися іноземною мовою як усно, так і письмово	
Фундаментальна характеристика підготовки педагога шкільної (початкової) освіти в розрізі набуття повноти знань, умінь і навичок	Конкретизація мовної та мовленнєвої компетентності, яка полягає у вільному володінні іноземною мовою та здатності організувати її вивчення серед учнів молодших класів
Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати відкриті ресурси, інформаційно-комунікаційні й цифрові технології, оперувати ними в професійній діяльності	
Підготовка педагогічного фахівця не лише передбачає дотримання стандартів професійного рівня, а й актуалізує життєво-гнучкі компетентності, які допомагають реалізувати потенціал іноземної мови	У робочій навчальній програмі визначається формат навчальної активності, який є найбільш сприятливим для досягнення балансу між стандартизованим і бажаним рівнем володіння іноземною мовою

Джерело: (Освітньо-професійна програма, 2025).

тувальник щодо педагогічної самооцінки діяльності викладача іноземної мови був запропонований студентам (Кокнова, 2021). У дослідженні використані актуальні питання, безпосередньо пов'язані з практичною педагогічною діяльністю. Проблема самооцінки корелюється зі здатністю вчителя ефективно використовувати інноваційні механізми навчання. Для майбутнього вчителя розуміння важливості інноваційних технологій в професійній діяльності є справжнім маркером готовності до формування індивідуальних якостей ініціативного та мотивованого педагогічного працівника. До актуальних питань самооцінки професійної діяльності належать: зацікавленість вчителя в інноваціях та експериментах в педагогічній діяльності; застосування на практиці викладання іноземних мов інноваційних технологій навчання; причини гальмування розвитку інноваційних ідей та проектів в навчанні іноземних мов; внутрішні протиріччя та зовнішні фактори, які сприяють впровадженню інновацій у викладанні; ціннісно-цільові характеристики професійної діяльності інноваційні методи навчання та освітні технології, які вже застосовувалися в процесі навчання в закладі вищої педагогічної освіти (Кокнова, 2021).

Різноманітність, яка передбачає орієнтацію навчальної активності на використання лексичного різноманіття навчальної, наукової, художньої, розмовної тематики під час вивчення іноземної мови є особливо актуальною. Також значущою є неминучість постійного порівняння за пошуком аналогій між рідною та іноземною мовами, яку доцільно переорієнтувати з виміру протистояння до концепції різноманітності на прикладі двомовності (багатомовності). Виразність, яка складається з багатьох компонентів, визначає особливості іноземної мови (чи вагомості відмінності від рідної мови). Такими аспектами можна вважати граматичну ексклюзивність, фонетичну специфіку, вимову й акцент тощо.

Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачає кореляцію кількох основних вимірів:

- загальноосвітнього розуміння компетентності педагога та його реалізації в умовах викладання в початковій школі;
- специфіки застосування педагогічної компетенції в початковій школі, яка передбачає необхідність доручення психологічного та ментального складника в процесі підготовки фахівця;

- важливості перших кроків системного засвоєння іноземної мови в початковій школі, що диктує специфічний формат побудови навчального процесу, в якому ключовим завданням є не ситуативні результати успішності, а системне навчання іноземної мови;

- використання концепту професіограми педагога для цілісного тлумачення рівня фахової іншомовної підготовки майбутнього вчителя початкової школи з чітким інституційним викладом критеріїв та здатністю вчителя реалізувати свій педагогічний потенціал;

- особливостей іншомовної компетентності в парадигмі знань, умінь і навичок з синергією лінгвістичного та педагогічного виміру підготовки вчителя початкової школи;

- характеристики мовленнєвої компетентності в контексті реалізації професійного потенціалу;

- розуміння важливості формування принципів мовної культури в сегменті володіння іноземною мовою;

- необхідність залучення інноваційного виміру до професійної педагогічної діяльності;

- врахування настанов оцінки (самооцінки) та контролю (самоконтролю) власної професійної активності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Компетентність педагога є системним поняттям, яке визначає професійний потенціал і рівень його реалізації в освітньому просторі. Класична інтерпретація професійної педагогічної компетентності зводиться до фахової підготовки – наявності знань, умінь і навичок, завдяки яким здійснюється навчальна активність. Але нинішній динамічний світ не терпить сталості та консервативності, тому весь набутий потенціал педагогічної майстерності потребує постійного удосконалення та оновлення. Проте таке позиціонування більше корелюється з концептом професійних компетенцій як прояву набуття фахового потенціалу. Водночас сучасне тлумачення професійної компетентності педагога долучає ще один фундаментальний вимір – готовність до навчальної діяльності. Динамічність соціокультурного розвитку визначає нові стандарти для освітньої системи загалом і педагогічної діяльності зокрема. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у необхідності порівняльного дослідження системи іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бірюк Л. Я. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: ретроспектива формування. *Естетика і етика педагогічної дії : збірник наукових праць*. Полтава, 2015. Вип. 11. С. 9–19.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВГФ: «Перун», 2001. 1440 с.
3. Волошина О. С. Підготовка вчителя початкових класів до оцінювання іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів засобами тестових технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Центральн. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2019. 20 с.
4. Задунайська Ю.В. Формування іншомовної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах педагогічного профілю. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/10/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F-3.pdf>
5. Задунайська Ю.В. Формування професійної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 11. С. 105–110.
6. Карпова О. Сучасні підходи до викладання іноземної мови професійного спрямування. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. № 47. С. 179–183.
7. Кокнова Т. Теорія і практика формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2021. 610 с.
8. Кузенко О., Мацук Л. Професіограма сучасного вчителя початкових класів у руслі впровадження концепції Нової української школи. *Освітній простір України*. 2018. № 13. С. 160–166.
9. Моляка І. Англomовна фонетична компетентність як науково-методична проблема в освіті. *Наука і освіта*. 2023. №2. С. 48–53.
10. Ніколаєва С. Система навчання іноземних мов і культур студентів мовних спеціальностей (викладачів, перекладачів) : курс лекцій. Київ, 2011. URL: http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/7878787/268/Lecture_4.pdf?sequence=4&isAllowed=y
11. Освітньо-професійна програма 1.А3.00.01 Початкова освіта першого(бакалаврського) рівня вищої освіти. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2025. URL: <https://drive.google.com/file/d/1c3sGAvoPWaGA-fod31qxjvBvRk5Kn0JM/view>
12. Петрик К.Ю. Іншомовна комунікативна компетентність як один із пріоритетних напрямків професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. м. Харків, 2021. С. 98–103.
13. Пінчук І.О. Структура іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: Педагогічні науки*. Вип. 1, 2019. С. 100–106.
14. Тільняк Н. Мовна та мовленнєва компетентності як складові підготовки студентів технічних спеціальностей. 2024. URL: <https://kumlk.kpi.ua/2024/01/17/%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0-%D1%82%D0%B0-%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%94%D0%B2%D0%B0-%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96-%D1%8F-2/>

REFERENCES:

1. Biriuk L. Ya. (2015) Komunikatyvna kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: retrospektyva formuvannya [Communicative competence of future primary school teachers: a retrospective view of its formation]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii : zbirnyk naukovykh prats*. Poltava, Vol. 11. pp. 9–19. (in Ukrainian)
2. Busel V.T. (ed.) (2001) Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. K.; Irpin: «Perun», 1440 p. (in Ukrainian)
3. Voloshyna O. S. (2021) Pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv do otsiniuvannya inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv zasobamy testovykh tekhnolohii [Training primary school teachers to assess the foreign language communicative competence of younger schoolchildren using test technologies]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Tsentralnoukr. derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka. Kropyvnytskyi, 20 p. (in Ukrainian)
4. Zadunaiska Yu.V. (2015) Formuvannya inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti u vyshchyykh navchalnykh zakladakh pedahohichnoho profilu [Formation of foreign language communicative competence in higher educational institutions of pedagogical profile]. Retrieved from: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-sontent/uploads/2016/10/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F-3.pdf> (in Ukrainian)
5. Zadunaiska Yu.V. (2015) Formuvannya profesiinoi kompetentnosti vchytelia inozemnoi movy pochatkovoї shkoly [Formation of professional competence of primary school foreign language teachers]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. № 11. p. 105–110 (in Ukrainian)

6. Karpova O. (2021) Suchasni pidkhody do vykladannia inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia [Modern approaches to teaching foreign languages for professional purposes]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. № 47. p. 179–183. (in Ukrainian)

7. Koknova T. (2021) Teoriia i praktyka formuvannia linhvometodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov u protsesi fakhovoi pidhotovky [Theory and practice of forming the linguistic and methodological competence of future foreign language teachers in the process of professional training] : dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.04. Starobilsk, 610 p. (in Ukrainian)

8. Kuzenko O., Matsuk L. (2018) Profesiograma suchasnoho vchytelia pochatkovykh klasiv u rusli vprovadzhennia kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly [The professional profile of a modern primary school teacher in the context of implementing the concept of the New Ukrainian School] *Osvitnii prostir Ukrainy*. № 13. p. 160–166 (in Ukrainian)

9. Moliaka I. (2023) Anhlovmovna fonetychna kompetentnist yak naukovo-metodychna problema v osviti. [English phonetic competence as a scientific and methodological problem in education]. *Nauka i osvita*. №2. p. 48–53. (in Ukrainian)

10. Nikolaieva S. (2011) Systema navchannia inozemnykh mov i kultur studentiv movnykh spetsialnostei (vykladachiv, perekladachiv) : kurs leksii [System of teaching foreign languages and cultures to students of language specialities (teachers, translators): lecture course]. Kyiv, Retrieved from: http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/7878787/268/Lecture_4.pdf?sequence=4&isAllowed=y (in Ukrainian)

11. Osvitno-profesiina prohrama 1.A3.00.01 Pochatkova osvita pershoho (bakalavrskoho) rinvnia vyshchoi osvity [Educational and professional programme 1.A3.00.01 Primary education of the first (bachelor's) level of higher education] (2025) Kyivskiy stolychnyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. Kyiv, Retrieved from: <https://drive.google.com/file/d/1c3sGAvoPWaGA-fod31qxjvBvRk5Kn0JM/view> (in Ukrainian)

12. Petryk K.Iu. (2021) Inshomovna komunikatyvna kompetentnist yak odyn iz priorityetnykh napriamkiv profesiinoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity [Foreign language communicative competence as one of the priority areas of professional training for higher education students]. *Materialy V Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii*. Kharkiv, p. 98–103 (in Ukrainian)

13. Pinchuk I.O. (2019) Struktura inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [The structure of foreign language communicative competence of future primary school teachers]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka: Pedahohichni nauky*. Vol. 1, p. 100–106 (in Ukrainian)

14. Tilniak N. (2024) Movna ta movlennieva kompetentnosti yak skladovi pidhotovky studentiv tekhnichnykh spetsialnostei [Language and speech competences as components of training students in technical specialities]. Retrieved from: <https://kumlk.kpi.ua/2024/01/17/%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0-%D1%82%D0%B0-%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%94%D0%B2%D0%B0-%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96-%D1%8F-2/>

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.08.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 18.09.2025

Дата публікації: 03.11.2025

УДК 81'276.6:7:811.161.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.16>

Наталія ТРЕТЯК

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300

ORCID: 0000-0001-7421-7438

Олеся МАРТИНА

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл., Україна, 32300

ORCID: 0000-0002-2829-5483

Бібліографічний опис статті: Третяк, Н., Мартина, О. (2025). Професійна термінологія та ділове мовлення у сфері мистецтва. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 114–120, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.16>

ПРОФЕСІЙНА ТЕРМІНОЛОГІЯ ТА ДІЛОВЕ МОВЛЕННЯ У СФЕРІ МИСТЕЦТВА

У статті досліджено теоретико-методологічні та практичні засади використання професійної термінології у сфері мистецтва як ключового інструмента фахової комунікації, наукової інтерпретації та освітнього процесу. Здійснено систематизацію основних підходів до дефініювання поняття «термін» у працях сучасних українських дослідників; проаналізовано особливості функціонування термінологічних одиниць у контексті мистецької комунікації. Наголошено, що професійна термінологія мистецької галузі виконує номінативну, когнітивну, дидактичну та комунікативну функції, забезпечуючи точність передавання знань і формування єдиного фахового простору.

Висвітлено специфіку ділового мовлення в мистецькій сфері та його роль у становленні професійної компетентності, культурної самосвідомості й ефективної міждисциплінарної взаємодії. Проаналізовано сучасний стан української мистецтвознавчої термінології, тенденції її оновлення, процеси запозичення й адаптації інішомовних (передусім англomовних) термінів, а також окреслено проблеми стандартизації та уніфікації термінів у фахових текстах. Розглянуто приклади використання термінів у художньо-критичному, кураторському та академічному дискурсах, що дозволяє визначити рівень термінологічної упорядкованості сучасного мистецького дискурсу.

Підкреслено значення професійної мови як чинника формування фахової компетентності майбутніх митців, дизайнерів і педагогів мистецьких дисциплін. Обґрунтовано необхідність формування термінологічної культури як складової мовної грамотності сучасного фахівця у сфері культури та мистецтва. Запропоновано напрями вдосконалення термінологічного апарату мистецької галузі шляхом міждисциплінарної взаємодії, оновлення освітніх програм, розроблення науково-методичного забезпечення й активізації професійного діалогу в межах академічної спільноти.

Ключові слова: термінологія, мистецтво, професійна мова, ділове мовлення, фахова комунікація, термін, лексика, терміносистема.

Natalia TRETYAK

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Ohienko str., 61, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0001-7421-7438

Olesia MARTINA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Ohienko str., 61, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0002-2829-5483

To cite this article: Tretyak, N., Martina, O. (2025). Profesiina terminolohiia ta dilove movlennia u sferi mystetstva [Professional terminology and business communication in the field of art]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 114–120, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.16>

PROFESSIONAL TERMINOLOGY AND BUSINESS COMMUNICATION IN THE FIELD OF ART

The article examines the theoretical, methodological, and practical foundations of using professional terminology in the field of art as a key instrument of professional communication, scholarly interpretation, and educational practice. The paper systematizes the main approaches to defining the concept of “term” in the works of contemporary Ukrainian researchers; and analyzes the specific features of the functioning of terminological units in the context of artistic communication. It is emphasized that professional terminology in the artistic sphere performs nominative, cognitive, didactic, and communicative functions, ensuring the accuracy of knowledge transfer and the formation of a unified professional discourse.

The article highlights the specificity of business communication in the art field and its role in the development of professional competence, cultural awareness, and effective interdisciplinary interaction. The current state of Ukrainian art terminology is analyzed, with attention to trends of its modernization, borrowing, and adaptation of foreign (primarily English) terms, as well as the challenges of standardization and unification of terms in professional texts. Examples of term usage in art-critical, curatorial, and academic discourses are considered, which make it possible to assess the level of terminological consistency within contemporary art discourse.

The study emphasizes the importance of professional language as a factor in shaping the professional competence of future artists, designers, and educators of art disciplines. The necessity of developing terminological culture as an integral component of linguistic literacy of a modern specialist in culture and art is substantiated. The paper proposes directions for improving the terminological framework of the artistic field through interdisciplinary cooperation, modernization of educational programs, the development of scientific and methodological support, and the intensification of professional dialogue within the academic community.

Key words: terminology, art, professional language, business communication, expert communication, term, vocabulary, terminological system.

Постановка наукової проблеми та її значення. У сучасному суспільстві, де сфера мистецтва дедалі більше інтегрується в економічні, соціокультурні та освітні процеси, професійна комунікація в цій галузі набуває особливої ваги. Ділове мовлення та спеціалізована термінологія є невід’ємною складовою ефективною взаємодії між учасниками мистецького середовища – художниками, кураторами, мистецтвознавцями, менеджерами культурних проєктів, колекціонерами та інституціями. Саме мова формує професійну ідентичність, регламентує ділові відносини та відображає специфіку художньої діяльності.

Попри багатство і розмаїття мистецької лексики, її систематизація, осмислення та правильне використання залишаються актуальними завданнями, особливо в умовах глобалізації та міжкультурного діалогу. Розуміння ділових комунікативних норм і оперування термінами не лише сприяє точності висловлювань, а й зміцнює авторитет фахівця в професійному середовищі.

Мета статті. Метою цієї статті є дослідження та систематизація професійної термінології й особливостей ділового мовлення, характерних для сфери мистецтва. У статті розглядаються основні поняття, мовні засоби

та комунікативні стратегії, що використовуються в професійному середовищі митців, мистецтвознавців, галеристів, кураторів, арт-менеджерів та інших фахівців, діяльність яких пов'язана з мистецькою практикою. Особливу увагу приділено ролі точності, стилістичної доречності та етичності мовлення у фаховій взаємодії, а також впливу мовного оформлення на ефективність комунікації в арт-сфері.

Виклад основного матеріалу. Дослідження професійної термінології та ділового мовлення в мистецтві в Україні ведуться міждисциплінарно: арт-історики працюють зі специфічними термінами і жанрами; лінгвісти/термінологи – зі структурою й нормами термінології в різних сферах; філологи/педагоги – із процесами формування комунікативної компетентності та бізнесової культури мовлення.

В'ячеслав Карабан трактує термін як «мовний знак, що репрезентує поняття спеціальної, професійної галузі науки або техніки» (Карабан, 2018, с. 54).

Іван Квитко формулює дефініцію: «термін – це слово чи словесний комплекс, що співвідноситься з поняттям певної організованої галузі пізнання (науки, техніки), вступає в системні відносини з іншими словами... і утворює разом із ними замкнену систему, що характеризується високою інформативністю, однозначністю, точністю та експресивною нейтральністю» (Квитко, 2012, с. 21).

Світлана Мірошник у праці «Термінологія наукового і мистецького мовлення: виклики та перспективи» зазначає, що знання фахової мови означає володіння спеціальною термінологією й мовною компетенцією для доречного й правильного застосування її на практиці (Мірошник, 2009, с. 32).

Максим Вакуленко у своєму дослідженні узагальнює, що термін – це одиниця лексичного рівня (слово або словосполучення), яка позначає певне поняття у відповідній галузі людської діяльності, утворює функціонально-тематичний клас галузевої лексики й є органічним елементом термінологічного фонду (Вакуленко, 2019, с. 11).

Людмила Пшенична й Володимир Шевченко визначають термін як мовно-мовленнєву одиницю, що позначає концепт (утямок), має дефініцію, входить до терміносистеми й виконує як номінативну (називну), так і комунікативну функцію (заступає дефініцію у тексті) (Пшенична, Шевченко, 2024, с. 26).

Усі дослідники погоджуються, що термін:

- має чітке, зафіксоване значення;
- входить у певну терміносистему;
- використовується для передачі професійних понять.

У мистецтві прикладом буде вживання терміна «перформанс» – не як загального слова «виступ», а як чітко визначеного виду мистецької акції, яка включає тілесність, глядацьку присутність і тимчасовість. Це відповідає вимогам однозначності й спеціалізації терміна.

У межах концепту «контемпорарі арт» терміни інсталяція, медіарт, саундарт співіснують у межах однієї терміносистеми. Вони пов'язані між собою технологічними і змістовими аспектами. Такий підхід дозволяє вивчати внутрішню логіку термінів у художній системі.

Коли художник пише *artist statement* або готує грантову заявку, він повинен вживати такі терміни, як арт-резиденція, кураторський супровід, концепція проєкту тощо, дотримуючись фахової точності. Тут термін служить не тільки номінацією, а й маркером професіоналізму та належності до фахового середовища.

Наприклад, в архітектурі та урбаністиці використовуються терміни: ревіталізація, урбан-інтервенція, гентрифікація. Ці поняття виникають у прикладній практиці й поступово входять у термінологічний фонд української культурної сфери. Вони демонструють розширення меж фахової лексики.

У мистецьких текстах терміни дозволяють скорочено передавати складні концепти. Наприклад:

- замість «мистецька подія, що відбувається у визначеному просторі, де глядач взаємодіє з об'єктами» – використовується інсталяція;
- замість «виступ митця, спрямований на публічну демонстрацію концепції» – перформанс. Це забезпечує лінгвістичну економність та високу інформативність у професійному спілкуванні.

Розглянуті визначення українських дослідників дозволяють:

- глибше осмислювати функції термінів у мистецькій мові;
- коректно використовувати професіоналізми у фахових текстах;
- формувати власну термінологічну компетентність, необхідну митцям, критикам, кураторам і арт-менеджерам.

Професійна термінологія та ділове мовлення у сфері мистецтва є важливими складовими фахової комунікації, що забезпечує ефективну взаємодію між учасниками мистецького середовища. Під професійною термінологією розуміється система спеціальних лексичних одиниць, які застосовуються для точного позначення явищ, процесів, технік, жанрів, стилів, матеріалів і понять, що характеризують різні напрями художньої діяльності. Така лексика охоплює всі сфери мистецтва – образотворче, музичне, театральне, кіномистецтво, архітектуру, дизайн тощо. Прикладами є такі терміни, як *інсталяція*, *перформанс*, *експозиція*, *реставрація*, *арт-ринок*, *кураторство*. Ці слова не лише позначають об'єкти або явища, а й відображають динаміку змін у мистецькому дискурсі.

Інсталяція – це форма сучасного мистецтва, в якій художник створює просторову композицію, часто інтерактивну, що поєднує різні матеріали, медіа та об'єкти в єдину концептуальну структуру. Такий твір зазвичай вимагає активного залучення глядача до сприйняття.

Перформанс – мистецька дія, що поєднує елементи театру, живопису, музики та тілесної виразності, у якій художник використовує власне тіло або ж ставить сценічну ситуацію для донесення певної ідеї. Перформанс найчастіше є одноразовим, імпровізаційним та ситуативним видом мистецтва.

Експозиція – це структуроване розміщення творів мистецтва у виставковому просторі з метою їх демонстрації. Термін охоплює як саму виставку, так і процес її організації, враховуючи композиційні, змістові та технічні аспекти.

Реставрація – процес відновлення та збереження творів мистецтва, архітектурних об'єктів або культурних артефактів із метою повернення їм первісного вигляду або зупинення процесів руйнування. Це комплексний фаховий підхід, що вимагає поєднання знань з історії мистецтва, хімії, фізики та матеріалознавства.

Арт-ринок – економічний і соціокультурний простір, у межах якого відбувається купівля, продаж, обмін та оцінка творів мистецтва. Він включає галереї, аукціони, колекціонерів, дилерів, інституції, а також цифрові платформи, які впливають на мистецьку вартість і репутацію автора.

Кураторство – професійна діяльність, пов'язана з розробкою концепцій виставок,

відбором експонатів, організацією мистецьких проєктів і взаємодією з митцями, інституціями та аудиторією. Куратор виконує роль посередника між твором мистецтва та глядачем, формуючи інтелектуальну та візуальну структуру події.

Усі ці терміни є яскравими прикладами того, як мова відображає професійну реальність мистецтва, реагує на його еволюцію та транслює нові смисли, актуальні для сучасного культурного середовища.

Професійна термінологія та ділове мовлення у сфері мистецтва є важливими складовими фахової комунікації, що забезпечує ефективну взаємодію між учасниками мистецького середовища. Під професійною термінологією розуміється система спеціальних лексичних одиниць, які застосовуються для точного позначення явищ, процесів, технік, жанрів, стилів, матеріалів і понять, що характеризують різні напрями художньої діяльності. Така лексика охоплює всі сфери мистецтва – образотворче, музичне, театральне, кіномистецтво, архітектуру, дизайн тощо. Прикладами є такі терміни, як *інсталяція*, *перформанс*, *експозиція*, *реставрація*, *арт-ринок*, *кураторство*. Ці слова не лише позначають об'єкти або явища, а й відображають динаміку змін у мистецькому дискурсі.

Сучасна мистецька термінологія активно розвивається під впливом глобалізаційних процесів, міжкультурного обміну та цифрових технологій. Значна частина термінів має іноземне походження (переважно англіцизми), що зумовлює необхідність адаптації й стандартизації лексичних одиниць до української мовної системи. При цьому важливо зберігати точність смислових відтінків і контекстуального вживання, що є особливо актуальним при перекладі каталогів виставок, наукових статей, мистецьких рецензій, а також у межах міжнародного партнерства. Термінологія виконує не лише номінативну функцію, а й комунікативну, когнітивну та культуротворчу, оскільки через мову формується професійна картина світу та ідентичність учасників мистецького процесу.

Ділове мовлення у сфері мистецтва має низку особливостей, зумовлених специфікою культурної діяльності. Воно поєднує елементи офіційно-ділового стилю з мистецькою лексикою та стилістичними засобами, що відображають естетичні пріоритети. Комунікативні ситуації

в цій галузі охоплюють як усні, так і письмові форми взаємодії – ділове листування, презентації проєктів, проведення переговорів із партнерами, участь у грантових програмах, укладання угод тощо. У кожному з цих випадків необхідне точне володіння термінами, а також дотримання мовних норм, етикету, структурної логіки повідомлення.

Вивчення професійної термінології та ділового мовлення у мистецтві є важливим як у науковому, так і у практичному контексті. Це дозволяє не лише вдосконалити комунікативні навички митців, менеджерів культури, кураторів, мистецтвознавців, а й підвищити рівень міжінституційної та міжкультурної взаємодії. У контексті євроінтеграції та посилення міжнародної співпраці в галузі культури стає дедалі актуальнішим формування єдиних стандартів професійного мовлення, що сприятиме ефективнішій участі українських фахівців у глобальному мистецькому просторі.

Особливості ділового мовлення в мистецтві зумовлені поєднанням творчого мислення з необхідністю дотримання норм офіційно-ділового стилю. Ділова комунікація в цій сфері охоплює як усну, так і письмову форму: переговори, укладання угод, написання прес-релізів, грантових заявок, каталогів, аналітичних звітів, ведення офіційного листування тощо. Для такого мовлення характерні точність, логічність викладу, термінологічна визначеність, а також дотримання етикету і мовленнєвої коректності. Важливою є здатність поєднувати змістову насиченість із культурною мовлення, враховуючи специфіку мистецького контексту.

Термінологія у сфері мистецтва виконує кілька важливих функцій: номінативну (називну), пізнавальну, комунікативну та систематизувальну. Ділова мова, своєю чергою, сприяє організації фахової діяльності, регулює процеси міжінституційної взаємодії, управління проєктами, а також публічної презентації результатів творчої роботи. Точне володіння термінологічним апаратом є критично важливим у таких документах, як грантові заявки, договори, офіційні звіти, адже мовна некоректність або термінологічна неточність можуть спричинити нерозуміння, правові помилки або втрату довіри серед партнерів.

У контексті глобалізації особливої актуальності набувають питання міжкультурної кому-

нікації. Сьогодні мистецтво активно функціонує у міжнародному просторі, тому знання англійської мови та вміння оперувати іншомовною термінологією є важливою складовою професійної компетентності. У цьому аспекті актуальним є уникнення дослівного перекладу або калькування термінів, що може призводити до зміни змісту. Наприклад, поняття *residency* у художньому контексті означає не лише «резиденцію» в буквальному сенсі, а тимчасове перебування митця в творчому осередку з метою реалізації проєкту. Аналогічно термін *statement* має вузькоспеціалізоване значення – художнє бачення автора, коротко викладене у текстовій формі. Отже, міжкультурна компетентність передбачає не лише володіння термінологією, а й розуміння культурних і мовних відмінностей у фаховому дискурсі.

Формування мовної культури митця значною мірою залежить від системи мистецької освіти. У навчальних закладах важливо приділяти належну увагу розвитку фахового мовлення, ознайомленню студентів із професійною термінологією, нормами ділового спілкування, основами укладання офіційних документів. Така підготовка сприяє формуванню не лише професійної компетентності, а й комунікативної гнучкості, що необхідна в умовах сучасного ринку культури та креативних індустрій.

Таким чином, професійна термінологія та ділове мовлення у сфері мистецтва є не лише засобами обміну інформацією, а й важливими елементами професійної діяльності, що забезпечують ефективну комунікацію, культурну репрезентацію та міжсекторну співпрацю. Володіння цими інструментами є запорукою успішності фахівця в сучасному мистецькому просторі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Професійна термінологія у сфері мистецтва є важливою складовою фахового мовлення, оскільки вона забезпечує точність, однозначність і ефективність комунікації між митцями, теоретиками мистецтва, менеджерами культурної сфери та іншими учасниками мистецького процесу. Ділове мовлення у цій галузі охоплює широкий спектр документів та усних форм спілкування – від виступів і презентацій до договорів, заявок, рецензій та звітів. Воно ґрунтується на поєднанні офіційно-ділового стилю з фаховою термінологією, що

потребує від комунікатора високого рівня мовної компетентності. Сучасна мистецька термінологія перебуває в стані постійного розвитку, збагачується іноземними запозиченнями, новотворами та варіативними формами, що, у свою чергу, вимагає її уніфікації та систематизації для забезпечення єдиного професійного простору. Практика показує, що ефективне використання ділового мовлення у сфері мистецтва можливе лише за умов свідомого опанування не лише терміносистемою, а й стилістичними особливостями мовлення залежно від ситуації спілкування, цільової аудиторії та конкретного жанру.

З огляду на викладене, доцільно запропонувати кілька практичних кроків для удосконалення фахової комунікації у мистецькому

середовищі. Насамперед варто розробити навчальні програми з професійного мовлення для студентів мистецьких спеціальностей, які включатимуть вивчення термінології та засвоєння норм ділового стилю. Доцільним є створення електронних термінологічних словників для різних галузей мистецтва з прикладами вживання та багатомовною підтримкою. Також рекомендується впроваджувати міждисциплінарні тренінги для представників культурної сфери, які поєднуюватимуть мовну, правову й управлінську підготовку. Крім того, варто заохочувати наукові дослідження в галузі професійної термінології та здійснювати регулярний моніторинг змін у діловому мовленні у зв'язку з глобалізаційними та цифровими трансформаціями у сфері мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вакулєнко М. О. Професійна термінологія в гуманітарному дискурсі: теоретичні та прикладні аспекти. Термінологічний вісник. Вип. 9. Київ : Інститут української мови НАН України, 2019. С. 45–57.
2. Гаврилук С. В. Особливості використання термінів у мистецьких текстах: сучасний підхід. Мистецька освіта: традиції та інновації: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 14 квітня 2021 р.). [ред. кол.: О. І. Петренко та ін.]. Київ : НАОМА, 2021. С. 112–115.
3. Карабан В. І. Узусні перекладацькі трансформації / В. І. Карабан, А. В. Карабан // Стиль і переклад. 2018. Вип. 1. С. 186–204. http://nbuv.gov.ua/UJRN/stt_2018_1_17.
4. Квитко І. С. Термін як основна одиниця термінологічної системи / Теоретичні питання культури, освіти і виховання. 2012. Вип. 45. С. 21–24. https://nmetau.edu.ua/file/tpkov_2012_45_24.pdf
5. Кочан І. М. Становлення української мистецтвознавчої термінології: історичний та сучасний вимір. Актуальні проблеми філології та перекладознавства. Вип. 17. Хмельницький : ХНУ, 2022. С. 135–140.
6. Мірошник С. О. Термінологія наукового й ділового мовлення. \ Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. Праць. Київ : Університет «Україна», 2009. Вип. 19. С. 146–152.
7. Пшенична Л. М. Термінологічна культура фахівця: виклики сучасної лінгвістики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологія. Вип. 22. Острого : Видавництво НаУОА, 2023. С. 85–90.
8. Шевченко В. П. Професійне мовлення в культурологічній сфері: понятійно-термінологічна складова. *Культура і сучасність*. № 2(59). Київ : КНУКіМ, 2024. С. 17–23.
9. Концептуальні засади сучасної української термінології: колективна монографія / за ред. В. І. Шевченка, Н. О. Шишкіної. Київ : ІУМ НАН України, 2020. 256 с.
10. Мірошник С. О. Термінологія наукового і мистецького мовлення: виклики та перспективи. *Мова і культура*. Вип. 28, т. II. Київ : Київський університет, 2019. С. 73–79.

REFERENCES:

1. Vakulenko, M. O. (2019) Profesiina terminolohiia v humanitarnomu dyskursi: teoretychni ta prykladni aspekty [Professional Terminology in Humanitarian Discourse: Theoretical and Applied Aspects]. *Terminolohichnyi visnyk*, vyp. 9. Kyiv: Instytut ukrainskoi movy NAN Ukrainy, pp. 45–57 [in Ukrainian].
2. Havryliuk, S. V. (2021) *Osoblyvosti vykorystannia terminiv u mystetskykh tekstakh: suchasnyi pidkhid* [Features of Using Terms in Art Texts: A Modern Approach]. *Mystetska osvita: tradytsii ta innovatsii: materialy vseukr. nauk.-prakt. konf.* (Kyiv, 14 kvitnia 2021 r.) [ed. O. I. Petrenko et al.]. Kyiv: NAOMA, pp. 112–115 [in Ukrainian].
3. Karaban, V. I., & Karaban, A. V. (2018) *Uzusni perekkladatski transformatsii* [Usual Translational Transformations]. *Styl i pereklad*, vyp. 1, pp. 186–204. http://nbuv.gov.ua/UJRN/stt_2018_1_17 [in Ukrainian].
4. Kvitko, I. S. (2012) *Termin yak osnovna odyynitsia terminolohichnoi systemy* [Term as the Basic Unit of the Terminological System]. *Teoretychni pytannia kultury, osvity i vykhovannia*, vyp. 45, pp. 21–24. https://nmetau.edu.ua/file/tpkov_2012_45_24.pdf [in Ukrainian].

5. Kochan, I. M. (2022) Stanovlennia ukrainskoi mystetstvoznavchoi terminolohii: istorichni ta suchasnyi vymir [Formation of Ukrainian Art Studies Terminology: Historical and Modern Dimension]. *Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva*, vyp. 17. Khmelnytskyi: KNU, pp. 135–140 [in Ukrainian].
6. Miroshnyk, S. O. (2009) Terminolohiia naukovoho i dilovoho movlennia [Terminology of Scientific and Business Speech]. *Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyshchykh navchalnykh zakladakh: zb. nauk. prats. Kyiv: Universytet "Ukraina"*, vyp. 19, pp. 146–152 [in Ukrainian].
7. Pshenychna, L. M. (2023) Terminolohichna kultura fakhivtsia: vyklyky suchasnoi linhvistyky [Terminological Culture of a Specialist: Challenges of Modern Linguistics]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrogska akademiia". Seriya: Filolohiia*, vyp. 22. Ostroh: Vydavnytstvo NaUOA, pp. 85–90 [in Ukrainian].
8. Shevchenko, V. P. (2024) Profesiine movlennia v kulturolohichnii sferi: poniatiino-terminolohichna skladova [Professional Speech in the Cultural Sphere: Conceptual and Terminological Component]. *Kultura i suchasnist*, № 2(59), pp. 17–23 [in Ukrainian].
9. Shevchenko, V. I., & Shyshkina, N. O. (Eds.) (2020) *Kontseptualni zasady suchasnoi ukrainskoi terminolohii: kol. monohrafiia* [Conceptual Foundations of Modern Ukrainian Terminology: Collective Monograph]. Kyiv: IUM NAN Ukrainy, 256 p. [in Ukrainian].
10. Miroshnyk, S. O. (2019) Terminolohiia naukovoho i mystetskoho movlennia: vyklyky ta perspektyvy [Terminology of Scientific and Artistic Speech: Challenges and Prospects]. *Mova i kultura*, vyp. 28, t. II, pp. 73–79 [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 17.09.2025
Дата публікації: 03.11.2025

УДК 378.016:373.3.011.3-051:[159.9:37]:001.814

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.17>

Тетяна ЯКОВИШИНА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Пластова, 31, м. Рівне, Україна, 33028
ORCID: 0000-0001-9507-3621

Бібліографічний опис статті: Яковишина, Т. (2025). Критерії готовності учителів початкових класів до організації та проведення психолого-педагогічних досліджень. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 121–128, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.17>

**КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

У статті порушено актуальну проблему формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації та проведення психолого-педагогічних досліджень у контексті сучасних вимог до професійної підготовки педагогічних кадрів. Висвітлено значення науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти як невід'ємної складової їхнього професійного становлення, здатної інтегрувати теоретичні знання, практичні навички та особистісні якості. Окреслено цільові орієнтири такої підготовки, зумовлені потребами інноваційної економіки, розвитком інформаційного суспільства та необхідністю формування компетентних, креативних, здатних до самоосвіти фахівців.

Авторка розкрила сутність поняття «критерії готовності» у психолого-педагогічних дослідженнях, визначивши їхні функції, типи та вимоги до формулювання. Запропоновано чотири ключові критерії готовності здобувачів: мотивація до науково-дослідницької діяльності, самооцінка дослідницької готовності, інтелектуально-логічні здібності та здатність до самоврядування в науково-дослідницькому процесі. Для кожного критерію наведено відповідні показники та рівневі характеристики (високий, середній, низький рівні), що дає змогу здійснювати комплексну діагностику дослідницької компетентності.

Висвітлено результати опитування студентів, яке засвідчило позитивне ставлення більшості з них до науково-дослідницької діяльності, а також виявило бар'єри, що обмежують активну участь у дослідженнях: перевантаженість навчальним планом, недостатній рівень підготовки, невпевненість у власних силах. Авторка дійшла висновків, що ефективне формування дослідницької готовності можливе лише за умови інтеграції науково-дослідницької роботи в усі етапи освітнього процесу, забезпечення методичного супроводу, наставництва та створення сприятливого мотиваційного середовища.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці програм і методик цілеспрямованого формування готовності здобувачів до наукової роботи, вивченні психологічних чинників дослідницької активності та впровадженні тренінгових й модульних курсів для розвитку дослідницьких здібностей.

Ключові слова: вчитель початкових класів, готовність майбутнього вчителя, здобувачі вищої освіти, критерії готовності, освітній процес закладів вищої освіти, науково-дослідницька діяльність, психолого-педагогічні дослідження.

Tetiana YAKOVYSHYNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Primary, Inclusive and Higher Education Pedagogy Rivne State University of the Humanities, Plastova str., 31, Rivne, Ukraine, 33000

ORCID: 0000-0001-9507-3621

To cite this article: Yakyovshyna, T. (2025). Kryterii hotovnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv do orhanizatsii ta provedennia psykholoho-pedahohichnykh doslidzhen [Criteria for the readiness of future primary school teachers to organize and conduct psychological and pedagogical research]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 121–128, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.17>

**CRITERIA FOR THE READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS
TO ORGANIZE AND CONDUCT PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH**

The article raises the topical issue of preparing future primary school teachers to organize and conduct psychological and pedagogical research in the context of modern requirements for the professional training of teaching staff. It highlights

the importance of research activities for higher education students as an integral part of their professional development, capable of integrating theoretical knowledge, practical skills, and personal qualities. The article outlines the objectives of such training, which are determined by the needs of an innovative economy, the development of the information society, and the need to train competent, creative, and self-educated specialists.

The author reveals the essence of the concept of "readiness criteria" in psychological and pedagogical research, defining their functions, types, and requirements for formulation. Four key criteria for the readiness of applicants are proposed: motivation for scientific and research activities, self-assessment of research readiness, intellectual and logical abilities, and the ability to self-manage in the scientific and research process. For each criterion, corresponding indicators and level characteristics (high, medium, low levels) are given, which makes it possible to carry out a comprehensive diagnosis of research competence.

The results of a student survey are presented, which showed that many students have a positive attitude towards scientific research activities, but also revealed barriers that limit active participation in research: overload with the curriculum, insufficient level.

Key words: *primary school teacher, future teacher readiness, higher education students, readiness criteria, educational process in higher education institutions, scientific and research activities, psychological and pedagogical research.*

Актуальність дослідження. Науково-дослідницька діяльність є невід'ємною складовою підготовки висококваліфікованих фахівців у закладах вищої освіти України. У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства, інтеграції у європейський освітній простір та переходу до інноваційної економіки наука в системі вищої освіти відіграє стратегічно важливу роль. Вона не лише сприяє формуванню критичного мислення, творчого підходу до розв'язання проблем, а й готує здобувачів до участі в розбудові знаннєвого суспільства.

Участь здобувачів у наукових дослідженнях має декілька ключових напрямів: підготовка курсових та кваліфікаційних робіт, участь у наукових гуртках, конференціях, конкурсах наукових робіт, грантових та проєктних програмах. Така активність сприяє не лише поглибленню фахових знань, а й розвитку навичок пошукової, аналітичної, експериментальної роботи. Особливо важливо, що студенти вчать працювати з джерелами, критично аналізувати інформацію, формулювати гіпотези й доводити їх практично (Standart vyshchoi osvity Ukrainy).

Однією зі складових науково-дослідницької діяльності здобувачів гуманітарного університету є психолого-педагогічні дослідження. Цільові орієнтири формування готовності студентів закладу освіти до психолого-педагогічних досліджень визначаються, перш за все, вимогами ринкової економіки щодо підвищення загальної професійної компетентності фахівців нового типу. Сучасне суспільство ставить перед усіма типами закладів вищої освіти завдання підготовки випускників, здатних орієнтуватися в мінливих життєвих ситуаціях, самостійно здобувати необхідні знання; критично та творчо мислити, бачити проблеми, що

виникають, та шукати шляхи їх раціонального вирішення, використовуючи сучасні технології; компетентно працювати з інформацією; бути комунікабельними, контактувати в різних соціальних групах. Це зумовлює необхідність нового підходу до підготовки сучасного фахівця як процесу професійного розвитку особистості, що базується на творчому характері професійної освіти та спрямований на формування професійної компетентності, здатності до самоорганізації та конкурентоспроможності на ринку праці.

По-друге, цільові орієнтири формування готовності здобувачів гуманітарного закладу вищої освіти до психолого-педагогічних досліджень визначаються новими вимогами до підготовки педагога. Сучасний учитель повинен володіти діагностичними методами та методами особистісного розвитку вихованців, вміти розв'язувати освітні та виховні завдання в процесі професійної діяльності на високому науковому рівні. Для цього випускники гуманітарних закладів вищої освіти повинні вміти організувати освітній процес на принципах цілісного підходу та будувати педагогічну взаємодію на діалогічній основі; володіти особистісно орієнтованими освітніми технологіями; встановлювати професійний та особистісний контакт з батьками студента (Zaitseva S., 2018).

По-третє, цільові орієнтири формування готовності майбутніх учителів початкових класів до психолого-педагогічних досліджень визначаються затребуваністю соціальних технологій управління людськими ресурсами в умовах сучасної ринкової економіки. В останнє десятиліття, коли завдання розвитку особистості стали пріоритетними, будь-яке продуктивне дослідження в галузі соціальної

взаємодії має бути психолого-педагогічним: розкривати педагогічні умови розвитку мотивації та творчого мислення, формувати навички та вміння психолого-педагогічної діагностики, готовності людини до навчання упродовж усього життя (Radiuk I., 2022).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості підготовки здобувачів у гуманітарних закладах вищої освіти, формування їхньої компетентності стали предметом вивчення таких науковців, як І. Беха, М. Гриньової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Ничкало, Н. Сас, А. Сбруєвої, С. Сисоєвої, О. Скрипченко та ін.). Дослідники Г. Стефанюк, О. Крушельницька, В. Шейко і Н. Кушнарченко, Г. Цехмістрова свою увагу зосередили на теорії та методиці наукових досліджень, які вивчаються здобувачами вищої освіти в межах навчальної компоненти. Так, у дослідженні Л. Ткачук проаналізовано систему науково-дослідної роботи здобувачів як основи формування їхньої професійної компетентності (Ткачук Л., 2013). Дослідники М. Головкова та Ю. Єрмак на основі аналізу науково-педагогічних джерел, характеризують етапи дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти, зазначаючи, що її ефективність залежатиме від теоретичних знань (Holovkova M., Yermak Yu., 2021).

Мета дослідження – окреслити сутність поняття «науково-дослідницька діяльність здобувачів», схарактеризувати компоненти й критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до організації та проведення психолого-педагогічних досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науково-дослідницька діяльність здобувачів вищої освіти – це систематичний процес пошуку, аналізу, осмислення та застосування нових знань, спрямований на формування дослідницьких умінь і розвиток творчого мислення студентів. Вона є важливим компонентом освітнього процесу, що поєднує академічне навчання з практичним досвідом наукової роботи.

Для багатьох здобувачів наука починається з цікавості: чому саме так працює суспільство, як удосконалити певну технологію, чи можливо змінити освітню систему? Ці питання стають основою для тем курсових і кваліфікаційних робіт, студентських конференцій, дослідницьких проєктів. На цьому етапі здобувачі навча-

ються формулювати проблеми, визначати мету та завдання дослідження, добирати методи, аналізувати результати та робити обґрунтовані висновки.

Науково-дослідницька діяльність сприяє розвитку важливих навичок: самостійного мислення, логічного аналізу, вміння працювати з джерелами, формулювати аргументи й відстоювати власну позицію. Крім того, вона допомагає розвивати відповідальність, самодисципліну та наполегливість – якості, які необхідні не лише в науці, а й у будь-якій професійній діяльності (Radiuk I., 2022).

Таким чином, науково-дослідницька діяльність – це не просто обов'язкова частина навчання, а простір для самореалізації, творчості та інтелектуального розвитку. Її значення важко переоцінити, адже саме вона формує покоління свідомих, відповідальних і компетентних громадян, здатних змінювати світ на краще.

У сучасній системі вищої педагогічної освіти все більшої ваги набуває підготовка здобувачів до самостійної наукової роботи, зокрема – до проведення психолого-педагогічних досліджень. Це не лише етап навчання, а й важливий чинник формування майбутнього фахівця, здатного аналізувати освітню реальність, виявляти актуальні проблеми, розробляти та впроваджувати ефективні педагогічні рішення (Radiuk I., 2022).

Психолого-педагогічне дослідження – це складний процес, що поєднує знання з психології, педагогіки, методології науки та практичного досвіду. Готовність здобувача до такого дослідження означає наявність комплексу знань, умінь, дослідницьких навичок, а також – внутрішньої мотивації до осмислення педагогічних явищ та вдосконалення освітнього процесу (Skrypnyk N., 2023).

Результати опитування здобувачів другого курсу педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету щодо важливості науково-дослідницької діяльності для їхнього професійного становлення засвідчили високий рівень усвідомлення її значущості. Так, 55% респондентів вважають наукову роботу невід'ємною частиною професіоналізму сучасного вчителя. Ще 33% студентів схильні підтримувати цю думку, а 8% ще не визначилися. Лише 4% опитаних не бачать

у науковій діяльності важливого елементу професійного зростання.

Аналіз причин, що обмежують залученість здобувачів до психолого-педагогічних досліджень, виявив, що головною перешкодою є брак часу через щільний навчальний план (26%). Іншими вагомими факторами є відсутність інтересу (19%) та недостатня підготовка у сфері організації та проведення наукових досліджень (33%).

У процесі наукової діяльності здобувачі найчастіше стикаються з такими викликами: планування та організація досліджень, включаючи експериментальну роботу (25%); аналіз наукової літератури (19%); інтерпретація власних даних та застосування математичних методів (48%); а також технічні аспекти оформлення наукових робіт (18%).

Отже, формування дослідницької готовності починається ще на початкових етапах навчання. У процесі вивчення базових дисциплін здобувач знайомиться з теоретичними засадами наукової діяльності, опановує методи збору та аналізу даних, вчиться ставити проблему та формулювати гіпотези. Надалі – через участь у наукових гуртках, конференціях, написання курсових і кваліфікаційних робіт – відбувається поступове занурення в науково-дослідницьку діяльність.

У контексті нашого дослідження ми вважаємо вагомим висновки науковиці Т. Махомети, яка визначила ключові напрями для покращення навчально-пізнавальної діяльності студентів. Зокрема, це: формування здобувача як активного суб'єкта майбутньої професійної діяльності; створення в освітньому середовищі умов, що стимулюють пізнавальний та творчий потенціал студентів; розробка чіткого плану дій для викладачів та здобувачів вищої освіти, необхідного для якісного засвоєння знань; розвиток у всіх учасників освітнього процесу здатності до рефлексії; створення психолого-педагогічних передумов для активізації пізнавальної діяльності студентів та реалізації їхнього творчого потенціалу (Makhometa T., 2010).

Важливим показником готовності до організації та проведення психолого-педагогічних досліджень є здатність здобувача поєднувати теоретичні знання з педагогічною практикою. Адже саме в реальному освітньому середовищі виникають питання, що потребують глибокого

аналізу: мотивація учнів до навчання, особливості взаємодії вчителя й дитини, ефективність інноваційних методик тощо. Лише дослідник, який володіє критичним мисленням, емпатією та здатністю до рефлексії, може глибоко проникнути в суть цих процесів.

Однак, не менш важливим є психологічний компонент готовності: рівень самостійності, відповідальності, внутрішня мотивація до пізнання, вміння долати труднощі й працювати з інформаційною невизначеністю. Саме такі якості вирізняють справжнього дослідника в галузі психолого-педагогічної науки.

На жаль, не всі здобувачі вищої освіти відчувають упевненість у власних дослідницьких силах. Це може бути зумовлено як недостатнім рівнем підготовки, так і браком наукового супроводу, відсутністю практичного досвіду або страхом перед складністю дослідження. Саме тому важливою є роль викладача-наставника, який не лише навчає, а й надихає, підтримує, створює умови для наукового пошуку.

Отже, готовність здобувачів вищої освіти до психолого-педагогічних досліджень – це багатогранне явище, яке потребує системної підтримки, інтеграції теорії та практики, розвитку дослідницької культури. Лише за таких умов майбутній педагог зможе не просто виконати наукову роботу, а стати мислячим, свідомим творцем змін в освіті.

У психолого-педагогічних дослідженнях критерії трактуються як визначені ознаки, показники або умови, за якими здійснюється оцінка, аналіз і вимірювання ефективності, результативності чи наявності певних психолого-педагогічних явищ, процесів або впливів. У спеціальній літературі зазначається, що критерії – це ознаки, виходячи з яких проводиться оцінка, визначення чи класифікація чогось. Критерії готовності студентів гуманітарного закладу вищої освіти були розроблені на основі структуроутворюючих елементів готовності студентів до психолого-педагогічного дослідження (Dubaseniuk O., 2016).

Насамперед з'ясуємо функції критеріїв. Так, як було зазначено вище, вони виконують роль еталону або мірила, з яким порівнюється стан, рівень або якість досліджуваного явища. Вони потрібні для: об'єктивної оцінки рівня сформованості певної якості (наприклад, професійної компетентності студента); діагностики психо-

лого-педагогічних процесів (мотивації, рівня розвитку мислення, емоційної сфери тощо); відстеження динаміки змін у ході експерименту (Vitchenko A., Vitchenko A., 2020).

Окрім того, критерії є складовими методики дослідження, оскільки у структурі методики дослідження вони є частиною оцінювального інструментарію, разом з показниками, методами збору даних та інтерпретації результатів.

У психолого-педагогічних дослідженнях вирізняють такі типи критеріїв: змістові – відповідають на питання що оцінюється (наприклад, сформованість пізнавальної активності); рівневі – відображають ступінь прояву ознаки (високий, середній, низький рівень); формальні/кількісні – можуть бути представлені у вигляді чисел, балів, шкал; якісні – описові характеристики (наприклад, прояв здатності до емпатії у взаємодії) (Dubaseniuk O., 2016).

Розрізняють вимоги до критеріїв: об'єктивні (не залежати від суб'єктивної думки дослідника), науково обґрунтовані, операційно-діяльнісні (тобто придатними до вимірювання), доступні для практичного використання.

Критерії формують загальні напрямки оцінки, а показники – це конкретні, деталізовані прояви, які дозволяють виявити наявність чи відсутність певного критерію. Наприклад: критерій – комунікативна компетентність. Показники – здатність висловлювати думку, слухати інших, вирішувати конфлікти.

Отже, у психолого-педагогічних дослідженнях критерії – це інструмент наукової оцінки, що дозволяє зробити дослідження структурованим, валідним і надійним. Вони забезпечують зв'язок між теоретичними положеннями і практичним вимірюванням досліджуваного явища.

Ми пропонуємо кілька критеріїв готовності здобувачів гуманітарного університету до психолого-педагогічного дослідження, кожному з яких відповідають свої показники.

1. Мотивація науково-дослідницької діяльності студентів. Цей критерій відображає внутрішню потребу та інтерес здобувача до участі в науково-дослідницькому процесі. Мотивація є рушієм активної пізнавальної діяльності, сприяє наполегливості, ініціативності, цілеспрямованості та залученню до досліджень не лише в межах навчального плану, а й поза ним. Показники цього критерію: усвідомлення необхідності науково-дослідної діяльності, роз-

витку свого інтелектуального, творчого потенціалу.

2. Самооцінка готовності здобувачів до науково-дослідної діяльності. Відображає здатність студента критично осмислювати свій рівень підготовленості до наукової роботи, усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, прагнути до вдосконалення. Така самооцінка ґрунтується на рефлексії власних дій, цілей, результатів, що є ознакою високого рівня наукової культури. Показники цього критерію: володіння методами рефлексії цілей, процесу, результатів науково-дослідної діяльності.

3. Інтелектуально-логічні здібності. Цей критерій характеризує когнітивну компетентність здобувача, здатність до аналітичного, критичного мислення, логічного структурування інформації, узагальнення та висунення гіпотез. Він також включає усвідомлене володіння науковими методами пізнання, що є основою для побудови самостійного дослідження. Показники цього критерію: наявність цілісної, особистісної системи знань про методи наукового пізнання, їх можливостей для творчої самореалізації та саморозвитку у науково-дослідній діяльності.

4. Здібності здобувачів до самоврядування в науково-дослідній діяльності. Цей критерій відображає самостійність, ініціативність та організованість здобувача у процесі наукового пізнання. Він включає здатність самостійно планувати, організовувати, контролювати та коригувати свою дослідницьку діяльність, а також підтримувати психологічну стійкість і мотивацію в дослідницькому середовищі. Показники цього критерію: володіння формами і методами самостійної науково-дослідної діяльності; прагнути ситуації емоційної стабільності, активності й конструктивності.

Кожен з перелічених критеріїв відображає ключовий компонент готовності здобувачів до психолого-педагогічного дослідження – від мотиваційного та когнітивного до особистісно-вольового. Їх комплексне врахування дає змогу повно й об'єктивно оцінити рівень науково-дослідної компетентності здобувачів гуманітарного профілю.

Схарактеризуємо рівні сформованості за кожним із чотирьох запропонованих критеріїв готовності здобувачів гуманітарного університету до психолого-педагогічного дослідження.

1. Критерій: мотивація науково-дослідницької діяльності здобувачів

Високий рівень: здобувач усвідомлює значення науково-дослідної діяльності, проявляє сталий інтерес до науки, активно долучається до наукових заходів (конференцій, проєктів, публікацій), ініціює власні дослідження.

Середній рівень: здобувач має загальне розуміння цінності наукової діяльності, бере участь у деяких заходах з ініціативи викладачів, може виконувати дослідження за умови підтримки.

Низький рівень: мотивація ситуативна або відсутня, студент не виявляє інтересу до науки, не бере участі в наукових ініціативах, виконує дослідження формально або під тиском.

2. Критерій: самооцінка готовності здобувачів до науково-дослідної діяльності

Високий рівень: студент володіє навичками саморефлексії, чітко оцінює власні знання, вміння й потреби, здатен самостійно визначати напрямки для вдосконалення.

Середній рівень: частково усвідомлює свої сильні та слабкі сторони в дослідницькій діяльності, здатен приймати зовнішню оцінку, потребує допомоги у формуванні реалістичної самооцінки.

Низький рівень: не здатен об'єктивно оцінити свої дослідницькі здібності, демонструє невпевненість або, навпаки, завищену самооцінку без відповідних навичок рефлексії.

3. Критерій: інтелектуально-логічні здібності

Високий рівень: здобувач демонструє глибоке розуміння логіки наукового пізнання, здатний аналізувати інформацію, робити висновки, формулювати гіпотези, застосовує різні методи дослідження творчо.

Середній рівень: має загальне уявлення про наукові методи, здатен до логічного мислення, але потребує допомоги в узагальненні, систематизації знань та застосуванні їх у практиці.

Низький рівень: слабо орієнтується у наукових методах, труднощі з логічним аналізом і структуруванням матеріалу, не виявляє здатності до побудови власного дослідницького задуму.

4. Критерій: здібності здобувачів до самоврядування в науково-дослідній діяльності

Високий рівень: студент вміє самостійно організовувати свою наукову діяльність, ставити цілі, планувати дослідження, зберігає емо-

ційну стабільність, демонструє наполегливість і конструктивність у складних ситуаціях.

Середній рівень: може організувати дослідницьку діяльність за підтримки викладача, має базові навички саморегуляції, але потребує зовнішнього стимулювання.

Низький рівень: виявляє пасивність або залежність у процесі дослідження, не планує свої дії, швидко втрачає мотивацію при труднощах, не контролює емоційний стан.

Нами розроблено та апробовано діагностичну анкету для здобувачів вищої освіти, мета якої – виявити рівень готовності студентів до організації та проведення психолого-педагогічного дослідження.

Інструкція: оберіть один із варіантів відповіді, який найбільше відповідає вашій думці.

Шкала відповідей:

1 – повністю не погоджуюсь

2 – скоріше не погоджуюсь

3 – частково погоджуюсь

4 – скоріше погоджуюсь

5 – повністю погоджуюсь

Критерій 1: мотивація до науково-дослідницької діяльності

№	Твердження	1	2	3	4	5
1.1	Я вважаю науково-дослідну діяльність важливою для мого особистісного і професійного розвитку					
1.2	Мені цікаво брати участь у наукових проєктах, конференціях, писати статті					
1.3	Я прагну розвивати свій інтелектуальний і творчий потенціал через дослідження					

Критерій 2: самооцінка готовності до науково-дослідної діяльності

№	Твердження	1	2	3	4	5
2.1	Я знаю свої сильні та слабкі сторони у науково-дослідницькій роботі					
2.2	Я здатен(на) аналізувати цілі, процес і результати своєї наукової діяльності					
2.3	Я усвідомлюю, наскільки я підготовлений(на) до виконання психолого-педагогічного дослідження					

Критерій 3: інтелектуально-логічні здібності

№	Твердження	1	2	3	4	5
3.1	Я володію знаннями про основні методи наукового пізнання					
3.2	Я здатен(на) логічно мислити, аналізувати, робити обґрунтовані висновки					
3.3	Я можу застосовувати наукові методи для реалізації власних ідей.					

Критерій 4: здібності до самоврядування в науково-дослідній діяльності

№	Твердження	1	2	3	4	5
4.1	Я можу самостійно організувати наукове дослідження (ставити мету, планувати, добирати методи тощо).					
4.2	Я здатен(на) зберігати емоційну стабільність і продуктивність у складних дослідницьких ситуаціях					
4.3	Я проявляю активність й ініціативу у науковій роботі.					

Інтерпретація результатів: за кожним критерієм підраховується сума балів за всі твердження (максимум – 15).

Рівні сформованості критерію

Сума балів	Рівень
13–15	Високий
9–12	Середній
3–8	Низький

Отже, науково-дослідницька діяльність здобувачів вищої освіти в Україні має значний потенціал. Для його реалізації важливо створювати сприятливі умови – мотиваційні, матеріально-технічні та інституційні. Саме через розвиток студентської науки формується нове покоління дослідників, здатних мислити, аналізувати й змінювати світ навколо себе.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозво-

лило окреслити комплекс критеріїв готовності здобувачів гуманітарного університету до організації та проведення психолого-педагогічного дослідження, серед яких: мотивація до науково-дослідницької діяльності, самооцінка дослідницької готовності, інтелектуально-логічні здібності та здатність до самоврядування в науковому процесі. Застосування відповідних показників і рівневої характеристики дало змогу створити діагностичний інструментарій для виявлення рівня сформованості дослідницької компетентності здобувачів.

Аналіз емпіричних даних засвідчив загалом позитивне ставлення здобувачів до наукової діяльності, однак також виявлено низку бар'єрів, що заважають активній участі в дослідженнях: перевантаженість освітнім процесом, недостатній рівень підготовки, низька впевненість у власних силах тощо.

Психолого-педагогічне дослідження як вид професійної діяльності вимагає не лише знань і навичок, а й високого рівня особистісної зрілості, мотивації, саморефлексії та здатності до подолання труднощів. Саме тому підготовка здобувачів до наукової роботи повинна мати системний і комплексний характер, інтегруватися в усі рівні освітнього процесу, забезпечуватись науковим супроводом і мати відповідне методичне забезпечення.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у: розробці програм та методик цілеспрямованого формування готовності здобувачів до наукової діяльності; поглибленому вивченні психологічних чинників, що впливають на дослідницьку активність; упровадженні тренінгових і модульних курсів, спрямованих на розвиток дослідницьких здібностей; вивченні ефективності наставництва як чинника успішної наукової соціалізації здобувачів; порівняльному аналізу досвіду підготовки студентів до дослідницької діяльності в українських і зарубіжних закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вернидуб Р. Формування дослідницької компетентності студентів-бакалаврів педагогічних університетів. *Рідна школа*. 2012. № 6. С. 58-62.
2. Вітченко А., Вітченко А. Основи наукових досліджень у вищій школі: підруч. Київ: ФОП Ямчинський О. 2020. 272 с.
3. Головкова М., Єрмак Ю. Організація науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. № 2(1), С. 117-123.
4. Дубасенюк О. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навч.-методичний посібник. Житомир: Полісся, 2016. 256 с.

5. Зайцева С. Науково-дослідна діяльність як фундаментальна складова іміджу закладів вищої освіти. *Образ*. 2018. Вип. 3 (29). С. 74-83.
6. Махомета Т. Психолого-педагогічні особливості управління навчально-пізнавальної діяльності першокурсників. *Проблеми математичної освіти: матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (24-26 листопада 2010 р.)*. Черкаси, 2010. С. 254-255.
7. Радюк І. Науково-дослідницька робота як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Молодь і ринок*. N 1 (199). 2022. С. 123-127.
8. Стандарт вищої освіти України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzeni-standarti-vishchoi-osviti> (дата звернення: 22.07.2025).
9. Скрипник Н. Психолого-педагогічне дослідження та корегування професійних інтересів здобувачів вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2023. (2). С. 50-57.
10. Ткачук Л. Науково-дослідницька діяльність студентів – умова формування їх професійної компетентності. *Збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції «Ефективні технології навчання та виховання в контексті Болонського процесу»* 18-19 квітня 2013 р. Донецьк: ТОВ «Видавничо-поліграфічне підприємство «Промінь», 2013.

REFERENCES:

1. Vernydub, R. (2012). Formuvannya doslidnytskoi kompetentnosti studentiv-bakalavriv pedahohichnykh universytetiv [Developing research skills in bachelor's degree students at teacher training universities]. *Ridna shkola*. N 6. 58-62. [in Ukrainian].
2. Vitchenko, A., Vitchenko, A. (2020). *Osnovy naukovykh doslidzhen u vyshchii shkoli: pidruch.* [Fundamentals of Scientific Research in Higher Education: Textbook] Kyiv: FOP Yamchynskiy O. [in Ukrainian].
3. Holovkova, M., Yermak, Yu. (2021). Orhanizatsiia naukovo-doslidnytskoi diialnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [Organization of scientific and research activities for higher education students]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*. № 2(1). 117-123. [in Ukrainian].
4. Dubaseniuk, O. (2016). *Metodolohiia ta metody naukovo-pedahohichnoho doslidzhennia: navch.-metodychnyi posibnyk* [Methodology and methods of scientific and pedagogical research: teaching and methodological manual]. Zhytomyr: Polissia [in Ukrainian].
5. Zaitseva, S. (2018). Naukovo-doslidna diialnist yak fundamentalna skladova imidzhu zakladiv vyshchoi osvity [Research activity as a fundamental component of the image of higher education institutions.]. *Obraz*. V. 3 (29). 74-83. [in Ukrainian].
6. Makhometa, T. (2010). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti upravlinnia navchalno-piznavalnoi diialnosti pershokursnykiv [Psychological and pedagogical features of managing the educational and cognitive activities of first-year students]. *Problemy matematychnoi osvity: proceedings of the Scientific and Practical Conference*. Cherkasy, 254-255. [in Ukrainian].
7. Radiuk, I. (2022). Naukovo-doslidnytska robota yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Research work as a component of professional training for future primary school teachers]. *Molod i rynek*. N 1 (199). 123-127. [in Ukrainian].
8. Standart vyshchoi osvity Ukrainy [Standard of higher education in Ukraine]. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzeni-standarti-vishchoi-osviti> [in Ukrainian].
9. Skrypnyk, N. (2023). Psykholoho-pedahohichne doslidzhennia ta korehuvannia profesiinykh interesiv zdobuvachiv vyshchoi osvity [Psychological and pedagogical research and adjustment of professional interests of higher education seekers]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. V. (2). 50-57. [in Ukrainian].
10. Tkachuk, L. (2013). Naukovo-doslidnytska diialnist studentiv – umova formuvannia yikh profesiinoi kompetentnosti [Scientific and research activities of students are a prerequisite for the development of their professional competence]. *Zbirnyk naukovykh prats Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Efektyvni tekhnologii navchannia ta vykhovannia v konteksti Bolonskoho protsesu»* 18-19 kvitnia 2013. Donetsk: TOV «Vydavnycho-polihrafichne pidpriemstvo «Promin» [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 15.08.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 12.09.2025
 Дата публікації: 03.11.2025

РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 376.1-056.264:373.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.18>

Ірина БРУШНЕВСЬКА

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

ORCID: 0000-0002-3381-6490

Бібліографічний опис статті: Брушневська, І. (2025). Роль сенсорної інтеграції у корекційній роботі з дошкільниками із порушеннями психофізичного розвитку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 129–135, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.18>

РОЛЬ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті представлено аналіз особливостей застосування сенсорної інтеграції як багатогранного і багатофункціонального чинника у корекційній роботі з дошкільниками із порушеннями психофізичного розвитку. Зазначено, що порушення сенсорної інтеграції є потужним фактором дизонтогенезу. Розкрито поетапність виникнення та використання поняття сенсорної інтеграції через призму міждисциплінарних зв'язків у науці та практиці. Вивчення та систематизація розладів сенсорної діяльності у дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку ускладнюється широким клінічним спектром сенсорних дисфункцій, відсутністю єдиних діагностичних критеріїв, різними підходами до оцінки ефективності лікування та недостатньою обізнаністю спеціалістів. Основними принципами сенсорної інтеграції є використання органів чуття для підтримання оптимального рівня збудження, а також зміна оточення і завдань для покращення адаптивної реакції. Вказано, що однією із причин виникнення труднощів в корекції психічної сфери дітей з порушеннями розвитку є недостатнє урахування особливостей перцептивної сфери. Досвід світової і вітчизняної спеціальної педагогіки довів, що комплекс сенсорних і моторних вправ, спрямований на досягнення дидактичних цілей, позитивно впливає на загальний, емоційний, мовленнєвий і соціальний розвиток дитини із порушеннями психофізичного розвитку. Сенсорно-інтегративна терапія передбачає надання дитині із порушеннями психофізичного розвитку відповідної кількості та інтенсивності стимулів (сенсорних, вестибулярних, пропріоцептивних, тактильних), що сприяє стимуляції центральної нервової системи, формуючи її діяльність і покращуючи функціонування синаптичних зв'язків. Сенсорний розвиток і виховання є важливими для формування психічних функцій, зокрема для розвитку зорового, слухового, тактильного, кінестетичного, вестибулярного, смакового та нюхового сприймання, а також їх інтеграції. Основним методом формування сенсомоторного сприймання дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку є практичне вправляння та безпосередня взаємодія з предметами. Окреслено мету корекційно-реабілітаційних занять для розвитку сенсорної інтеграції дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку в спеціально облаштованій сенсорній кімнаті.

Ключові слова: сенсорна інтеграція; сенсорні розлади, дошкільники із порушеннями психофізичного розвитку, органи чуття, психічні функції.

Iryna BRUSHNEVSKA*PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025***ORCID:** 0000-0002-3381-6490

To cite this article: Brushnevska, I. (2025). Rol sensornoi intehtratsii u korektsiini robotiz doshkilnykamy iz porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku [The role of sensory integration in correctional work with preschool children with psychophysical developmental disorders]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 129–135, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.18>

THE ROLE OF SENSORY INTEGRATION IN CORRECTIONAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENTAL DISORDERS

The article presents an analysis of the features of the use of sensory integration as a multifaceted and multifunctional factor in correctional work with preschoolers with disorders of psychophysical development. It is indicated that a violation of sensory integration is a powerful factor in dysontogenesis. The stages of the emergence and use of the concept of sensory integration are revealed through the prism of interdisciplinary connections in science and practice. The study and systematization of sensory disorders in preschoolers with disorders of psychophysical development is complicated by a wide clinical spectrum of sensory dysfunctions, the lack of uniform diagnostic criteria, approaches to assessing the effectiveness of treatment and insufficient awareness of specialists. The main principles of sensory integration are the use of the senses to maintain an optimal level of arousal, as well as changing the environment and tasks to improve the adaptive response. It is indicated that one of the reasons for the emergence of problems in the correction of the mental sphere of children with developmental disabilities is insufficient consideration of the features of the perceptual sphere. The experience of world and domestic special pedagogy has proven that a set of sensory and motor exercises aimed at achieving didactic goals has a positive effect on the general, emotional, speech and social development of a child with psychophysical developmental disabilities. Sensory-integrative therapy involves providing a child with impaired psychophysical development with an appropriate amount and intensity of stimuli (sensory, vestibular, proprioceptive, tactile), which helps stimulate the central nervous system, shaping its activity and improving the functioning of synaptic connections. Sensory development and education are important for the formation of mental functions, in particular for the development of visual, auditory, tactile, kinesthetic, vestibular, taste and olfactory perception, as well as their integration. The main method for forming sensorimotor perception in preschoolers with impaired psychophysical development is practical adjustment and direct interaction with objects. The goal of correctional and rehabilitation classes for the development of sensory integration of preschoolers with impaired psychophysical development in a specially equipped sensory room is outlined.

Key words: sensory integration; sensory disorders, preschoolers with psychophysical development disorders, sensory organs, mental functions.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти, а також науки і практики корекційного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку, проблема створення наукового підґрунтя для застосування сенсорно-інтегративної терапії набуває особливої актуальності. Це пов'язано з інтенсивним розвитком міждисциплінарних зв'язків у науці та практиці. Пошук відповідей на складні питання, що стосуються причин виникнення та алгоритму розвитку різних порушень у дітей дошкільного віку, а також взаємозв'язку між фізичним і психічним розвитком, спонукає фахівців з медичної, педагогічної та психологічної сфер до тісної співпраці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання сенсорної інтеграції є багатогранним

і багатофункціональним. У історії психології та педагогіки проблема розвитку сприйняття і сенсорних здібностей привертала увагу багатьох науковців і дослідників. В Україні питання сенсорного виховання та розвитку дітей досліджували І. А. Барбашова, З. П. Дорошенко, Н. В. Маліновська, Т. А. Маркова, Т. І. Поніманська, І. Є. Светлова, С. В. Трикоз. Дидактичну та виховну цінність сенсорного виховання підкреслювали А. Богуш, О. Декролі, Ж. Демор, О. Дроботій, О. Запорожець, Я. Коменський, В. Кошель, Г. Костюк, Б. Менель, М. Монтесорі, В. Сухомлинський, С. Русова, Ф. Фребель, К. Ушинський.

Науковці справедливо вказували на базовість сенсорних процесів в основі спілкування дитини з оточуючим світом. Різноманітність,

яскравість, «фактурність» відчуттів сприяє всебічному розвитку дитини і є однією з основних сторін дошкільного виховання. Тому для успішного засвоєння знань про оточуючий світ необхідно, щоб усі органи відчуття функціонували в межах норми і отримували подразники, стимули різної сили та концентрації (Шевцов, Заплатинська, 2009).

Мета дослідження – обґрунтувати необхідність застосування сенсорної інтеграції у корекційній роботі з дошкільниками із порушеннями психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідники, такі як Е. Дж. Айрес, І. Джозеф, О. Богдашина та інші, виявили, що порушення сенсорної інтеграції є потужним фактором дизонтогенезу. Це порушення стосується сприйняття інформації, яка надходить одночасно через кілька сенсорних каналів, та її об'єднання в єдине ціле. Люди з дисфункцією сенсорної інтеграції мають моноканальне сприйняття: вони виділяють окремі, емоційно значущі для них подразники (колір, форму, звуки, запахи тощо) з широкого спектра сенсорних сигналів. Для них навколишнє середовище виглядає хаотичним і розрізненим. Для нормального функціонування центральної нервової системи дитини необхідно забезпечити адекватне надходження інформації від органів чуття. Тому важливо визначити, що саме варто вважати явищами «сенсорної інтеграції», як їх інтерпретувати та яким чином впливати на організм дитини для їх формування.

Термін «сенсорна інтеграція» вперше запровадив до вживання у своїх працях британський фізіолог і нейробіолог сер Чарлз Скотт Шеррінгтон у 1902 році, описуючи функції нейронів (Заплатинська, 2012). Сьогодні існує безліч підходів і пояснень цього процесу, які допомагають зрозуміти еволюцію поняття та його впровадження в психолого-медико-педагогічну практику, зокрема у контексті роботи з дітьми дошкільного віку, що мають порушення психофізичного розвитку.

Наприкінці 60-х років термін «сенсорна інтеграція» отримав нове, більш широке значення завдяки доктору Джейн Айрес. Вона розробила першу концепцію сенсорної інтеграції та висунула припущення, що сенсорна система готова до функціонування ще до народження дитини. Це підтверджується наявністю актив-

ної сенсорної системи у плода, що було зафіксовано в медичних дослідженнях.

Розуміння терміна «сенсорна інтеграція» тісно пов'язане з тим, як функціонує мозок і нервова система. Д. Айрес визначає сенсорну інтеграцію як процес організації вражень, що надходять до організму, щоб їх можна було використовувати для цілеспрямованих дій, які завершуються успіхом (Айрес, 2024). Основними принципами сенсорної інтеграції є використання органів чуття для підтримання оптимального рівня збудження, а також зміна оточення і завдань для покращення адаптивної реакції.

Представники психологічної науки також глибоко досліджували питання сенсорної інтеграції. Ще в 30-х роках ХХ століття Л.С. Виготський звернув увагу на те, що формування і розвиток вищих психічних функцій базується на складному процесі інтеграції зовнішнього світу у внутрішній. Керуючись його теорією про складність структури порушення, можна частково пояснити труднощі в корекційній роботі з дітьми з порушеннями розвитку, коли корекція психічної сфери здійснюється без урахування особливостей перцептивної сфери.

Підтвердження цієї думки можна знайти в працях О.В. Запорожця, який зазначав, що недоліки різних складових сенсорних систем можуть призводити до функціональних або органічних порушень у роботі моторної сфери та внутрішніх органів. Крім того, правильне функціонування сенсорних систем є важливим для вищих функцій мозку, таких як пам'ять, формування і розвиток мовлення, мислення, самопізнання та комунікативні навички. Серед можливих проблем онтогенезу в цій сфері можна виділити загальні недоліки сенсорного виховання (несформованість сенсорних еталонів, недостатній сенсорний розвиток тощо) та питання формування здатності до сенсорної інтеграції, що відбувається на рівні нейрофізіологічних процесів центральної нервової системи.

Ж. Піаже запропонував розглядати розвиток сприйняття як специфічну діяльність, яка організовує та збагачує взаємозв'язки між елементами в сенсорному полі. Первісна недиференційованість перцептивного поля узгоджується із зовнішньо-руховою активністю дитини, яка, взаємодіючи з незмінними властивос-

тями предметів, формує сенсомоторні схеми переміщення в середовищі та маніпулювання об'єктами (Камінська, Закревська, 2017).

Видатні педагоги, зокрема Ж. Жак-Руссо, підкреслювали, що з усіх здібностей першими формуються і вдосконалюються відчуття. Дитина оволодіває основами знань про предмет, як першою книгою життя. М. Монтесорі вважала, що сенсорний розвиток тісно пов'язаний з інтелектуальним.

Сенсорному вихованню для всебічного розвитку дитини також надавали важливого значення Ф. Фребель, К. Ушинський, С. Русова та Л. Венгер. Ф. Фребель розробив систему дидактичних ігор, яка стала основою виховно-освітньої роботи з дошкільниками. Ця система включала ігри з різними іграшками та матеріалами, що відрізнялися за кольором, формою, величиною та способом взаємодії: в'язані кульки всіх кольорів, куби і циліндри, м'ячі різних кольорів і розмірів, куб, розділений на 8 частин, палички для викладання, паперові смужки для плетіння та аплікацій тощо. Розробляючи дидактичний матеріал, педагог враховував природні особливості дітей дошкільного віку (рухливість, безпосередність, допитливість, прагнення до наслідування) і вважав, що для задоволення цих потреб необхідно організовувати заняття з однолітками в дитячому садку.

Отже, основою психолого-педагогічного розуміння сенсорної інтеграції є нейрофізіологічні та соціальні явища, такі як сенсорний розвиток, сенсорне виховання та сенсорна культура. Сенсорний розвиток є основою пізнавального розвитку дитини, оскільки в ранньому та дошкільному віці чуттєве сприйняття світу є найсприятливішим періодом для формування та вдосконалення органів чуття, а також для накопичення уявлень про навколишнє середовище.

У системі освіти сенсорне виховання розглядається як цілеспрямований педагогічний вплив на розвиток способів чуттєвого пізнання та вдосконалення відчуттів і сприймань. Важливим аспектом сенсорного виховання є формування у дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку сенсорних еталонів. Діти повинні мати чіткі уявлення про різні якості предметів і вміти використовувати ці знання для аналізу, а не лише навчитися правильно називати предмети та їхні характеристики.

Оволодіння сенсорними еталонами дозволяє сприймати навколишній світ через призму суспільного досвіду, що допомагає дитині бачити властивості предметів як різновиди або комбінації відомих зразків.

Поняття «сенсорна культура» увійшло в спеціальну педагогіку завдяки працям М. Монтесорі, яка вважала, що розвиток дитини відбувається через соціальне наслідування. Сенсорна культура є результатом засвоєння дитиною культурних норм, створених суспільством, і включає загальноприйняті уявлення про предмети, їх колір, фактуру, розмір, кількість тощо.

З огляду на широке використання терміна «сенсорна інтеграція» у психолого-медико-педагогічній практиці, важливо розглянути стани, які можуть призводити до різних порушень через надмірне або недостатнє проходження імпульсів до центральної нервової системи, що веде до дезінтеграції. Соматичні захворювання або психофізичні порушення розвитку можуть знижувати рівень активності дитини, внаслідок чого вона отримує неповну, нечітку або спотворену інформацію, що збіднює світ її вражень.

Добре організована сенсорна система здатна інтегрувати вхідні стимули з кількох джерел (візуального, слухового, пропріоцептивного або вестибулярного). Терапевт А. Джейн Аерс припустила, що дисфункція сенсорної інтеграції виникає, коли сенсорні нейрони не сигналізують або не функціонують ефективно, що призводить до дефіциту в психофізичному розвитку, навчанні та/або емоційному регулюванні (Молчанов, 2012).

Підтвердженням цього є, наприклад, психічний розвиток дітей у умовах сенсорного голодування (сенсорної депривації). Порушення зору або слуху, а також виховання в середовищі з обмеженими сенсорними стимулами (недостатня кількість нових і різноманітних візуальних та слухових подразників у поєднанні з дефіцитом спілкування з дорослими) негативно впливають на психічний розвиток дитини. Зокрема, спостерігається затримка у розвитку зорового зосередження, орієнтаційної реакції на звук, цілеспрямованих рухів, а отже, і предметної діяльності та мови (Заплатинська, 2012).

Досвід світової, а останнім часом і вітчизняної спеціальної педагогіки довів, що комплекс сенсорних і моторних вправ, спрямований

на досягнення дидактичних цілей, позитивно впливає на загальний, емоційний, мовленнєвий і соціальний розвиток дитини із порушеннями психофізичного розвитку. Відчуття руху, дотику та нюху є особливо важливими для новонароджених, оскільки вони використовують ці відчуття для підтримки контакту з тими, хто про них піклується, через нюх, обійми та сповивання.

Найважливішим є тактильний зв'язок, що встановлюється між матір'ю та немовлям, оскільки він відіграє ключову роль у формуванні почуття безпеки і захищеності у немовлят. Це лише початок того, яку важливу роль відіграє тактильна система в емоційному житті людини, адже вона забезпечує безпосередній зв'язок з іншими людьми. Пропріоцептивні відчуття також важливі для стосунків між матір'ю та немовлям, що проявляється під час обіймів (Фаласеніді, Козак, 2017).

Результатом вивчення та аналізу зазначених вище явищ у психолого-педагогічному контексті є термін «сенсорно-інтегративна терапія». Основними підходами в цій терапії є методи відновлення чуттєвості, які активують мозок через стимуляцію первинних відчуттів, що має лікувальний ефект. Сенсорна інтеграція є немедикаментозним методом, що використовується для профілактики, лікування та реабілітації, ґрунтуючись на знаннях з фізіології, психології, корекційної педагогіки, педіатрії, педагогіки та психіатрії.

Сенсорно-інтегративна терапія передбачає надання дитині із порушеннями психофізичного розвитку відповідної кількості та інтенсивності стимулів (сенсорних, вестибулярних, пропріоцептивних, тактильних), що сприяє стимуляції центральної нервової системи, формуючи її діяльність і покращуючи функціонування синаптичних з'єднань.

Метою терапевтичних занять із сенсорної інтеграції є компенсація порушень та розладів чуттєвої інтеграції, визначених діагнозом. Важливим аспектом успіху таких занять є мотивація дитини із порушеннями психофізичного розвитку та здатність педагога адаптувати завдання до її потреб, проводячи їх у формі «керованої навчальної гри».

Таким чином, розвиток сенсорних відчуттів і сприймань, а також їх інтеграція за допомогою методу сенсорної інтеграції, є основою

інтелектуального розвитку дитини із порушеннями психофізичного розвитку. Це дозволяє впорядковувати хаотичні уявлення, отримані під час взаємодії із зовнішнім світом, розвивати спостережливість, готувати до реального життя, сприяти розвитку уваги, оволодінню новими способами предметно-пізнавальної діяльності, засвоєнню сенсорних еталонів і навичок навчальної діяльності, а також впливати на розширення словникового запасу і розвиток різних видів пам'яті (зорової, слухової, моторної, образної тощо).

Отже, «сенсорна інтеграція» як принцип діяльності мозку та «сенсорне інтегрування» як процес формування необхідних психічних властивостей для повноцінної життєдіяльності людини, пов'язані з психолого-педагогічними процесами сенсорного виховання та рухового розвитку (Скрипник, 2016).

Відомо, що успішність засвоєння навчального матеріалу залежить від розвитку сенсомоторних навичок або їх відсутності. У багатьох дітей із серйозними порушеннями мовленнєвого розвитку спостерігається зниження або відставання в пізнавальному, емоційно-вольовому та особистісному розвитку, що викликане органічним ураженням кори головного мозку.

Діти дошкільного віку з важкими порушеннями мовленнєвого розвитку часто стикаються з супутніми розладами, такими як нестійкість уваги та сприймання, фрагментарність сприймання під час визначення подібностей і відмінностей між предметами, слабка пам'ять, труднощі в аналітико-узагальнювальному мисленні, недостатній рівень мовленнєвого розвитку та слабка регуляція мовленнєвої функції, а також низька пізнавальна активність і саморегуляція, а також недорозвиток емоційно-вольової сфери (Литвин, 2018).

Сенсорний розвиток і виховання є важливими для формування психічних функцій, зокрема для розвитку зорового, слухового, тактильного, кінестетичного, вестибулярного, смакового та нюхового сприймання, а також їх інтеграції (Стахова, 2021). Психологи довели, що знання, отримані лише словесно без практичного досвіду, є нестійкими та нечіткими. Тому основним методом формування сенсомоторного сприймання дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку є практичне вправлення та безпосередня взаємодія з предметами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Метою корекційно-реабілітаційних занять для розвитку сенсорної інтеграції дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку є розвиток тактильного та тактильно-рухового сприймання; кінестетичний та кінетичний розвиток; формування та вдосконалення загальної і дрібної моторики; поліпшення точності та цілеспрямованості рухів; розвиток сенсорно-перцептивної діяльності; удосконалення графомоторних навичок;

розвиток зорового сприймання; формування та вдосконалення зорово-рухової координації. Важливими складовими корекційної роботи є також розвиток слухового сприймання та слухоголосової координації; розвиток смакових та нюхових навичок; формування сприйняття простору та часу, вдосконалення просторово-часових орієнтацій; активізація роботи всіх органів чуття для адекватного сприймання явищ і об'єктів навколишнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Айрес Е.Дж. (2024). Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку / пер. з англ. Т. Колеснік. Київ : Вид. Р. Бурлаки. 280 с.
2. Заплатинська А.Б. (2012). Технології «сенсорної інтеграції» в системі корекційної психолого-педагогічної роботи з особами із порушеннями психофізичного розвитку. *Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю*, м. Львів, 31 серпня – 1 вересня 2012 р. Львів. 65-71.
3. Заплатинська А.Б. (2012). Напрями формування та корекції процесів сенсорної інтеграції у дітей з церебральним паралічем. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип. XVII в двох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори, 2006. 291-299.
4. Камінська О., Закревська А. (2017). Сенсорна інтеграція, або Як допомогти кожній дитині. *Дошкільне виховання*, 11. 24-29.
5. Литвин Н.І., Борецька О.В., Сойко О.В. (2018). Комплексна психолого-педагогічна реабілітація дітей з особливими потребами засобами сенсорної інтеграції. *Психологія: реальність і перспективи* : збірник наукових праць РДГУ. Вип. 10. 94-100.
6. Молчанов Д. (2012). Теорія сенсорної інтеграції Джин Айрес та її застосування у дитячій нейрореабілітації. *Здоров'я України*. 42-43. URL: http://health-ua.com/pics/pdf/ZU_2012_Nevro_4/42-43.pdf
7. Скрипник Т. (2016). Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Вип. 4 (80) С. 24-31.
8. Стахова, Л., & Мороз, Л. (2021). Застосування елементів сенсорної інтеграції в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. *Acta paedagogica volyniensis*, (4), 151-156. <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.23>
9. Шевцов А.Г., Заплатинська А.Б. (2009). Сенсорна інтеграція в системі медико-психолого-педагогічного реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка*. Випуск 12. 133-137.
10. Фаласеніді Т.М., Козак М.Я. (2017). Порушення сенсорної інтеграції у дітей з особливими потребами. *Молодий вчений*, 9 (49). 102-105.

REFERENCES:

1. Aires, E.Dzh. (2024). Dytyna i sensorna intehratsiia. Rozuminnia prykhovanykh problem rozvytku [Child and sensory integration. Understanding Hidden Development Problems]. [per. z anhl. T. Kolesnik]. K.: Vyd. R. Burlaky. 280 s [in Ukrainian]
2. Zaplatynska A. B. (2012). Tekhnolohii «sensornoj intehratsii» v systemi korektsiinoj psykhologo-pedahohichnoi roboty z osobamy iz porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku [Technologies of «sensory integration» in the system of correctional psychological and pedagogical work with persons with psychophysical development disorders] : Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu, Lviv, pp. 65–71 [in Ukrainian]
3. Zaplatynska A.B. (2012). Napriamy formuvannia ta korektsii protsesiv sensornoi intehratsii u ditei z tserebralnym paralichem [Directions of formation and correction of sensory integration processes in children with cerebral palsy]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets–Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka*. Vyp. XVII v dvokh chastynakh, chastyna 2. Seriiia: sotsialno-pedahohichna. Kamianets-Podilskyi: Medobory, 2006. 291-299. (in Ukrainian)
4. Kaminska O., Zakrevska A. (2017). Sensorna intehratsiia, abo Yak dopomohty kozhnii dytyni [Sensory integration, or How to help every child] *Doshkilne vykhovannia* : nauk.-metod. zhurnal dlia pedahohiv i batkiv, 11, pp. 24–29 (in Ukrainian).
5. Lytvyn N.I., Boretska O.V., Soiko O.V. (2018). Kompleksna psykhologo-pedahohichna rehabilitatsiia ditei z osoblyvymy potrebamy zasobamy sensornoi intehratsii [Complex psychological and pedagogical rehabilitation of

children with special needs by means of sensory integration]. *Psykhohohiia: realnist i perspektyvy* : zbirnyk naukovykh prats RDHU. 10, pp. 94–100 [in Ukrainian].

6. Molchanov D. (2012). *Teoriia sensornoi intehratsii Dzhyn Aires ta yii zastosuvannia u dytiachii neiroreabilitatsii* [Gene Aires' theory of sensory integration and its application in pediatric neurorehabilitation]. *Zdorovia Ukrainy*. _Nevro_4/42-43.pdf (in Ukrainian).

7. Skrypnyk T. (2016). *Sensorna intehratsiia yak pidgruntia tsilisnoho rozvytku ditei z autyzmom*. [Sensory integration as a basis for the holistic development of children with autism] *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia*. 4 (80), pp. 24–31 (in Ukrainian)

8. Stakhova, L., & Moroz, L. (2021). *Zastosuvannia elementiv sensornoi intehratsii v lohopedychnii roboti z ditmy doshkilnoho viku* [Application of sensory integration elements in speech therapy work with preschool children]. *Acta paedagogica volynienses*, (4), 151-156. (in Ukrainian)

9. Shevtsov A.H., Zaplatynska A.B. (2009). *Sensorna intehratsiia v systemi medyko-psykhologo-pedahohichnoho reabilituvannia osib z obmezheniamy zhyttiediialnosti* [Sensory integration in the system of medical-psychological-pedagogical rehabilitation of people with disabilities]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Ohienka*. Vypusk 12. 133-137. (in Ukrainian)

10. Falasenidi T.M., Kozak M.Ya. (2017). *Porushennia sensornoi intehratsii u ditei z osoblyvymy potrebamy* [Violation of sensory integration in children with special needs]. *Molodyi vchenyi*. 9 (49). pp. 102–105 (in Ukrainian).

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.08.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 18.09.2025

Дата публікації: 03.11.2025

УДК 378.018-042.65:37.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.19>

Алла БУБІН

кандидат педагогічних наук, старша викладачка кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43010

ORCID: 0000-0002-7670-1263

Світлана БОЯРЧУК

викладачка кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43010

ORCID: 0000-0001-9109-8207

Євгенія ДУРМАНЕНКО

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

ORCID: 0000-0003-1993-5028

Аліна ЦИПЛЮК

кандидат педагогічних наук, старша викладачка кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43010

ORCID: 0000-0002-1307-8005

Бібліографічний опис статті: Бубін, А., Боярчук, С., Дурманенко, Є., Циплюк, А. (2025). Особливості організації самостійної роботи майбутніх вихователів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 136–143, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.19>

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Самостійна робота здобувачів вищої педагогічної освіти є важливим структурним компонентом цілісної системи професійної підготовки. А відтак важливими й актуальними є питання дослідження змісту, форм і методів її організації.

Метою статті є визначення особливостей організації самостійної роботи здобувачів освіти спеціальності Дошкільна освіта в Комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Для досягнення поставленої мети вирішено наступні завдання: 1) уточнення змісту самостійної роботи студентів – майбутніх вихователів; 2) визначення основних принципів організації самостійної роботи здобувачів освіти спеціальності Дошкільна освіта; 3) аналіз конкретних практичних завдань для самостійної роботи майбутніх вихователів. **Методи дослідження:** аналіз, синтез, узагальнення.

У статті уточнено сутність поняття самостійної роботи майбутнього вихователя як важливого компонента професійної підготовки, в основі якого лежить самостійність особистості як здатність до вмотивованого самостійного пошуку професійної інформації, її осмислення та формування практичних умінь використання у педагогічній діяльності; як засобу індивідуалізації навчання та розвитку творчого потенціалу майбутнього вихователя.

Організацію самостійної роботи майбутнього вихователя розглядаємо як складний цілеспрямований процес формування професійної компетентності як здатності вмотивовано самостійно шукати професійну інформацію, її аналізувати та творчо використовувати у педагогічній діяльності. Особливостями організації самостійної роботи здобувачів освіти спеціальності Дошкільна освіта є необхідність дотримання визначених і проаналізованих принципів її організації.

Принципами організації самостійної роботи майбутніх вихователів визначено: цілеспрямованість та результативність, системність і поетапність, проблемність і дослідницька спрямованість, практична та контек-

стна спрямованість, індивідуалізація й диференціація (посильність) її завдань, принцип рефлексивності та метакогніції, зворотний зв'язок і формувальне оцінювання, академічна доброчесність і етика, баланс індивідуальної та колективної роботи.

Подальшого дослідження потребує розробка та обґрунтування педагогічних умов активізації самостійної роботи здобувачів освіти спеціальності Дошкільна освіта в умовах ЗВО.

Ключові слова: самостійна робота, самостійність, професійна компетентність, організація самостійної роботи, здобувач освіти, заклад вищої освіти, майбутній вихователь.

Alla BUBIN

PhD in Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Municipal Institution of Higher Education "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0002-7670-1263

Svitlana BOYARCHUK

Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Municipal Institution of Higher Education "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0001-9109-8207

Yevhenia DURMANENKO

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Municipal Institution of Higher Education "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0003-1993-5028

Alina TSYPLIUK

PhD in Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Municipal Institution of Higher Education "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0002-1307-8005

To cite this article: Bubin, A., Boyarchuk, S., Durmanenko, Ye., Tsypliuk, A. (2025). Osoblyvosti orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh vykhovateliv [Peculiarities of organizing self-work of future preschool educators]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 136–143, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.19>

PECULIARITIES OF ORGANIZING SELF-WORK OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS

Self-work of students in higher pedagogical education constitutes an important structural component of the holistic system of professional training. Therefore, the study of the content, forms, and methods of its organization is a relevant issue.

The purpose of the article is to identify the features of organizing self-work work of students majoring in Preschool Education at the Municipal Institution of Higher Education "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council. To achieve this goal, the following tasks were addressed: to clarify the content of self-work of students – future preschool teachers; to define the basic principles of organizing self-work of students majoring in Preschool Education; to analyze specific practical tasks for self-work of future preschool teachers. The research methods include analysis, synthesis, and generalization.

The article specifies the essence of the concept of self-work of future preschool teachers as a crucial component of professional training, which is based on the individual's ability for motivated and autonomous search of professional information, its comprehension, and the development of practical skills for applying it in pedagogical activity; as a means of individualizing learning and fostering the creative potential of future educators.

The organization of self-work of future preschool teachers is considered as a complex and purposeful process of developing professional competence as the ability to independently and purposefully search for professional information, analyze it, and creatively apply it in pedagogical practice. The specific features of organizing self-work

of students majoring in Preschool Education involve the necessity of adhering to the defined and analyzed principles of its organization.

The principles of organizing self-work of future preschool teachers include: purposefulness and effectiveness, systematization and gradualness, problem-based and research orientation, practical and contextual orientation, individualization and differentiation (feasibility of tasks), reflexivity and metacognition, feedback and formative assessment, academic integrity and ethics, balance of individual and collective work.

Further research is required to develop and substantiate the pedagogical conditions for enhancing independent work of students majoring in Preschool Education within higher education institutions.

Key words: self-work, autonomy, professional competence, organization of self-work, student, higher education institution, future preschool teacher.

Актуальність проблеми. Сучасна педагогічна освіта ґрунтується на компетентнісному підході у професійній підготовці, що вимагає від майбутніх педагогів не лише знань, а й умінь самостійно здобувати, аналізувати та застосовувати інформацію й формувати професійну автономію. Сучасний заклад дошкільної освіти сьогодні, як ніколи гостро, потребує фахівця, здатного працювати в умовах, де немає готових рішень. Звідси логічним є висновок про те, що важливим аспектом у професійній підготовці сучасного педагога в цілому й зокрема – майбутнього вихователя є формування навичок самостійної роботи. Самостійна робота допомагає сформувати відповідальність за власний особистісний розвиток і готовність до безперервного навчання; сприяє розвитку: критичного й аналітичного мислення (уміння оцінювати й зіставляти інформацію), організаційних навичок (планування часу, вибір методів і ресурсів), дослідницьких умінь (робота з науковими джерелами, експериментування, аналіз результатів), формування ключових компетентностей життєдіяльності людини. З огляду на це, *актуальною* є проблема пошуку нових змісту, форм і методів організації самостійної роботи здобувачів вищої педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самостійна робота майбутніх педагогів є ключовою умовою формування професійної компетентності, готовності до творчої діяльності та здатності до саморозвитку протягом життя. Різні аспекти проблеми організації самостійної роботи майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки були і залишаються в дослідницькому полі зору вчених. Так, І. Хом'як самостійну роботу студентів визначає як особливу форму організації навчальної діяльності, спрямовану на пошук необхідної інформації, осмисленого і творчого сприйняття її з метою вироблення професійної компетентності (Хом'як,

2006). У свою чергу, самостійну роботу як ресурсний резерв якості підготовки майбутніх педагогів до творчої професійної діяльності розглядають учені Л. Балюк та І. Брижата (Балюк, Брижата, 2023). Ф. Левченко аналізує методичний супровід самоосвітньої підготовки педагога до формування ключових компетентностей учнів у закладах загальної середньої освіти. Організацію самостійної роботи здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей досліджують Т. Ткаченко та О. Шумська. С. Фурманюк у самостійній роботі студентів вбачає засіб підвищення рівня професійних компетентностей учителів образотворчого мистецтва. І. Гайдаєнко та М. Пентилюк акцентують увагу на самостійній роботі студентів як засобі лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів української мови. Самостійну роботу майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі як умову формування їхніх загальних та фахових компетентностей розглядають Н. Дубова та В. Люльченко. С. Вітвицька самостійну роботу здобувачів вищої освіти визначає як найвищу форму їх професійного становлення й особистісного розвитку. Л. Головка вбачає в якісній організації самостійної роботи студентів шлях до підвищення якості знань, а О. Мармаза тлумачить самостійну роботу здобувачів освіти як ефективний засіб їхнього професійного розвитку. Специфіку організації, досвід та сучасні вимоги до самостійної роботи здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня досліджує Н. Васиньова.

Отже, з аналізу останніх досліджень можна зробити висновок, що проблема організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти є достатньо вивчена. Однак, на нашу думку, варто дослідити ще деякі особливості організації самостійної роботи майбутніх вихователів, врахування яких у навчальному процесі покращить результат їхньої професійної підготовки.

Метою статті є визначення особливостей організації самостійної роботи здобувачів освіти спеціальності Дошкільна освіта в Комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Для досягнення поставленої мети вирішено наступні завдання: 1) уточнення змісту самостійної роботи студентів – майбутніх вихователів; 2) визначення основних принципів організації самостійної роботи здобувачів освіти спеціальності Дошкільна освіта; 3) аналіз конкретних практичних завдань для самостійної роботи майбутніх вихователів. *Методи дослідження*: аналіз, синтез, узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Організація самостійної роботи здобувачів освіти в ЗВО є складним процесом, який, як стверджує І. Харченко, «включає в себе і формування мотивацій професійної позиції майбутнього фахівця, й органічне включення самостійної роботи в процес освоєння змісту навчальних дисциплін, а також інтеграцію самостійної роботи студента з досвідом використання сучасних педагогічних технологій, вибір форм контролю за результатами самостійної роботи» (Харченко, 2020). Науковиця зазначає, що успішність самостійної роботи в першу чергу «залежить від установки і студента, і викладача на співтворчість, їх здатності до діалогу» (Харченко, 2020). С. Вітвицька зауважує, що самостійність є однією із властивостей особистості й «характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються у процесі діяльності» (Вітвицька, 2023). А тому важливим заданням є формування самостійності здобувача у процесі навчання. Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання, сприяє поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань. Учена наголошує, що саме самостійна робота є фундаментом здійснення самоосвіти.

Л. Гула стверджує, що самостійна робота студентів формує в майбутніх спеціалістів творче ставлення до праці, розвиває внутрішні стимули до самовдосконалення, що є ефективним засобом самостійного навчання та самопідготовки (Гула, 2019). Спираючись на наукові

доброби І. Зязюна, вчена самостійну роботу студентів тлумачить як форму активності особистості майбутнього фахівця, що уможливило прискорення природного переходу випускника ЗВО від навчально-пізнавальної до самостійної професійної діяльності» (Гула, 2019).

О. Зеленська, досліджуючи самостійну роботу здобувачів вищої освіти як важливу складову організації навчального процесу у закладах вищої освіти, вказує на «необхідність розробки педагогічних умов, технології організації, інтенсифікації та визначення підходів до реалізації самостійної діяльності здобувачів вищої освіти, умов використання інтерактивних методів, форм і засобів навчання, запровадження інформаційних і комунікативних технологій, що уможливило імітацію реальних процесів, враховуючи характер навколишнього середовища» (Зеленська, 2022).

Отже, узагальнюючи різні підходи вчених до визначення сутності та змісту самостійної роботи здобувачів освіти, ми стверджуємо, що самостійна робота є важливим компонентом професійної підготовки майбутніх вихователів, який допомагає трансформувати набуті знання в професійні вміння. Особливо важливим, на нашу думку, є те, що саме самостійна робота слугує дієвим засобом підготовки до реальної педагогічної діяльності. Самостійні завдання моделюють ситуації майбутньої професійної діяльності в ЗДО: підготовку занять, створення дидактичних матеріалів, ведення науково-методичної роботи, що власне й забезпечує перенесення знань у практику та вироблення власного педагогічного стилю.

У ході дослідження нами також з'ясовано, що самостійна робота сприяє індивідуалізації навчання, адже студенти мають різний рівень підготовки й інтересів, а відтак самостійна робота дозволяє обирати свій темп і глибину опрацювання матеріалу. Вона створює умови для розвитку творчого потенціалу й особистісної позиції майбутнього вихователя (Головко, 2025; Дубова, Люльченко, 2021). Не менш важливим є також і той факт, що саме самостійна робота є необхідною в організації освітнього процесу відповідно до європейських стандартів вищої освіти. Болонський процес наголошує на академічній мобільності й самоосвітній діяльності здобувача освіти (Мармаза, 2016). Відповідно від частки, рівня та якості органі-

зації самостійної роботи в структурі підготовки педагога у ЗВО закономірно зростає й якість сформованості готовності до педагогічної діяльності в сучасному закладі дошкільної освіти.

Отже, нами уточнено сутність поняття самостійної роботи майбутнього вихователя як важливого компонента професійної підготовки, в основі якого лежить самостійність особистості як здатність до вмотивованого самостійного пошуку професійної інформації, її осмислення та формування практичних умінь використання у педагогічній діяльності; як засобу індивідуалізації навчання та розвитку творчого потенціалу майбутнього вихователя.

Аналіз різних наукових джерел дає змогу визначити основні принципи організації самостійної роботи здобувачів освіти (Васиньова, 2022; Левченко, 2021; Ткаченко, Шумська, 2021). Насамперед, наголошуємо, що самостійна робота має бути *цілеспрямованою та результативною*. Іншими словами, кожне завдання має мати чітку мету, пов'язану з результатами навчання (компетентностями), і очікуваний продукт. З огляду на це, наголошуємо, що необхідними є SMART-цілі; описане «очікуване навчання»; коротка інструкція «що зробити – що подати – як оцінюється». Наступним обов'язковим принципом в організації самостійної роботи є її *системність і поетапність*. Йдеться про вибудовування завдань від простого до складного, з підтримкою, що поступово знімається. Для прикладу, пропонуємо певний алгоритм: модуль → етапи: ознайомлення → тренування → творче застосування; чек-листи; проміжні дедлайни. Самостійна робота має містити *конкретну проблему (проблемність) і дослідницьку спрямованість*. Завдання в самостійній роботі чітко окреслюють проблему, яка вимагає розв'язку: кейси із практики дошкільної освіти; міні-дослідження (аналіз занять, аналіз спостереження за проведеним вихователем заняття, порівняння методик, мікроексперимент) тощо.

Практика доводить, що самостійна робота *мусть мати практичну та контекстну спрямованість*, тобто результати виконаного завдання самостійної роботи можуть бути використані безпосередньо у діяльності закладу дошкільної освіти: розробки занять, дидактичні матеріали, сценарії, бесіди для батьків

тощо. Важливими у самостійній роботі є також *індивідуалізація й диференціація (посильність) її завдань*, врахування вихідного рівня знань і сформованих компетентностей, стилів навчання. Тому необхідними є варіативні траєкторії завдань (обрати 2 із 3 завдань), рівні складності, додаткові ресурси.

Завдання самостійної роботи мають забезпечувати осмислення здобувачем освіти сутності самого процесу: *що вийшло/чому/що змінити*. Ми визначаємо це як *принцип рефлексивності та метакогніції* в організації самостійної роботи і пропонуємо студентам вести рефлексивний щоденник; «метакоментар» до роботи (200–300 слів); самооцінку за рубрикою тощо. Необхідною умовою результативності самостійної роботи є *зворотний зв'язок і формувальне оцінювання*, тобто своєчасне й конкретне об'єктивне реагування викладача на результати роботи, її оцінювання, стимулювання й орієнтування на покращення якості виконання. У цьому ж контексті важливими є *академічна доброчесність і етика*, тобто самостійність виконання, коректні цитування, чесна співпраця. З цією метою актуальними є необ'ємні унікальні завдання (прив'язка до власної практики), чек-лист доброчесності тощо.

Організуючи самостійну роботу здобувачів освіти, необхідним є *баланс індивідуальної та колективної роботи*, тобто комбінування власного внеску та командних продуктів, як у практиці діяльності реального закладу дошкільної освіти. З цією метою варто чітко розподіляти між здобувачами освіти ролі в групі (імітаційні ігри, роль вихователя, рецензента, експерта, індивідуальні «внескові» артефакти всередині групового проєкту та ін.).

Для прикладу наведемо зразки завдань самостійної роботи з урахуванням визначених принципів для здобувачів освіти спеціальності Дошкільна освіта при вивченні різних освітніх компонентів у КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.

ОК «Теорія та методика організації образотворчої діяльності дітей дошкільного віку»: Скласти опорний конспект «Технологія «Стіни, які говорять» «Talking Walls» або технологія перетворення освітнього середовища» з використанням тексту, малюнків та графічної візуалізації. (Кіндерблог «Вулик»); Розробити приклади освітніх ситуацій для дітей старшого дошкільного віку,

що сприяють розвитку творчої діяльності дітей старшого дошкільного віку (наприклад, «Загубилася фарба»); Опрацювати мистецтвознавчу літературу, здійснити аналіз інших популярних джерел, присвячених творчості Марії Приймаченко. Ознайомитися з особливостями декоративного стилю художниці, орнаментикою та символікою. Розробити серію занять (3–5, теоретичних, практичних) з декоративного малювання для дітей старшого дошкільного віку на основі використання творів М. Приймаченко.

ОК «Дошкільна лінгводидактика»: Скласти конспекти занять з художньої літератури з вивчення поетичних творів (середня група, старша група) з використанням прийомів мнемотехніки. Сформувати мнемотаблиці за змістом віршів; Переглянути Live-запис Наталії Гавриш URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZEN0dVWGa5k> Проаналізувати завдання для дітей старшого дошкільного віку, подані у зошиті з розвитку мовлення «Веселі казкарики». (Видавництво «Генеза», НМК «Буду вправним першачком»). Обґрунтувати ефективність запропонованих завдань.

ОК «Вступ до спеціальності»: Написати есе на одну із запропонованих тем «Моя мотивація до навчання в умовах війни», «Я вихователь майбутнього», «Якою я уявляю себе через 5 років»; Продумати запитання та провести інтерв'ю з здобувачами освіти старших курсів на тему: «Що вас приваблює у професії вихователя?» (зробити запис на відеокамеру, презентувати на практичному занятті).

ОК «Історія дошкільної педагогіки»: Визначити зміст освітньо-виховної діяльності дошкільних інститутцій краю на основі їх статутів (ясла для немовлят в Ковелі, охоронка для дівчат у Ковелі, будинок сиріт в Острозі, сиротинець Здолбунівського сеймику в Острозі, приватний дитячий садок Союзу жінок-українок громадської праці у Луцьку); Написати есе «Національний дитячий садок в умовах російської агресії» (на основі праць С. Русової).

ОК «Дошкільна педагогіка»: Розробіть план-конспект заняття із сенсорного виховання дітей раннього віку (зазначте тему, мету заняття, матеріал, план заняття); Запропонувати ігри з дарами Ф.Фребеля для дітей певної вікової групи (за вибором здобувача освіти).

ОК «Теорія та методика фізичного виховання дітей»: Побудувати логічну схему прин-

ципів фізичного виховання; Написати есе (1 стор.) «Чому фізичне виховання важливе з перших років життя».

ОК «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку»: Складіть логіко-семантичну карту на тему: «Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку»; Напишіть есе на тему: «Місце методики формування математичних уявлень у системі педагогічних наук».

Вибірковий ОК «Моніторинг якості освітньої діяльності закладу дошкільної освіти»: Підготувати презентаційне повідомлення на одну із тем (за вибором здобувача освіти): «Використання індикаторів для складання індивідуальних освітніх маршрутів (ІОМ) /при розробці моніторингових карток, check-листів, міні-портфоліо/ для формування звітів ЗДО про досягнення дітей дошкільного віку»; Розробити алгоритм проведення моніторингу якості освітньої діяльності; Розробити програму моніторингового дослідження за обраним алгоритмом.

Вибірковий ОК «Організація дозвілєвої діяльності дітей»: Підготувати та презентувати одну із видовищних форм організації дитячого дозвілля в ЗДО (*форма та вік дитини за вибором здобувача освіти*); Скласти план організації дозвілєвої діяльності з метою формування рухової, ігрової, здоров'язбережувальної, особистісної, дослідницької, природничо-екологічної, соціально-громадянської, мовленнєвої, комунікативної, мистецько-творчої, спортивно-ігрової, цифрової (*за вибором здобувача освіти*) компетентності дітей дошкільного віку (*вік дитини конкретизувати*).

Узагальнюючи, можемо наголосити, що найбільш типовими завданнями самостійної роботи, які операціоналізують визначені нами принципи, можуть бути: міні-дослідження занять (3 етапи): спостереження → аналіз за рубрикою → рекомендації з обґрунтуванням; конструювання заняття, дозвілєвого заходу в ЗДО; рефлексивні досье-вкладки до роботи: «Що було найскладніше/чому/як долали/що зміню»; технології квазіпрофесійної діяльності (мікрівикладання); Peer-review із ролями: кожна студентка один раз рецензент, один раз авторка; портфоліо «з версіями»: чернетка → рев'ю → фінал + журнал змін.

Пропонуємо також, як варіант швидкий чек-лист викладача (для кожного завдання самостійної роботи: Чітка мета та продукт? Етапи і дедлайни? Проблемність/дослідницьке питання? Контекст ЗДО й практична цінність? Варіанти/рівні посильності? Блок рефлексії? Механізми доброчесності? Узгодження з робочою програмою ОК?

Висновки. Самостійна робота здобувачів вищої освіти є важливим компонентом професійної підготовки майбутніх вихователів, який допомагає трансформувати набуті знання в професійні вміння; а також слугує дієвим засобом підготовки майбутніх фахівців до творчої педагогічної діяльності в ЗДО.

Організацію самостійної роботи майбутнього вихователя розглядаємо як складний цілеспрямований процес формування професійної компетентності, який ґрунтується на самостійності особистості здобувача освіти як його здатності до вмотивованого самостійного

пошуку професійної інформації, її осмислення та формування практичних умінь використання у педагогічній діяльності.

Особливостями організації самостійної роботи здобувачів освіти спеціальності Дошкільна освіта є необхідність дотримання визначених і проаналізованих принципів її організації. Принципами організації самостійної роботи майбутніх вихователів визначено: цілеспрямованість та результативність, системність і поетапність, проблемність і дослідницька спрямованість, практична та контекстна спрямованість, індивідуалізація й диференціація (посильність) її завдань, принцип рефлексивності та метакогніції, зворотний зв'язок і формувальне оцінювання, академічна доброчесність і етика, баланс індивідуальної та колективної роботи.

Подальшого дослідження потребує розробка та обґрунтування педагогічних умов активізації самостійної роботи здобувачів освіти спеціальності Дошкільна освіта в умовах ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балюк Л., Брижата І. Самостійна робота як ресурсний резерв якості підготовки майбутніх педагогів до творчої професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 57. Том 1. С. 127-131.
2. Васиньова Н. Організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2022. Вип. 55. Том 1. С. 221-225.
3. Вітвицька С.С. Самостійна робота здобувачів вищої освіти – найвища форма професійного становлення й особистісного розвитку. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2023. Вип. 1 (112). С. 114-126.
4. Головка Л. О. Самостійна робота студентів: шлях до підвищення якості знань. URL: <http://www.uk.x-pdf.ru/5mehnika/1595874-4-samostiyna-robota-studentiv-shlyah-pidvischennya-yakosti-znan-golovko-lidiya-olegivna-metodist-bilocerktivskogo-medichnog.php> (дата звернення: 25.09.2025).
5. Гула Л.В. Самостійна робота студентів в контексті сучасної вищої освіти. *Збірник наукових праць «ЛОГОΣ»*. 2019. Т. 3. С. 35-38.
6. Дубова Н., Люльченко В. Самостійна робота майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі як умова формування загальних та фахових компетентностей. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2021. № 2. С. 36–43.
7. Зеленська О.П. Самостійна робота здобувачів вищої освіти як важлива складова організації навчального процесу у закладах вищої освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2022. № 13(18). С. 173-182.
8. Левченко Ф.Г. Методичний супровід самоосвітньої підготовки педагога до формування ключових компетентностей учнів у закладах загальної середньої освіти. *Педагогічний альманах. Збірник наукових праць*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Випуск 49. С. 153-159.
9. Мармаза О. І. Самостійна робота як ефективний засіб професійного розвитку студента. Модернізація освітнього процесу в Інституті підвищення кваліфікації, перепідготовки : матеріали методолог. семінару / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; за заг. ред. проф. Р. І. Черновол-Ткаченко. Харків : Щедра садиба плюс, 2016. С. 19-34.
10. Ткаченко Т. В., Шумська О. О. Організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 195. С.37-40.
11. Хом'як І. М. Самостійна робота в системі навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2016. С. 90-95.
12. Харченко І. І. Самостійна робота студентів як засіб формування культури професійної комунікації фахівці *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68. Т. 2. С. 216-219.

REFERENCES:

1. Baljuk, L., Bryzhata, I. (2023). Samostiina robota jak resursnyi rezerv yakosti pidhotovky maibutnikh pedahohiv do tvorchoi profesiinoi diialnosti [Self-work as a resource reserve for the quality of future teachers' preparation for creative professional activity]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 57(1), 127–131 [in Ukrainian].
2. Vasynova, N. (2022). Orhanizatsiia samostiinoi roboty zdobuvachiv vyshchoi osvity druhoho (mahisterskoho) rivnia [Organization of self-work of higher education applicants of the second (master's) level]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Pedahohika – Current Issues of the Humanities. Pedagogy*, 55(1), 221–225 [in Ukrainian].
3. Vitvytska, S. S. (2023). Samostiina robota zdobuvachiv vyshchoi osvity – naivyscha forma profesiinoho stanovlennia y osobystisnoho rozvytku [Self-work of higher education applicants as the highest form of professional formation and personal development]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical Sciences*, 1(112), 114–126 [in Ukrainian].
4. Holovko, L. O. (n.d.). Samostiina robota studentiv: shliakh do pidvyshchennia yakosti znan [Self-work of students: Available at: <http://www.uk.x-pdf.ru/5mehnika/1595874-4-samostiyna-robota-studentiv-shlyah-pidvischennya-yakosti-znan-golovko-lidiya-olegivna-metodist-bilocerkivskogo-medichnog.php> (accessed 25 September 2025) [in Ukrainian].
5. Hula, L. V. (2019). Samostiina robota studentiv v konteksti suchasnoi vyshchoi osvity [Self-work of students in the context of modern higher education]. *ΛÓGOS*, 3, 35–38 [in Ukrainian].
6. Dubova, N., Liulchenko, V. (2021). Samostiina robota maibutnikh inzheneriv-pedahohiv kharchovoi haluzi yak umova formuvannia zahalnykh ta fakhovykh kompetentnosti [Self-work of future engineer-pedagogues in the food industry as a condition for the formation of general and professional competences]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*, 2, 36–43 [in Ukrainian].
7. Zelenska, O. P. (2022). Samostiina robota zdobuvachiv vyshchoi osvity yak vazhlyva skladova orhanizatsii navchalnoho protsesu u zakladakh vyshchoi osvity [Self-work of higher education applicants as an important component of the organization of the educational process in higher education institutions]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Psykhohohiia», Seriiia «Medytsyna» – Perspectives and Innovations of Science. Series: Pedagogy, Psychology, Medicine*, 13(18), 173–182 [in Ukrainian].
8. Levchenko, F. H. (2021). Metodychnyi suprovitd samoosvitnoi pidhotovky pedahoha do formuvannia kliuchovykh kompetentnosti uchniv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Methodological support of the self-educational preparation of a teacher for the formation of students' key competencies in general secondary education institutions]. *Pedahohichniy almanakh – Pedagogical Almanac*, 49, 153–159. Kherson: Kherson Academy of Continuing Education [in Ukrainian].
9. Marmaza, O. I. (2016). Samostiina robota yak efektyvnyi zasib profesiinoho rozvytku studenta [Self-work as an effective means of student professional development]. In R. I. Chernovol-Tkachenko (Ed.), *Modernizatsiia osvitnoho protsesu v Instytuti pidvyshchennia kvalifikatsii, perepidhotovky: materialy metodolohichnoho seminaru – Modernization of the educational process at the Institute of Advanced Training and Retraining: Materials of the methodological seminar* (pp. 19–34). Kharkiv: Shchedra Sadyba Plius [in Ukrainian].
10. Tkachenko, T. V., & Shumska, O. O. (2021). Orhanizatsiia samostiinoi roboty zdobuvachiv vyshchoi osvity mystetskykh spetsialnosti [Organization of Self-work of students of art specialties]. *Naukovi zapysky. Seriiia: Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 195, 37–40 [in Ukrainian].
11. Khomiak, I. M. (2016). Samostiina robota v systemi navchalnoi diialnosti studentiv [Self-work in the system of students' educational activity]. *Naukovyi visnyk Skhidnoevropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Eastern European National University. Pedagogical Sciences*, 90–95 [in Ukrainian].
12. Kharchenko, I. I. (2020). Samostiina robota studentiv yak zasib formuvannia kultury profesiinoi komunikatsii fakhivtsiv [Self-work of students as a means of forming a culture of professional communication of specialists]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools*, 68(2), 216–219 [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 16.08.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 12.09.2025
 Дата публікації: 03.11.2025

УДК 37.04:004.58

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.20>**Арсен ГРЕБЕНЮК**

кандидат філософських наук, доцент кафедри менеджменту освіти, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43006
ORCID: 0000-0002-0620-5416

Бібліографічний опис статті: Гребенюк, А. (2025). Цифрова доступність як складова універсального дизайну для освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 144–150, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.20>

ЦИФРОВА ДОСТУПНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ ДЛЯ ОСВІТИ

Стаття досліджує обсяг поняття цифрової доступності як складової універсального дизайну для освіти. Універсальний дизайн визначено як підхід до організації середовища таким чином, щоб воно було однаково зручним і ефективним у користуванні для якомога більшої кількості соціальних груп. Якщо йдеться про універсальний дизайн повідомлень, які створюються і відтворюються за допомогою цифрових технологій, ця область універсального дизайну називається цифровою доступністю. Звернено увагу на зростання популярності теми цифрової доступності і одночасну вузькість її розуміння як підходу до створення цифрових продуктів, призначених для людей з порушеннями здоров'я. Показано як зміна переважного типу медіа в освіті на цифрові створює нові види нерівності в доступі до інформації, пов'язані з різницею в апаратному і програмному забезпеченні, якістю зв'язку, дистанціюванням педагогів від здобувачів освіти. У статті описується важливість принципів цифрової доступності для підвищення ефективності доступу до інформації та легкості її сприйняття в цілому. Значна частина з них пов'язані з загальними принципами графічного дизайну і стосується створення зон фокусування уваги, ілюстративності, структурування тексту. Розвиток цифрових технологій проте зумовлює і такі види нерівності споживачів інформації, як відсутність підтримки певних форматів файлів їхнім обладнанням, надмірно швидка зміна функціоналу пристроїв і програм. Як спосіб подолання нерівності, зокрема серед учасників освітнього процесу, реалізується універсальність дизайну цифрових освітніх ресурсів, документів, веб-сайтів, програмних додатків. Водночас показано, що цифрова доступність має застосування не тільки для створення екранного вмісту, а й для універсальності дизайну інших медіа, зокрема друкованої продукції, тривимірного друку. Додатково цифрова доступність дозволяє долати перепони, пов'язані з іншими видами нерівності, як-от культурна, вікова. Таким чином стаття показує як завдяки застосуванню цифрової доступності відбувається зрівняння стартових умов для широкого загалу здобувачів освіти та підвищення загальної якості освіти в цифрову епоху; і описує перспективні напрямки подальшого застосування такого підходу для підвищення якості освіти.

Ключові слова: цифрова доступність, універсальний дизайн, графічний дизайн, інформація, цифрове середовище, медіа.

Арсен HREBENIUK

PhD in Philosophy, Associate Professor at the Department of Education Management, Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Vynnychenka str., 31, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43006
ORCID: 0000-0002-0620-5416

To cite this article: Hrebenuk, A. (2025). Tsyfrova dostupnist yak skladova universalnoho dyzainu dlia osvity [Digital accessibility as a component of universal design for education]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 144–150, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.20>

DIGITAL ACCESSIBILITY AS A COMPONENT OF UNIVERSAL DESIGN FOR EDUCATION

The article explores the scope of the concept of digital accessibility as a component of universal design for education. Universal design is defined as an approach to organizing the environment in such a way that it is equally convenient and effective for use by as many social groups as possible. When it comes to the universal design of messages that are created and transmitted using digital technologies, this area of universal design is referred to as digital accessibility.

Attention is drawn to the growing popularity of the topic of digital accessibility and, at the same time, to the narrowness of its common understanding – mainly as an approach to creating digital products intended for people with disabilities.

The article demonstrates how the shift toward digital media as the predominant type of media in education creates new forms of inequality in access to information. These inequalities are related to differences in hardware and software, quality of internet connectivity, and the increasing distance between educators and learners. The article emphasizes the importance of digital accessibility principles in improving the effectiveness of access to information and the ease of its perception in general. Many of these principles are related to general principles of graphic design, including the creation of focus areas, the use of illustrative elements, and the structuring of text. However, the development of digital technologies also leads to new forms of inequality among information consumers, such as the lack of support for certain file formats by their devices, and the excessively rapid evolution of device functionality and software. As a means of overcoming inequality – particularly among participants in the educational process – the universality of design for digital educational resources, documents, websites, and software applications is being implemented. At the same time, it is shown that digital accessibility applies not only to the creation of on-screen content, but also to the universal design of other media, including printed materials and 3D printing. Additionally, digital accessibility helps overcome barriers associated with other types of inequality, such as cultural or age-related differences. Thus, the article shows how the application of digital accessibility contributes to equalizing starting conditions for a wide range of learners and improving the overall quality of education in the digital age. It also outlines promising directions for further application of this approach to enhance educational quality.

Key words: digital accessibility, universal design, graphic design, information, digital environment, media.

Актуальність проблеми. Трансформації освітнього середовища, зумовлені розвитком суспільства і технологій, створюють нові види нерівності в доступі до знань, якщо їх не передбачити та не виробити заходи протидії. Така нерівність може мати різне підґрунтя: техногенне (відсутність обладнання та належного програмного забезпечення), медичне (виникнення нових хвороб і розладів, зміна їх класифікації), соціальне (поява вразливих або стигматизованих груп, привілеїв), культурне (різний контекст сприйняття тих самих повідомлень, поява «болючих» тем). Ці проблеми можуть вирішуватися створенням вузько орієнтованих версій одного матеріалу, або – його універсальним дизайном, аби зробити однаково доступним, зрозумілим і прийнятним для якнайширшого кола осіб. Другий підхід потребує більших витрат ресурсів, але в підсумку є більш ефективним, оскільки потребує менше подальших зусиль. Універсальний дизайн і його складова – цифрова доступність, здійснили суттєвий внесок у те, як відбувається взаємодія людини з екраном комп'ютера. Водночас, попри зростаючу популярність цих тем у сучасній освіті, їх часто трактують однобічно, в контексті інклюзивної освіти як подолання нерівності в здоров'ї. Суттєво мешає увага до інших видів нерівності стримує повноцінне впровадження цифрової доступності в освітню практику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теми універсального дизайну та цифрової доступності останнім часом активно досліджується в контексті інклюзивності. Часто вона спрямована на створення цифрових продуктів таким чином, аби вони були зручними для

використання людьми з порушеннями здоров'я. Але їхнє ширше значення – це стратегія підвищення комфорту користування всіма людьми. Про це йдеться в «Universal design in education: Principles and applications» (2007), «Простір без бар'єрів: як застосовувати в школі принципи універсального дизайну» (2020). Зауваження щодо їх реалізації в епоху пост-COVID описані в статті Кавіти Рао, Девіда Роуза, Дженни В. Грейвел і Т. Ніколь Такер-Сміт «Universal Design for Learning in its 3rd decade: a focus on equity, inclusion, and design» (2023). Дослідження Ганса Перссона, Генрика Амана та ін. «Universal design, inclusive design, accessible design, design for all: different concepts – one goal? On the concept of accessibility – historical, methodological and philosophical aspects» (2018) пояснює історичні та філософські підґрунтя універсального дизайну, і демонструє широту його застосування. Деталі вивчення подальших напрямів універсального дизайну в освіті окреслює Мелісса Бек Веллс у статті «Student perspectives on the use of universal design for learning in virtual formats in higher education» (2022).

Універсальний дизайн згадується в Законі України про освіту (стаття 1, пункт 28). Тема розвивалася в «Короткому посібнику з цифрової доступності» (2023), на вебпорталі «Веб-доступність. Дія. Освіта». З українських досліджень окремої уваги заслуговує монографія Ганни Давиденко «Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація» (2023). Сучасні проблеми розуміння цифрової доступності окреслено в нашій статті «Універсальний дизайн і цифрова доступність в організації освітнього процесу» (2025).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні того, що цифрова доступність як складова універсального дизайну, має широке коло застосувань і є підґрунтям для підвищення якості освіти в численних ситуаціях нерівності її здобувачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проектування будь-якого продукту чи послуги передбачає врахування багатьох факторів, включаючи естетику, інженерні рішення, екологічні проблеми, проблеми безпеки та вартість. Часто дизайн створюється для «пересічного» користувача. На противагу цьому, універсальний дизайн полягає у «проектуванні продуктів та середовищ, щоб вони були зручними для всіх людей, наскільки це можливо, без потреби в адаптації чи спеціалізованому дизайні» (Burgstahler, 2007).

Термін універсальний дизайн (UD, universal design) запровадив у 1990 році архітектор Рональд Мейс, користувач інвалідного візка. Він спростував підхід до проектування архітектурних середовищ, орієнтований на «середнього» користувача. Розроблене Мейсом визначення, яке згодом було прийняте Центром універсального дизайну (CUD) при Університеті штату Північна Кароліна: «проектування продуктів і середовищ, максимально придатних для використання людьми різного віку та з різними можливостями». Друга підвалина універсального дизайну – це діяльність Центру прикладних спеціальних технологій (CAST), заснованого в 1984 році. Саме там виникла концепція універсального дизайну для освіти в 1998 році (Baglieri, 2017 с. 178-179).

Концепція розвивалася в руслі постструктуралізму та поглядів на «нормальність» і «особливість» людей як штучних «структур домінування», які потрібно подолати через нормалізацію різноманітності (Persson & Åhman, 2018).

Фахівці Центру з різних галузей сформулювали сім основних принципів універсального дизайну, що лягли в основу розробки продуктів і середовищ, зручних для всіх: *рівноправне користування, гнучкість у використанні, простота та інтуїтивність, ефективно сприйняття інформації, захист від помилок, мінімум фізичних зусиль, оптимальні розміри та простір* (Burgstahler, 2007). Хоча їх можна застосувати широко (в архітектурі, дизайні побутових інструментів, меблів), ці принципи стосуються

і організації цифрового середовища. Проілюструємо це прикладом з «Короткого посібника з цифрової доступності» (Попов, 2023):

Рівноправне користування. Повідомлення розробляються таким чином, аби спосіб їх сприйняття був максимально однаковим або, якщо це неможливо, рівноцінним для всіх груп користувачів. Для цього важливо дбати і про збільшений чи налаштовуваний розмір тексту, так і уникати дискримінації чи маркування окремих груп. Наприклад, у режимі читання для вебоглядачів повинні бути легко доступні кнопки вибору гарнітури та розміру шрифту.

Гнучкість у використанні. Повинні врахуватися як спосіб, так і темп користування. Наприклад, підкреслення і виділення кольором гіперпосилань у поєднанні з їх зрозумілістю (текстові посилання, а не просто адреса); змога вирішувати ті самі завдання різними способами (наприклад, через графічний інтерфейс і сполучення клавіш).

Простота та інтуїтивність. Зрозумілість для користувача, незалежно від його досвіду, знань чи мовних навичок. Передусім – логічне розташування елементів, мінімалістичне оформлення, що не розсіює увагу. Також – наявність підказок і зворотного зв'язку (наприклад, зміна вигляду кнопок і поява підказок при наведенні вказівника на різні елементи). Також важливі повідомлення не варто розміщувати всередині відео чи анімації, якщо немає можливості керувати їхнім відтворенням, увімкнути субтитри або прочитати транскрипцію.

Ефективне сприйняття інформації. Слід створювати зони фокусування уваги – забарвлені текстові блоки, обрамлення елементів, відступи. Важливу інформацію слід дублювати через кілька каналів сприйняття – візуальні, текстові чи аудіальні. Потрібно забезпечити достатній контраст між текстом і фоном, використовувати текст із обведенням. Графічні елементи (пиктограми, діаграми, лінії на графіках) повинні бути контрастними не тільки через можливі вади зору глядачів, а й з урахуванням ймовірної хибної передачі кольорів різними пристроями та при друці. У цьому контексті зростає також значення інтерактивних інструментів, таких як презентації з елементами взаємодії, навчальні симуляції, освітні відеоігри, а також функції, що дозволяють залишати коментарі або відгуки.

Захист від помилок. Якщо це інтерфейс програми, тесту, він повинен запобігати випадковим помилкам або зменшувати їхні наслідки. Часто використовувані функції мають бути легкодоступними та згрупованими, а потенційно небезпечні – прихованими або обмеженими у використанні. Слід реалізувати підтвердження незворотних дій.

Мінімум фізичних зусиль. Користування не повинне спричиняти зайвого фізичного навантаження. Варто мінімізувати повторювані дії та дозволити користувачеві обирати зручне положення тіла під час роботи.

Оптимальні розміри та простір. Особливо актуально при організації доступу до комп'ютера. Усі потрібні кнопки, периферійні пристрої повинні бути досяжними в звичайному робочому положенні. При цьому потрібно забезпечити простір для додаткових пристроїв.

Згідно з CAST, неспроможність засвоювати інформацію може зумовлюватися проблемами зі «що» вивчається, «як» вивчається та «чому» вивчається (CAST, 2008). З цього слідує, що проблеми користування, з точки зору дизайнерів освітнього середовища, полягають не в користувачах, а в середовищі. Воно може бути несприятливим, а може «згладжувати кути», ставлячи учасників освітнього процесу в більш рівні початкові умови.

Сім принципів універсального дизайну можна бачити в тому, який вигляд мають інтерфейси сучасних комп'ютерних програм, мобільних додатків, вебсайти, презентації та електронні підручники (Гребенюк, 2025); як функціонують програми озвучення тексту та аудіоверсії книг, ментальні карти (Rao, Gravel, Rose, Tucker-Smith, 2003). В цьому разі можна говорити про універсальний дизайн повідомлень, які створюються і відтворюються за допомогою цифрових медіа. Він допомагає зробити інформацію однаково зручною для споживання та засвоєння широким загалом, усуваючи різні форми нерівності. Саме такий підхід і визначаємо як цифрову доступність.

Зазначимо, що поява 3D-принтерів дала поштовх зворотному процесу до віртуалізації. Завдяки їм з'явилася змога переводити віртуальне у матеріальне, буквальне. І оскільки моделі можуть використовуватися як засоби предметної наочності, але на етапі проектування є віртуальними цифровими об'єктами, то

вони теж підпадають під цифрову доступність, що включає використання певних форматів файлів моделей, їхнього якнайзрозумілішого вигляду, конструкції (якщо вони розбірні). Заклади, обладнані 3D-принтерами, здатні самостійно виготовляти потрібні об'єкти для підтримання освітнього процесу.

Лариса Байда пояснює, що «У широкому значенні доступність має розглядатись як спосіб інвестування в суспільство – для всіх і кожного, а не тільки в контексті рівності й недискримінації осіб з інвалідністю». Забезпечення доступності – це стратегія, що стосується широкого кола осіб: різного віку, професій, з різними функціональними порушеннями та місцем проживання, різного віросповідання, культурної належності тощо (Байда, 2020). Кавіта Рао, Девід Роуз, Дженна В. Грейвел і Т. Ніколь Такер-Сміт зауважують, що в універсальному дизайні не існує кінцевого пункту. Він передбачає нові рішення в міру того, як з'являються нові форми нерівності учасників освітнього процесу. Це циклічний процес, який може мати регіональні відмінності з огляду на те, що основу універсального дизайну в освіті розроблялися для закладів США й тому не дійсно цілком універсальними (Rao, Gravel, Rose, Tucker-Smith, 2003).

Темою, яка ще недостатньо досліджена, є різниця у сприйнятті інформації з «великого екрана» (ПК, ноутбук) та «малого» (смартфон). Відмінності в розмірі екрана зумовлюють незручності в використанні шрифтів, іншому характері взаємодії користувача з наскранними елементами (сенсорний екран і мишка й клавіатура як посередники між людиною і зображенням на екрані). Так, керування з сенсорного екрана інтуїтивно зрозуміліше, хоча забезпечує меншу точність взаємодії (Гребенюк, 2025).

Крім того може знадобитися адаптація вебсторінки або документа до розміру екрана. Елементи на екрані можуть не вміщатися в межі дисплея, потребувати ручного масштабування та прокручування. Або ж електронні презентації чи текстові файли можуть втрачати форматування при їх відкритті в інших програмах, що ускладнює їх перегляд. З огляду на це автори освітніх матеріалів повинні враховувати, як саме їхній контент відобразиться на різних пристроях, і прагнути до простішого, зручнішого дизайну. Рішенням для доступності можуть бути, зокрема,

хмарні сервіси на зразок Google Документів, або перегляд тривимірних моделей на Sketchfab, які забезпечують однаковий вигляд і функціональність на різних пристроях, оскільки користувачі послуговуються не встановленим на свій пристрій програмним забезпеченням, а «хмарним», яке запускається в вебглядачі.

Але крім нерівності в плані відсутності очікуваного технічного, програмного забезпечення, не володіння мовами, слід виділити нерівність між педагогами та здобувачами освіти. Між тим обсягом знань, який педагог має намір донести, й тим, як цей обсяг засвоюється аудиторією. Дизайн презентацій, документів, онлайн-відео робить великий внесок у ефективність сприйняття (Гребенюк, 2025). Він повинен включати очевидну та зрозумілу структуру тексту, гармонійне використання контрастних кольорів, логічне розміщення елементів, єдине візуальне оформлення, що дає уявлення про освітній матеріал як систему повідомлень.

Наприклад, елементи на слайді можна візуально об'єднати у блоки за допомогою поміщення їх на передній план перед забарвленим прямокутником. Це засвідчить, що всі вони стосуються спільної категорії. Маркування списків та створення інтерактивних змістів текстових документів також полегшує сприйняття та спільну роботу над документами. Також однакове оформлення посібників, презентацій, може створити «освітній бренд» окремого педагога чи закладу.

Лариса Байда в контексті концепції Нової української школи (НУШ) зазначає, що важливо забезпечити можливість роботи з навчальними ресурсами на різних типах пристроїв – смартфонах, настільних комп'ютерах, планшетах – а також мати доступ до версій для завантаження і друку (Байда, 2020). Забезпечення доступності з огляду на це включає можливість завантаження одного й того ж навчального матеріалу у кількох форматах, наприклад, як текстовий документ, відео зі звуком, графічне зображення чи PDF-файл. Візуальні матеріали можуть бути адаптовані для людей з порушеннями кольоро-сприйняття, а текст – оформлений із урахуванням потреб осіб із дислексією. При цьому така адаптація виявляється корисною і для інших користувачів – наприклад, у ситуаціях, коли потрібний формат не відкривається або недоступний з технічних причин.

Якщо універсальний дизайн не забезпечує рівності й ефективності в доступі до інформації, використовується «розумне пристосування» – певний засіб подолання бар'єрів, які виникають у конкретної людини (Байда, 2020b). У сфері цифрової доступності доцільно використовувати додаткові програми або розширення для вже встановленого програмного забезпечення (зокрема, для веббраузерів), які розширюють стандартний функціонал і додають нові можливості.

Освітній серіал «Вебдоступність» від «Дія. Освіта» (Дія. Освіта, 2023), як і «Короткий посібник з цифрової доступності» (Попов, 2023) особливу увагу приділяють навчання навичкам спрощення навігації для користувачів: важливо зрозуміло називати документи, елементи меню сайту чи програми, грамотно оформлювати таблиці, правильно вставляти гіперпосилання в текст, а також уникати використання мерехтіння, складних елементів інтерфейсу та паралакс-ефектів, як перешкоджають зосередженню уваги та створюють додаткові проблеми для людей зі слабким зором, епілепсією тощо. Посібник також акцентує, що правила графічного дизайну (використання геометричних форм і контрасту, ілюстрацій і декоративних елементів) та підвищення читабельності текстів (вибір шрифтів, їх розмір, контраст із тлом, маркування списків, поділ на блоки) універсальні (Попов, 2023) та можуть застосовуватися як у рекламі, так і в освіті, котра містить своєрідну рекламу знань, професійних навичок і розширення світогляду. Поглиблено широта застосувань універсального дизайну описана в статті Ганса Перссона, Генрика Амана та ін., які показують, що його різні напрями мають спільну мету – створення безбар'єрного та інклюзивного в широкому значенні цього слова середовища; середовища «для всіх», у якому можливі різні активності різних осіб. Зокрема, розкриваючи зміст поняття «доступність», дослідники вказують на «успішний доступ до інформації» (Persson & Åhman, 2018).

Популяризація використання цифрової доступності в Україні заохочується Законом України «Про забезпечення прав і свобод людей з інвалідністю», який описує вимоги щодо доступності інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) особам з інвалідністю. Міністерство цифрової трансформації

України за підтримки Програми розвитку ООН також створило рекомендації, які, спираючись на сучасний рівень розвитку ІКТ, стали основою для Стандарту цифрової доступності, чинного з 15 червня 2022 року (Давиденко, 2023, с. 178–179). Але ці рекомендації та вимоги зосереджуються на вузькій галузі цифрової доступності як подолання бар'єрів, зумовлених станом здоров'я. Також частково цифрова доступність висвітлюється в контексті рекомендацій з графічного та вебдизайну. Це недостатньо для вирішення спектру проблем, які постають перед користувачами цифрових технологій в освіті (Гребенюк, 2025).

Подальші дослідження в цьому напрямку, згідно з Мелісою Бек Веллс, перспективно проводити в закладах вищої освіти, де студенти можуть дати власні оцінки різним формам універсального дизайну цифрового середовища. Результати також є змога оцінити не тільки за проведенням занять, а й за такими критеріями, як академічні досягнення та утриманість студентів у закладі (Wells, 2022).

Щодо українського контексту, Ганна Давиденко пише: сучасні українські обставини потребують поглибленої уваги з боку освітян, влади, авторів цифрових продуктів, які працю-

ють над створенням інклюзивнішого та справедливішого цифрового суспільства (Давиденко, 2023, с. 195).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Універсальний дизайн має застосування в численних сферах життя, одна з яких – це дизайн освітнього середовища та матеріалів. Він реалізується в стосунку до цифрових технологій як цифрова доступність. Поширене розуміння цифрової доступності як адаптації вебсайтів, документів, інтерфейсу програм для людей з інвалідністю відображає тільки один з її аспектів і віддаляє цифрову доступність від універсального дизайну.

Варті поглибленої уваги перспективи застосування цифрової доступності для підвищення загальної читабельності наекранних текстів, використання при створенні освітніх матеріалів принципів універсального дизайну, наявних у рекламних матеріалів, які акцентують увагу та ефективно доносять візуальну інформацію.

Цифрова доступність забезпечує рівність стартових позицій для здобуття освіти. Це не вирішує проблем із мотивацією, якістю викладання предметів, але створює міцніше підґрунтя для їх вирішення та більш передбачуваної, контрольованої адаптації освітнього середовища до нових обставин.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Baglieri S. Disability Studies and the Inclusive Classroom. *Critical Practices for Embracing Diversity in Education*. Routledge, 2017, 268 p.
2. Burgstahler S. Universal design in education: Principles and applications. DO-IT & Publications, Washington, 2007. URL: <https://www.washington.edu/doi/lesson-03-universal-design>
3. CAST. Universal Design for Learning (UDL) Guidelines – Version 1.0. Universal Design for Learning, 2008. URL: <https://web.archive.org/web/20080518032704/http://cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html>
4. Persson, Hans & Åhman, Henrik & Yngling, Alexander & Gulliksen, Jan. (2014). Universal design, inclusive design, accessible design, design for all: different concepts – one goal? On the concept of accessibility – historical, methodological and philosophical aspects. *Universal Access in the Information Society*. № 14. 22 p. doi: 10.1007/s10209-014-0358-z.
5. Rao, K., Gravel, J. W., Rose, D. H. & Tucker-Smith, T. N. (2023). Universal Design for Learning in its 3rd decade: a focus on equity, inclusion, and design. In Robert J Tierney, Fazal Rizvi & Kadriye Ercikan, *International Encyclopedia of Education* (Fourth Edition), 2023, pp. 212-720. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14079-5>
6. Wells, M. B. Student perspectives on the use of universal design for learning in virtual formats in higher education. *Smart Learning Environments*, 2022, №9 (37), pp. 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00218-6>
7. Байда Л. (2020a). Простір без бар'єрів: як застосовувати в школі принципи універсального дизайну. *НУШ*. URL: <https://nus.org.ua/2020/06/23/yak-zastosovuvaty-pryntsyry-universalnogo-dyzajnu-v-shkoli/>
8. Байда Л. (2020b). Як застосовувати в школах універсальний дизайн, стандарти доступності й розумне пристосування. *НУШ*. URL: <https://nus.org.ua/2020/06/22/yak-zastosovuvaty-v-shkolah-universalnyj-dyzajn-standarty-dostupnosti-j-rozumne-prystosuvannya/>
9. Гребенюк А. В. (2025). Універсальний дизайн і цифрова доступність в організації освітнього процесу. *Педагогічний пошук*. Луцьк: ПП Іванюк. 2 (126), С. 8-11
10. Давиденко Г. (2023). Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація: монографія. Вінниця: ТВОРИ. 240 с.

11. Дія. Освіта (2023). Вебдоступність. Дія. Освіта. URL: <https://osvita.diiia.gov.ua/courses/vebdostupnist>
12. Попов Д. (2023). Короткий посібник із цифрової доступності. Дія. Цифрова Освіта. 73 с. URL: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-06/korotkiy_posibnik_z_cifrovoi_dostupnosti_-_ukr.pdf

REFERENCES:

1. Baglieri S. (2017). *Disability Studies and the Inclusive Classroom. Critical Practices for Embracing Diversity in Education*. Routledge
2. Burgstahler S. (2007). *Universal design in education: Principles and applications*. DO-IT & Publications, Washington. <https://www.washington.edu/doi/lesson-03-universal-design>
3. CAST (2008). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines – Version 1.0*. Universal Design for Learning. URL: <https://web.archive.org/web/20080518032704/http://cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html>
4. Persson, Hans & Åhman, Henrik & Yngling, Alexander & Gulliksen, Jan. (2014). Universal design, inclusive design, accessible design, design for all: different concepts – one goal? On the concept of accessibility – historical, methodological and philosophical aspects. *Universal Access in the Information Society*. 14. 10.1007/s10209-014-0358-z.
5. Rao, K., Gravel, J. W., Rose, D. H. & Tucker-Smith, T. N. (2023). Universal Design for Learning in its 3rd decade: a focus on equity, inclusion, and design. In Robert J Tierney, Fazal Rizvi & Kadriye Ercikan, *International Encyclopedia of Education* (Fourth Edition) (712-720). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14079-5>
6. Wells, M. B. (2022). Student perspectives on the use of universal design for learning in virtual formats in higher education. *Smart Learning Environments*, 9, 37. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00218-6>
7. Baida, L. (2020a). Prostir bez bar'ieriv: yak zastosovuvaty v shkoli pryntsyvy universalnogo dyzainu. NUSH. URL: <https://nus.org.ua/2020/06/23/yak-zastosovuvaty-pryntsyvy-universalnogo-dyzainu-v-shkoli/> (in Ukrainian)
8. Baida, L. (2020b). Yak zastosovuvaty v shkolakh universalnyi dyzain, standarty dostupnosti y rozumne prystosuvannya. NUSH. URL: <https://nus.org.ua/2020/06/22/yak-zastosovuvaty-v-shkolakh-universalnyj-dyzajn-standarty-dostupnosti-j-rozumne-prystosuvannya/> (in Ukrainian)
9. Hrebeniuk, A. V. (2025). Universalnyi dyzain i tsyfrova dostupnist v orhanizatsii osvithnoho protsesu. *Pedahohichnyi poshuk*, 2(126), 8–11. (in Ukrainian)
10. Davydenko, H. (2023). Tsyfrova inkluziia ta dostupnist: sotsialna didzhytalizatsiia: monohrafiia. Vinnytsia: TVORY. (in Ukrainian)
11. Diiia. Osvita. (2023). Veбdostupnist. Diiia. Osvita. URL: <https://osvita.diiia.gov.ua/courses/vebdostupnist> (in Ukrainian)
12. Popov, D. (2023). Kоротkyi posibnyk iz tsyfrovoi dostupnosti. Diiia. Tsyfrova Osvita. URL: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-06/korotkiy_posibnik_z_cifrovoi_dostupnosti_-_ukr.pdf (in Ukrainian)

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 03.11.2025

УДК 378.147:81'27

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.21>

Єлизавета КРЕМЕНИЦЬКА

викладач кафедри англійської мови та комунікації, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053

ORCID: 0009-0000-1089-2960

Людмила ЖУКОРСЬКА

старший викладач кафедри англійської мови та комунікації, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053

ORCID: 0009-0004-4958-4876

Анна ОСТАПЕНКО

старший викладач кафедри романської філології, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053

ORCID: 0009-0000-1361-2098

Андрій АРДЕЛЬЯНОВ

старший викладач кафедри романської філології, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053

ORCID: 0009-0003-8774-5936

Ілдіко МЕЗІ

старший викладач кафедри романської філології, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053

ORCID: 0009-0001-9315-3625

Бібліографічний опис статті: Кременицька, Є., Жукорська, Л., Остапенко, А., Ардельянов, А., Мезі, І. (2025). Дискурсивний підхід до навчання академічного мовлення у студентів філологічних спеціальностей. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 4, 151–159, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.21>

ДИСКУРСИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Дослідження спрямоване на перевірку ефективності дискурсивного підходу у формуванні академічного мовлення студентів 2–4 курсів філологічних спеціальностей. Педагогічний експеримент проводився у 2023–2025 рр. зі 67 студентами англійської, французької та італійської філології, які виконували комплекс аналітичних, реконструктивних та продуктивних завдань у багатомовному навчальному середовищі. Використано дискурс-аналіз для виявлення структурних і прагматичних характеристик текстів, порівняльний аналіз для зіставлення міжмовних відмінностей, метод аналізу помилок для діагностики порушень когерентності та аргументації, а також педагогічне моделювання для створення навчальних матеріалів. Завдання охоплювали аналіз автентичних академічних текстів, переписування з урахуванням цільової аудиторії, реконструкцію логіки аргументації та побудову вступів і висновків. Результати показали зростання зв'язності тексту на 27%, скорочення дискурсивних помилок на 31% і підвищення аргументованості викладу на 34%. Оцінювання здійснювалося за узгодженими критеріями, що включали структурну цілісність, логічну послідовність, точність аргументів і релевантність джерел. Студенти старших курсів ефективніше інтегрували інтертекстуальні посилання та працювали з кількома джерелами одночасно, тоді як молодші продемонстрували швидший прогрес у жанровій адаптації. Виявлено поколіннєві особливості цифрової молоді: схильність до «заголовкового» читання, спрощення термінології та фрагментарне опрацювання інформації. Це зумовлює потребу поєднувати дискурсивний підхід із розвитком глибокого читання й критичного мислення. Запропонована модель може бути інтегрована в аудиторні, змішані та дистанційні курси академічного письма й комунікації, а також у міжмовні програми підготовки філологів.

Ключові слова: дискурсивний підхід, академічне мовлення, дискурсивна компетентність, жанрова чутливість, аргументація.

Yelyzaveta KREMENYTSKA

Lecturer at the English Language and Communication Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0009-0000-1089-2960

Liudmyla ZHUKORSKA

Senior Lecturer at the English Language and Communication Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0009-0004-4958-4876

Anna OSTAPENKO

Senior Lecturer at the Romance Philology Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0009-0000-1361-2098

Andrii ARDELIANOV

Senior Lecturer at the Romance Philology Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0009-0003-8774-5936

Ildiko MEZI

Senior Lecturer at the Romance Philology Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0009-0001-9315-3625

To cite this article: Kremenynska, Ye., Zhukorska, L., Ostapenko, A., Adelianov, A., & Mezi, I. (2025). Dyskursyvnyi pidkhyd do navchannia akademichnoho movlennia u studentiv filolohichnykh spetsialnostei [A Discourse-based approach to teaching academic communication to students of philological specialties]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 151–159, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.21>

A DISCOURSE-BASED APPROACH TO TEACHING ACADEMIC COMMUNICATION TO STUDENTS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES

The study examines the effectiveness of a discourse-based approach in developing academic communication skills among second- to fourth-year students of philological specialties. Over the period 2023–2025, 67 students specialising in English, French, and Italian philology participated in analytical, reconstructive, and productive assignments implemented in a multilingual instructional context. Discourse analysis was applied to identify the structural and pragmatic features of texts; comparative analysis was used to highlight cross-linguistic differences; error analysis served to diagnose coherence and argumentation issues; and pedagogical modelling supported the design of instructional materials. The set of tasks comprised the study of authentic academic texts, rewriting them with regard to the intended readership, reconstructing the logic of argumentation, and drafting introductions and conclusions. As a result, text cohesion improved by 27%, discourse-related errors decreased by 31%, and the clarity of argumentation rose by 34%. Assessment was based on agreed criteria covering structural integrity, logical sequencing, precision of arguments, and relevance of sources. Senior students demonstrated greater proficiency in integrating intertextual references and synthesising information from multiple sources, whereas junior students showed faster progress in genre adaptation. Analysis also highlighted traits typical of digital-native learners: reliance on “headline” reading, simplification of domain-specific vocabulary, and selective rather than comprehensive information processing. Such tendencies point to the necessity of pairing a discourse-oriented methodology with the cultivation of deep reading and critical thinking abilities. The proposed model can be integrated into classroom-based, blended, and online courses in academic writing and communication and cross-linguistic philology programmes.

Key words: discourse-based approach, academic communication, discourse competence, genre awareness, argumentation.

Актуальність проблеми. У сучасній вищій освіті формування академічного мовлення набуває особливої ваги, особливо для студентів філологічних спеціальностей, для яких академічне письмо та усне представлення наукових ідей є не лише інструментом навчання, а й ключовим елементом професійної реалізації. Попри задовільне володіння граматичними структурами та лексичним запасом мови навчання, значна частина студентів демонструє труднощі в побудові логічно послідовних, структурно цілісних та адресних академічних висловлювань. Це вказує на обмеженість традиційних методів, що зосереджуються переважно на мовній правильності та формальній відповідності жанру, залишаючи поза увагою ширші когнітивні, комунікативні та соціокультурні аспекти академічного дискурсу.

Питання формування дискурсивної компетентності та її інтеграції у мовну підготовку студентів розроблялися у працях провідних дослідників, зокрема Н. Ферклафа (Fairclough, 1992), Т. ван Дейка (van Dijk, 2008), Ж. Менгено (Maingueneau, 2014), П. Шародо (Charaudeau, 2009), які підкреслюють роль мови як соціальної практики, що функціонує у конкретних жанрових і культурних умовах.

Водночас більшість наявних робіт зосереджені на окремих компонентах дискурсивної компетентності або на викладанні однією іноземною мовою, тоді як багатомовний контекст і вплив поколінневих характеристик студентів цифрової доби залишаються недостатньо вивченими. Це створює наукову прогалину, яка потребує комплексного підходу, що поєднує теоретичне обґрунтування, багатомовну практичну реалізацію та аналіз впливу когнітивних і соціокультурних чинників на формування академічного мовлення.

Метою цієї статті є обґрунтування доцільності дискурсивного підходу до навчання академічного мовлення у вищій школі, аналіз його теоретичних засад, визначення структурних компонентів дискурсивної компетентності та демонстрація шляхів його практичного впровадження у курсах мовної підготовки студентів філологічних спеціальностей.

Теоретичне підґрунтя дискурсивного підходу. Дискурс у сучасній лінгвістиці розглядається як складне явище, що поєднує мовні, когнітивні та соціокультурні чинники комуні-

кації. У науковій традиції його визначають як не лише текст, а й процес соціальної взаємодії, де мовець і слухач обмінюються значеннями в конкретному контексті (Fairclough, 1992; van Dijk, 2008; Maingueneau, 2014). Дискурс описується як динамічна мовна подія, вплетена в соціальні структури, що враховує інтертекстуальні зв'язки, жанрові параметри та прагматичні стратегії (Sobrero, 1993; Berruto, 2012; Denysova & Tsapro, 2024; Gryshchenko, 2025).

В мовознавстві увага також зосереджується на зв'язку дискурсивних практик із когнітивно-нарративною організацією тексту та їхньому впливі на формування цілісного висловлювання (Куліш, 2025; Мельник, 2021). Дослідники також наголошують на значенні іншомовної дискурсивної компетентності, що визначається як здатність логічно й послідовно поєднувати елементи тексту відповідно до комунікативної мети, зокрема в умовах дистанційного навчання (Гладка, 2022).

Компетентнісний підхід до вивчення дискурсу передбачає, що дискурсивна компетентність є складовою комунікативної компетентності, що включає мовні знання, уміння стратегічно будувати висловлювання та враховувати соціальні ролі учасників спілкування (Bachman & Palmer, 1996; Hyland, 2009; Swales, 1990). У контексті цифровізації освіти дослідники наголошують на змінах у способах сприйняття, обробки та продукування інформації, що впливають на комунікативну поведінку та стратегії побудови дискурсу (Carr, 2010; Liu, 2020; Twenge, 2017).

Дискурсивна компетентність у структурі академічного мовлення. У контексті академічної комунікації «бути дискурсивно компетентним» означає володіти здатністю ефективно створювати та інтерпретувати висловлювання з урахуванням жанрового, комунікативного та соціокультурного контексту (Hyland, 2009). Така компетентність виходить за межі мовної правильності й охоплює вміння реалізовувати комунікативні наміри, адаптуючи структуру та зміст повідомлення до очікувань академічної аудиторії (Bachman & Palmer, 1996).

Ключовими компонентами дискурсивної компетентності є: 1) жанрова чутливість – здатність розпізнавати та відтворювати структурно-змістові особливості академічних жанрів (Swales, 1990; Flowerdew, 1993); 2) побудова

тематичної цілісності – уміння забезпечувати логічний розвиток теми та підтримувати когерентність (Гладка, 2022); 3) послідовність аргументації – здатність вибудовувати логічний ланцюг міркувань із чітким виділенням тез, аргументів і прикладів (van Dijk, 2008); 4) інтеграція джерел – уміння критично відбирати, інтерпретувати та належним чином цитувати наукові джерела з урахуванням норм академічної доброчесності.

Важливо розрізнати мовну грамотність (language literacy) – правильність граматики, лексичну точність, орфографічну коректність – та дискурсивну грамотність (discourse literacy), яка передбачає вміння організовувати комунікативно релевантні тексти в межах певного жанру та соціального контексту (Blommaert, 2005; Куліш, 2022). Мовна грамотність є необхідною, але недостатньою умовою для ефективної академічної комунікації, тоді як дискурсивна компетентність охоплює усвідомлене керування смисловою та прагматичною стороною мовлення.

Таким чином, розвиток дискурсивної компетентності студентів-філологів вимагає комплексної роботи над жанровою структурою та інтеграцією інтертекстуальних зв'язків, що сприяє підвищенню якості академічного письма й усного мовлення та успішній соціалізації у наукову спільноту (Hyland, 2009; Sobrero, 1993).

Методи дослідження. Дослідження здійснювалося у межах описово-аналітичної методології з елементами педагогічного експерименту. Матеріалом слугували автентичні академічні тексти українською, англійською та французькою/італійською мовами, відібрані з відкритих наукових репозитаріїв, фахових журналів та навчально-методичних матеріалів університетських курсів.

Для досягнення мети було застосовано такі методи:

- дискурс-аналіз для виявлення структурних, жанрових та прагматичних особливостей текстів (van Dijk, 2008; Maingueneau, 2014);
- порівняльний аналіз для зіставлення міжмовних відмінностей у побудові аргументації, організації тексту та інтеграції джерел (Berruto, 2012; Charaudeau, 2009);
- метод аналізу помилок для діагностики типових порушень когерентності, логіки та стилістичних норм (Гладка, 2022);

– педагогічне моделювання для розробки комплексу навчальних завдань, спрямованих на розвиток дискурсивної компетентності (Hyland, 2009; Sobrero, 1993).

У дослідженні взяли участь шість груп студентів філологічних спеціальностей (загалом 67 осіб), які навчалися на 2–4 курсах упродовж 2023–2025 років. Було проведено два вимірювання рівня дискурсивної компетентності: на початку та наприкінці навчального курсу, без виділення контрольної та експериментальної груп.

Оцінювання показників здійснювалося за узгодженою шкалою, що включала чотири критерії:

1. Структурна цілісність (0–5 балів) – наявність логічно завершених частин тексту та їх взаємопов'язаність.
2. Логічна послідовність (0–5 балів) – відповідність аргументаційного ланцюга темі та відсутність суперечностей.
3. Точність аргументів (0–5 балів) – використання коректних, перевірених даних та прикладів.
4. Релевантність джерел (0–5 балів) – адекватність і належне цитування академічних матеріалів.

Загальний показник обчислювався як середнє арифметичне за чотирма критеріями. Додатково фіксувалася кількість дискурсивних помилок (наприклад, неправильне використання логічних маркерів, порушення когерентності, невдале інтегрування джерел) та відсоткове зростання або зниження цих показників у підсумкових роботах порівняно з початковими.

Учасники дослідження. Дослідження охопило шість груп студентів філологічних спеціальностей (загалом 67 осіб), які виконували завдання у рамках курсу з практики усного та писемного мовлення на 2–4 курсах впродовж 2023–2025 років. У вибірці найбільшу частку становили студенти спеціальності *англійська філологія* (48%), далі йшли студенти *французької філології* (32%) та *італійської філології* (20%). Такий склад учасників дослідження зумовив різноманітність мовного матеріалу для аналізу, що дозволило порівняти результати між різними мовними групами.

Практична реалізація дискурсивного підходу. Ефективне впровадження дискурсивного підходу у формування академічного мовлення

потребує завдань, що поєднують аналітичну, реконструктивну та продуктивну діяльність студентів. У ході дослідження було апробовано чотири основні типи вправ, виконання яких сприяло розвитку жанрової чутливості, прагматичної гнучкості та здатності інтегрувати джерела в академічний текст.

Перший тип передбачав аналіз академічних текстів як дискурсів. Студенти працювали з автентичними науковими уривками українською, англійською, французькою та італійською мовами, виокремлювали головну тезу, аргументи, приклади, контраргументи, ідентифікували дискурсивні маркери та описували інтертекстуальні зв'язки. Виконання таких завдань сприяло формуванню вміння відтворювати логіку аргументації та вибудовувати зв'язки між її елементами. Водночас виявлено поколіннєву особливість студентів цифрової доби – схильність до «заголовкового» читання, що призводило до пропуску ключових аргументів, розташованих у середині тексту, і узгоджується з даними про зниження уваги до розгорнутих текстів у цифровому середовищі (Carr, 2010; Liu, 2020).

Другий тип був пов'язаний із переписуванням академічного абзацу з урахуванням цільової аудиторії. Завдання передбачало адаптацію наукового фрагмента шляхом модифікації лексики, ступеня формальності та структурної організації за збереження смислового ядра. Така робота розвивала прагматичну гнучкість

і здатність адаптувати зміст до комунікативного контексту. Разом із тим спостерігалася тенденція до надмірного спрощення й заміни термінів побутовими словами, що знижувало точність викладу та спотворювало первинну аргументаційну структуру (Twenge, 2017).

Третій тип завдань був спрямований на реконструкцію логіки аргументації. Студенти отримували абзаци з порушеною послідовністю тез, які необхідно було впорядкувати, додати зв'язні маркери та перевірити когерентність. Наприклад, послідовність «По-друге... По-перше... По-третє...» мала бути відновлена у логічно обґрунтованому порядку. Виконання вправи сприяло розвитку навичок відтворення аргументаційного каркасу тексту та чіткого маркування смислових переходів. Однак результати засвідчили, що частина студентів не виявляла очевидних порушень логіки, інтерпретуючи хаотично організований матеріал як зв'язний (Liu, 2020).

Четвертий тип завдань стосувався побудови вступу, зв'язних переходів і висновків. Студенти отримували фрагменти без чіткої композиції та мали сформулювати вступ, у якому визначається мета й структура викладу, інтегрувати логічні переходи між абзацами та підготувати підсумковий висновок. Наприклад, текст про застосування штучного інтелекту в освіті доповнювався вступними положеннями та заключною частиною, що синтезувала наведені аргументи. Такий підхід сприяв формуванню вміння інтегрувати



Рис. 1. Газетні фрагменти автентичного матеріалу для вправ з аналізу дискурсу

окремі частини в когерентне ціле та дотримуватися вимог академічного жанру. Проте частина студентів розпочинала виклад із середини матеріалу або завершувала його простим повторенням останньої тези без узагальнення, що відображає труднощі з виробленням умінь синтезу й логічного завершення (Carr, 2010).

Результати та дискусія. Аналіз результатів педагогічного експерименту підтвердив значне зростання рівня дискурсивної компетентності студентів-філологів. Порівняння робіт, виконаних на початку та наприкінці курсу, засвідчило підвищення середнього показника зв'язності тексту на 27%, що означає кращу здатність студентів вибудовувати логічно завершені й тематично цілісні висловлювання. Кількість дискурсивних помилок зменшилася на 31%, що свідчить про зростання точності у викорис-

танні маркерів логічних зв'язків і поліпшення інтеграції джерел. Показник аргументованості викладу зріс на 34%, що відображає вищу здатність студентів підкріплювати власні тези релевантними прикладами та доказами.

Рисунок 2 подає узагальнену динаміку змін ключових показників дискурсивної компетентності, зафіксованих у ході педагогічного експерименту. Зростання відображає підвищення зв'язності тексту, зменшення кількості дискурсивних помилок та посилення аргументованості викладу.

Аналіз результатів ґрунтувався на якісних показниках (зміни у структурі, зв'язності та аргументованості текстів) та кількісних (відсоток виправлених дискурсивних помилок).

На рисунку 3 представлено порівняльні результати за мовними спеціальностями, що

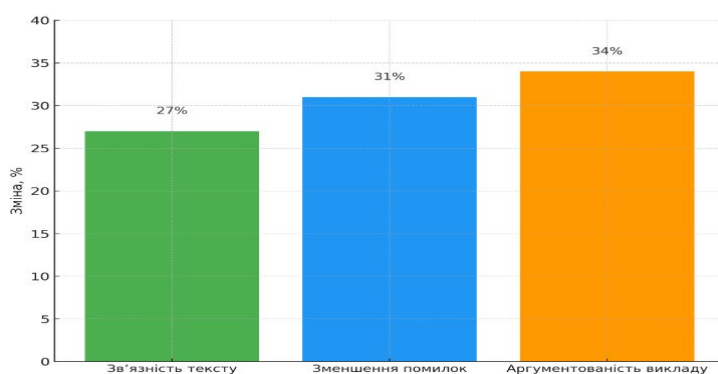


Рис. 2. Динаміка змін показників дискурсивної компетентності студентів

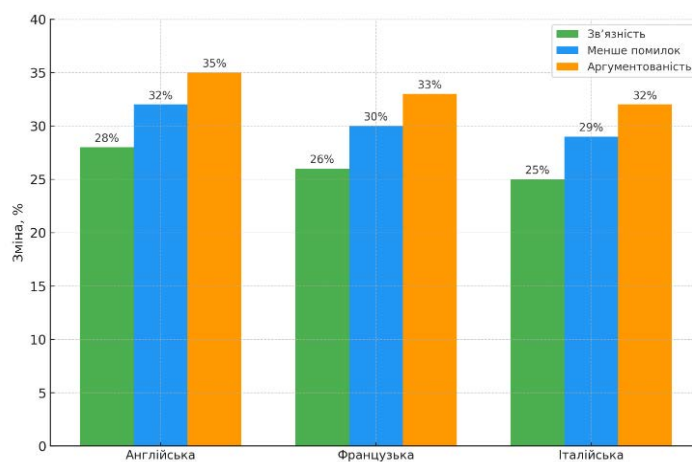


Рис. 3. Зміни показників дискурсивної компетентності за мовними спеціальностями

дає змогу простежити специфіку динаміки змін серед студентів англійської, французької та італійської філології.

Відмінності між групами показали, що студенти старших курсів ефективніше інтегрували інтертекстуальні посилання та працювали з кількома джерелами одночасно, тоді як студенти молодших курсів продемонстрували швидший прогрес у жанровій адаптації тексту під цільову аудиторію.

У таблиці 1 наведено узагальнені результати дослідження за трьома ключовими параметрами: зростання зв'язності тексту, зменшення кількості дискурсивних помилок та підвищення аргументованості викладу. Дані подано окремо для студентів англійської, французької та італійської філології на 2–4 курсах, що дає змогу порівняти динаміку змін залежно від рівня навчання та мовної спеціалізації.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що виявлені відмінності між групами не є випадковими, а мають ознаки педагогічної значущості. Зокрема, підвищення показників у групах студентів старших курсів є стабільним і перевищує коливання, які можна було б пояснити лише індивідуальними відмінностями. Навіть за відсутності повного статистичного тестування (наприклад, t-тесту чи ANOVA), різниця у 4–7 відсоткових пунктів між групами вважається такою, що може мати суттєвий вплив на якість сформованих навичок і здатність студентів застосовувати дискурсивні стратегії в академічному письмі.

1. Аналіз академічних текстів як дискурсів. До початку навчання студенти часто обмежувалися загальною констатацією теми без аналізу її змістового фокусу та аргументаційної бази. Наприклад, англійською: *This article is about*

climate change. It is long. I think it is important. Після завершення курсу аналогічне завдання виконувалося інакше: *The article discusses recent data on climate change, focusing on rising sea levels and their impact on coastal cities. It supports the arguments with statistics from UN reports.*

Подібна динаміка спостерігалася і у французьких текстах. До навчання: *Le texte parle des réseaux sociaux. C'est intéressant.* Після навчання: *Le texte analyse l'impact des réseaux sociaux sur la communication, en s'appuyant sur des données issues d'enquêtes récentes.*

Ці зміни демонструють перехід від поверхневого опису до чіткого виокремлення теми, головних аспектів і джерел аргументації.

2. Переписування тексту з урахуванням цільової аудиторії. На початку курсу переписування найчастіше зводилося до спрощення лексики без збереження термінологічної точності. Так, французькою студент зазначав: *Le texte parle d'Internet dans l'éducation. C'est bien, mais compliqué.* Після курсу адаптація для молодіжної аудиторії набувала більшої інформативності та адресності: *Le texte explique comment Internet peut aider les étudiants, par exemple avec des cours en ligne et des forums. Les idées sont présentées de façon claire pour que les jeunes comprennent facilement.*

В англійських роботах подібні зміни виглядали так. До навчання: *This paper is about online learning. It's difficult to read.* Після навчання: *This paper explains how online learning can help students, with examples such as recorded lectures and interactive quizzes, making the content easier to follow.*

У таких випадках студенти почали усвідомлено добирати аргументи й приклади, релевантні для конкретної аудиторії.

Таблиця 1

Зміни показників дискурсивної компетентності студентів за курсами та мовними спеціальностями (%)

Курс	Англійська – Зв'язність (%)	Англійська – Менше помилок (%)	Англійська – Аргументованість (%)	Французька – Зв'язність (%)	Французька – Менше помилок (%)	Французька – Аргументованість (%)	Італійська – Зв'язність (%)	Італійська – Менше помилок (%)	Італійська – Аргументованість (%)
2 курс	26	30	33	24	28	31	23	27	30
3 курс	28	32	35	26	30	33	25	29	32
4 курс	30	34	37	28	31	34	27	30	33

3. Реконструкція логіки аргументації. До курсу поширеною була помилкова послідовність тез. Наприклад, італійською: *In secondo luogo, gli studenti devono avere più libri in biblioteca. In primo luogo, bisogna migliorare le aule. In terzo luogo, serve più sport.* Після курсу студенти впорядковували аргументи й додавали пояснення: *In primo luogo, bisogna migliorare le aule per creare un ambiente adatto. In secondo luogo, gli studenti devono avere più libri in biblioteca per studiare meglio. In terzo luogo, serve più sport per favorire la salute.*

В англійських текстах до навчання траплялися подібні приклади: *Secondly, teachers should use more group work. Firstly, classrooms need better equipment. Thirdly, students need more feedback.* Після навчання *Firstly, classrooms need better equipment to support modern teaching methods. Secondly, teachers should use more group work to improve interaction. Thirdly, students need more feedback to monitor their progress.*

4. Побудова вступу та висновків. До початку курсу студенти часто обмежувалися констатацією теми, наприклад, італійською: *Il testo parla dell'intelligenza artificiale nelle scuole.* Після навчання з'явилися розгорнуті вступи та підсумки: *Negli ultimi anni, l'uso dell'intelligenza artificiale è aumentato anche nelle scuole, offrendo nuove possibilità di personalizzazione dell'apprendimento. Tuttavia, ci sono sfide da affrontare, come la formazione degli insegnanti e la protezione dei dati. In conclusione, l'IA può essere utile se integrata con attenzione e responsabilità.*

В англійських роботах динаміка була подібною. До навчання: *The text is about renewable energy.* Після навчання: *The text examines renewable energy sources, focusing on solar and wind power. It discusses their benefits, such as reducing carbon emissions, and challenges, like storage and cost. In conclusion, the author suggests that balanced investment in various technologies is essential.* Ці приклади свідчать, що навіть за збереження відносно простих синтаксичних конструкцій студенти почали чіткіше виокремлювати головні тези, логічно їх поєднувати та адаптувати зміст під вимоги жанру й очікування цільової аудиторії. Водночас у частини студентів, особливо народжених після 2000 року, зберігається схильність до «заголовкового» читання (Carr, 2010; Liu, 2020), що зумовлює пропуск важливих деталей

і надмірне спрощення змісту під час адаптаційних завдань (Twenge, 2017).

Висновки. Проведене дослідження підтвердило ефективність дискурсивного підходу як методологічної основи формування академічного мовлення студентів філологічних спеціальностей. Запропонований комплекс аналітичних, реконструктивних та адаптаційних завдань у багатомовному навчальному середовищі сприяв зростанню рівня зв'язності текстів, зменшенню кількості дискурсивних помилок і підвищенню аргументованості викладу. Результати педагогічного експерименту засвідчили, що поєднання роботи над жанровою структурою, логічною організацією аргументації та інтеграцією джерел дає змогу розвивати як когнітивні, так і прагматичні складові дискурсивної компетентності.

Особливу увагу привертає вплив поколінневих характеристик студентів, народжених після 2000 року, на стратегії читання та письма. Виявлена схильність до «заголовкового» читання та надмірного спрощення змісту потребує цілеспрямованих педагогічних стратегій, спрямованих на розвиток глибинного аналізу тексту та критичного мислення.

Обмеження дослідження. Варто зазначити, що дослідження проводилося без виокремлення контрольної та експериментальної груп, що обмежує можливості для повноцінного статистичного підтвердження причинно-наслідкових зв'язків між застосуванням дискурсивного підходу та зростанням показників компетентності. Крім того, вибірка охоплювала лише студентів філологічних спеціальностей одного університету, що звужує можливості екстраполяції результатів на інші галузі знань і навчальні контексти.

Перспективи подальших досліджень. Доцільним є розширення вибірки за рахунок залучення студентів інших спеціальностей і закладів вищої освіти, а також проведення порівняльних досліджень із чітким експериментальним дизайном та статистичною перевіркою результатів. Перспективним напрямом також є аналіз ефективності дискурсивного підходу в умовах інтегрованого та міждисциплінарного навчання, а також вивчення впливу цифрових інструментів і штучного інтелекту на розвиток дискурсивної компетентності в академічному письмі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гладка, О. (2022). Особливості формування іншомовної дискурсивної компетентності студентів-філологів в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, (202), 118–123. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2022-1-202-118-123>
2. Куліш, В. (2025). Теоретичні засади дослідження аргументативного та апелятивного впливу наратора (на матеріалі англomовного медіадискурсу). *Current issues of linguistics and translation studies*, 34, 9–16. <https://doi.org/10.31891/2415-7929-2025-34-9>
3. Мельник, Н. (2021). Формування навичок академічного письма у студентів філологічних спеціальностей. *Іноземні мови*, 3, 23–29. <https://doi.org/10.32589/2226-4807.3.2021.252228>
4. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
5. Berruto, G. (2012). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
6. Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W.W. Norton & Company.
8. Charaudeau, P. (2009). *Langage et discours*. Paris: Hachette.
9. Denysova N., Tsapro G. (2024) Discourse: From General Notions to Academic Discourse. *Закарпатські філологічні студії*. 35. 81-88. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.35.14>
10. Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
11. Flowerdew, J. (1993). An educational, or process, approach to the teaching of professional genres. *ELT Journal*, 47(4), 305–316. <https://doi.org/10.1093/elt/47.4.305>
12. Gryshchenko, O. (2025). The Multiplicity of Discourse: Typological Challenges and Emerging Forms. *Закарпатські філологічні студії*, 40(1), 54–61. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.40.1.8>
13. Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. London: Continuum.
14. Liu, Z. (2020). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past decade. *Journal of Documentation*, 76(6), 1103–1120. <https://doi.org/10.1108/JD-11-2019-0211>
15. Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris: Armand Colin.
16. Sobrero, A. A. (1993). *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Bari: Laterza.
17. Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood*. Atria Books.
19. van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

REFERENCES:

1. Hladka, O. (2022). Osoblyvosti formuvannya inshomovnoi dyskursyvnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Peculiarities of the formation of foreign language discourse competence of philology students in distance learning]. *Naukovi zapysky. Serii: Filolohichni nauky*, (202), 118–123. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2022-1-202-118-123> (in Ukrainian)
2. Kulish, V. (2025). Teoretychni zasady doslidzhennia arhumentatyvnoho ta apeliatyvnoho vplyvu naratora (na materialii anhlomovnoho mediadyskursu) [Theoretical foundations for the study of argumentative and appellative influence of the narrator (based on English-language media discourse)]. *Current Issues of Linguistics and Translation Studies*, 34, 9–16. <https://doi.org/10.31891/2415-7929-2025-34-9> (in Ukrainian)
3. Melnyk, N. (2021). Formuvannya navychok akademichnoho pysma u studentiv filolohichnykh spetsialnostei [Formation of academic writing skills in students of philological specialties]. *Inozemni movy*, 3, 23–29. <https://doi.org/10.32589/2226-4807.3.2021.252228> (in Ukrainian)
4. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
5. Berruto, G. (2012). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
6. Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. New York: W.W. Norton & Company.
8. Charaudeau, P. (2009). *Langage et discours*. Paris: Hachette.
9. Denysova, N., & Tsapro, G. (2024). Discourse: From general notions to academic discourse. *Transcarpathian Philological Studies*, 35, 81–88. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.35.14>
10. Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
11. Flowerdew, J. (1993). An educational, or process, approach to the teaching of professional genres. *ELT Journal*, 47(4), 305–316. <https://doi.org/10.1093/elt/47.4.305>
12. Gryshchenko, O. (2025). The multiplicity of discourse: Typological challenges and emerging forms. *Transcarpathian Philological Studies*, 40(1), 54–61. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.40.1.8>
13. Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. London: Continuum.
14. Liu, Z. (2020). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past decade. *Journal of Documentation*, 76(6), 1103–1120. <https://doi.org/10.1108/JD-11-2019-0211>
15. Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris: Armand Colin.
16. Sobrero, A. A. (1993). *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Bari: Laterza.
17. Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood*. New York: Atria Books.
19. van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.08.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 18.09.2025

Дата публікації: 03.11.2025

УДК 37.013:376

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.22>**Віталій ЛИТОВЧЕНКО**

доктор філософії з психології (PhD), старший викладач кафедри психології, Приватний вищий навчальний заклад «Медико-Природничий Університет», просп. Богоявленський, 43А, м. Миколаїв, Україна, 54018

ORCID: 0000-0003-1869-6168

Бібліографічний опис статті: Литовченко, В. (2025). Доступний спорт як складник безбар'єрного освітнього середовища (на прикладі закладів вищої освіти Канади). *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 160–166, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.22>

ДОСТУПНИЙ СПОРТ ЯК СКЛАДНИК БЕЗБАР'ЄРНОГО ОСВІТЬНОГО СЕРЕДОВИЩА (НА ПРИКЛАДІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ КАНАДИ)

Сьогодні для української вищої освіти актуальним є не лише забезпечення якості освіти, але і проектування доступного та безбар'єрного освітнього середовища. Дослідження засвідчують, що фізична активність позитивно впливає на психологічний стан студентів, що є важливим для здобуття освіти. У статті представлено результати вивчення зарубіжного досвіду щодо забезпечення доступності занять спортом для студентів з особливими освітніми потребами як складника безбар'єрного освітнього середовища закладу вищої освіти.

Узагальнено основні умови доступності занять спортом для студентів з особливими освітніми потребами: створення безбар'єрної інфраструктури (нормативна база, доступ до спортивних об'єктів, спеціальне обладнання, навчання фахівців, адаптаційні рішення), залучення студентів з особливими освітніми потребами до спортивних секцій та заходів (спеціальні програми, планування різноманітних заходів, співпраця з громадськими організаціями, психологічна підтримка), маркетинг (представленість на сайті, в інформаційних матеріалах закладу освіти; зворотній зв'язок).

Впровадження інклюзивної політики в закладі в першу чергу починається з створення внутрішньої культури щодо різноманітності, наступним кроком є облаштування навчального простору, важливим також є облаштування гуртожитків, спортивних споруд, логістичних маршрутів тощо. В умовах сучасних викликів в українській системі освіти створення безбар'єрного освітнього простору є важливим та перспективним.

Ключові слова: доступний спорт, адаптації спортивної інфраструктури закладу освіти, студенти з особливими освітніми потребами, безбар'єрність у вищій освіті, доступність освітнього середовища, зарубіжний досвід забезпечення доступності у вищій освіті.

Vitalii LYTOVCHENKO

PhD (Doctor of Philosophy in Psychology), Senior Lecturer at the Department of Psychology, Private Higher Educational Institution "Medical and Natural Sciences University", Bogoyavlenskyi Ave, 43A, Mykolaiv, Ukraine, 54018

ORCID: 0000-0003-1869-6168

To cite this article: Lytovchenko, V. (2025). Dostupnyi sport yak skladnyk bezbar'єrnoho osvitnoho sere dovnyshcha (na prykladiv zakladiv vyshchoi osvity Kanady) [Accessible sports as a component of a barrier-free educational environment (using the example of Canadian higher education institutions)]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 160–166, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.22>

ACCESSIBLE SPORTS AS A COMPONENT OF A BARRIER-FREE EDUCATIONAL ENVIRONMENT (USING THE EXAMPLE OF CANADIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS)

Today, for Ukrainian higher education, it is relevant not only to ensure the quality of education, but also to design an accessible and barrier-free educational environment. Studies show that physical activity has a positive effect on the psychological state of students, which is important for obtaining education. The article presents the results of studying foreign experience in ensuring the accessibility of sports for students with special educational needs as a component of a barrier-free educational environment of a higher education institution.

The main conditions for the accessibility of sports for students with special educational needs are summarized: the creation of a barrier-free infrastructure (regulatory framework, access to sports facilities, special equipment, training of specialists, adaptation solutions), the involvement of students with special educational needs in sports sections and events (special programs, planning of various events, cooperation with public organizations, psychological support), marketing (representation on the website, in information materials of the educational institution; feedback).

The implementation of an inclusive policy in an institution first of all begins with the creation of an internal culture of diversity, the next step is the arrangement of the educational space, the arrangement of dormitories, sports facilities, logistics routes, etc. is also important. In the context of modern challenges in the Ukrainian education system, the creation of a barrier-free educational space is important and promising.

Key words: *accessible sports, adaptations of sports infrastructure of an educational institution, students with special educational needs, barrier-free access in higher education, accessibility of the educational environment, foreign experience in ensuring accessibility in higher education.*

Актуальність проблеми. Сучасний український університет і його навчальні потужності складаються з багатьох інтегративних компонентів, які разом впливають на головний результат – можливість для студентів здобувати якісну освіту в сприятливих для цього умовах.

Одним із важливих аспектів адаптації для студентів з особливими освітніми потребами є доступність спортивних та відновлювальних практик, відповідне матеріально-технічне забезпечення. Варто зауважити, що згідно позицій «Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я» (МКФ) матеріально-технічне забезпечення закладу освіти розглядається як фактор навколишнього середовища, який суттєво впливає на психофізичний стан учасників освітнього процесу, що, у свою чергу, створює сприятливі (або несприятливі) умови для студентів, зокрема для студентів з особливими освітніми потребами, впливає на результати навчання.

В умовах сьогодення важливу складову матеріально-технічної бази університетів складають не лише облаштуванні навчальні аудиторії та навчально-інформаційні платформи, але й допоміжна інфраструктура: спортивні комплекси, гуртожитки (студентські резиденції), коворкінги на базі кампусу університету, лабораторії, що мають мультимедійне забезпечення, комп'ютери, 3D-принтери тощо. Ці критерії є суттєвими при виборі абітурієнтами навчальних закладів і займають паритетні позиції з рівнем професійності професорсько-викладацького складу та їхніми методами (методами) викладання. Важливим завданням вишів є забезпечення доступності всієї інфраструктури для здобувачів з особливими освітніми потребами. Доцільним є вивчення досвіду зарубіжних університетів, зокрема Канади, які протягом багатьох років є взірцем високого рівня

матеріально-технічної бази, відповідного забезпеченням норм доступності.

З власного досвіду варто акцентувати, що навчальні заклади Канади активно працюють над оновленням (реновацією) своїх кампусів та облаштуванням нових просторів. Канадські заклади традиційно є важливими партнерами українських вишів для обміну досвідом щодо організації інклюзивного навчання, забезпечення прав для студентів з особливими освітніми потребами на безбар'єрне, комфортне освітнє середовище, формування системної підтримки, розуміння принципів інклюзивного навчання з боку професійної спільноти та створення відповідної законодавчої бази. У такому контексті варто зазначити про спільні наукові проекти, мобільність для аспірантів та молодих науковців, тісну співпрацю Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України та канадських закладів вищої освіти – Університету Альберти (University of Alberta) та Університету Грента МакЮена (Grant MacEwan University).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспекти доступності спортивної інфраструктури для студентів з особливими освітніми потребами розробляються у дослідженнях Martin J. (2013); Úbeda-Colomer J., Devís-Devís J., Sit C. H. P. (2019); Sanders M., Balcanoff S. (2022) та ін. Зокрема, Úbeda-Colomer J., Devís-Devís J., Sit C. H. P. (2019) виділяють бар'єри, що перешкоджають фізичній активності студентів з особливими освітніми потребами: внутрішньо особистісні (наприклад, втома, відсутність мотивації), організаційні (наприклад, відсутність адаптованих програм, економічні витрати), на рівні громади (фізичні перешкоди, недоступні будівлі тощо). Вплив фізичної активності на психоемоційний стан студентів розглядається у працях Tan S. L., Jetzke M., Vergeld V.,

Müller C. (2020); Herbert C. (2022); Donnelly S., Penny K., Kynn, M. (2024) та ін. У дослідженні Herbert C. зазначено, що симптоми тривоги та депресії, а також стресу дуже поширені серед студентів університетів. Водночас, результати засвідчують, що фізичні вправи можуть суттєво покращити психічне здоров'я (полегшити симптоми депресії та сприйняття стресу) після кількох тижнів втручання. Науковці підкреслюють важливість систематичних досліджень комбінованого вивчення психологічних та фізіологічних факторів, які сприяють активному способу життя, зміцнюють психічне здоров'я та благополуччя (психологічно та фізіологічно) серед молоді, зокрема студентів університетів.

Мета дослідження: представити результати вивчення зарубіжного досвіду щодо забезпечення доступності занять спортом для студентів з особливими освітніми потребами як складника безбар'єрного освітнього середовища закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні для української вищої освіти актуальним є не лише забезпечення якості освіти, але і проектування доступного та безбар'єрного освітнього середовища. Відтак доцільним є вивчення досвіду провідних зарубіжних закладів вищої освіти, зокрема канадських, щодо вирішення означених проблем.

Цікавий досвід має Університет Макмастер (McMaster University), який є успішним науково-дослідним та навчальним закладом Канади зі значною частиною студентів-іноземців. Університет також відомий розробками в медицині, біохімії, генетиці, інженерії тощо.

У контексті проблеми дослідження варто зазначити, що в Університеті постійно проводяться заходи, присвячені рівності, різноманітності, інклюзивності та доступності, що сприяє створенню сприятливого освітнього середовища. Заходи включають святкування культурної спадщини, інклюзивні спортивні змагання, семінари з питань обізнаності про різноманітність, панельні дискусії для підтримки недостатньо представлених груп (соціально вразливих груп) тощо. Ініціативи спрямовано на забезпечення того, щоб кожен відчував себе цінним та включеним до університетської спільноти (Equity and Inclusion Office. McMaster University).

В структурі Університету діє Відділ студентських справ (Student Affairs), який є «основою

студентського життя Макмастер» й забезпечує різнобічну підтримку студентів та аспірантів. Відділ має низку підрозділів та постійно діючих програм, серед яких Центр доступності для студентів (Student Accessibility Services), що спрямовує зусилля на підтримку студентів з інвалідністю; Центр успіху студентів (Student Success Centre), що здійснює індивідуалізований супровід через низку програм, послуг та заходів; Відділ легкої атлетики та відпочинку (Athletics & Recreation) – надає студентам можливість брати участь у міжвузівських змаганнях, внутрішньо університетських секціях та різноманітних розважальних заходах, як формальних, так і неформальних.

Місію відділу легкої атлетики та відпочинку визначено як розвиток людського потенціалу та зміцнення здоров'я через відпочинок та спорт; цінності, які покладено в основу роботи співробітників: відданість рівності, різноманітності, інклюзії та доступності.

На сайті закладу акцентовано, що «командні зобов'язання полягають у створенні безпечного, доступного та гостинного простору, де вітають різноманітні ідентичності та життєвий досвід, що збагачують громаду в цілому; активно пропагують антирасизм, борються з дискримінацією та працюють над усуненням усіх форм упереджень; вважають, що прийняття безлічі людських відмінностей є важливим для колективного успіху; запрошують всіх членів громади активно підтримувати означені цінності; гарантують, що кожен почуватиметься бажаним, цінним та матиме можливість повноцінно брати участь». Варто зазначити, що відділ надає підтримку та залучає до заходів всіх учасників освітнього процесу – студентів, співробітників, викладачів, випускників та членів широкої спільноти.

Приклади доступності, які пропонує відділ: доступний ліфт для людей з особливими освітніми потребами у басейні; спортивні крісла колісні; крісло колісне Hiprocampe All Terrain для використання на місцевих стежках тощо. З усіма варіантами параспортивних заходів та адаптаційними пропозиціями можна ознайомитися в університетській програмі «Intramural Sports program», яка представлена на сайті (Our Commitment to Equity, Diversity, Inclusion, and Belonging. McMaster University).

Зокрема, діє спеціальна «Програма фізичної підготовки для дорослих з інвалідністю»

(«Adults with Disabilities Assisted Physical Training») (ADAPT) – індивідуальна фітнес-програма для студентів з особливими освітніми потребами в тренажерному центрі університету. Програма розроблена для того, щоб зробити спортзал більш доступним та зменшити будь-які бар'єри, які можуть виникати. Програма «об'єднує» студентів з особливими потребами зі студентами-волонтерами, які допомагатимуть з тренуваннями із врахуванням індивідуальних потреб та можливостей. Місія програми полягає у сприянні фізичному та психічному благополуччю студентів з особливими освітніми потребами, забезпеченні персоналізованої підтримки від підготовлених студентів-волонтерів.

Ключові цінності: інклюзивність (кожен має можливість вести здоровий та активний спосіб життя, незалежно від здібностей чи труднощів); розширення можливостей (кожен має можливість контролювати власні цілі щодо здоров'я та занять спортом); емпатія (ставлення до кожного з розумінням та повагою); відповідальність (серйозне ставлення до підтримки здоров'я та благополуччя учасників програми, дотримання найвищих стандартів відповідальності та професіоналізму); зростання (постійне навчання та вдосконалення, щоб забезпечити найкращу можливу підтримку).

Організація підтримки: будь-який студент університету або член громади, який має особливі освітні потреби, може подати заявку на участь у програмі; координатор програми визначає студента-волонтера, узгоджує графік занять; студенти-волонтери пропонують необхідну допомогу та адаптації відповідно до індивідуальних потреб (допомога з налаштуванням тренажера, пересуванням, переміщенням з одного тренажера на інший тощо); волонтери не є тренерами та не виконують відповідні функції; програма зазвичай триває рік, мінімальний термін – один семестр (чотири місяці); участь у програмі безкоштовна.

Волонтери: для участі у програмі приймають нових волонтерів перед початком кожного семестру через оголошення на сайті та у соціальних мережах; усі кандидати повинні отримати сертифікат з надання першої допомоги (First Aid/CPR-C) перед початком програми (Programs and Services Designed for All, McMaster University).

Таким чином, роботу співробітників відділу легкої атлетики та відпочинку спрямовано на забезпечення доступу до спортивних об'єктів, програм та заходів для учасників з будь-яким рівнем можливостей. На сайті зазначено, що важливим є зворотній зв'язок, відгуки та пропозиції щодо кращого обслуговування всіх учасників освітнього процесу, особливо щодо доступності.

Дані про доступність спортивної інфраструктури в Університеті Макмастера було доповнено за результатами інтерв'ю з координатором спортивних заходів з використанням відкритих запитань:

Які види адаптивних або параспортивних варіантів пропонуються в рамках університетської програми «Intramural Sports program» для студентів з особливими освітніми потребами?

Пропонуємо турніри з волейболу сидячи (Seated Volleyball); голбол (Goalball) (для студентів з порушеннями зору); європейський гандбол на візках (Wheelchair European Handball); уніфікований (об'єднаний) баскетбол (для гравців з особливими освітніми потребами та без особливих потреб) (Unified Basketball); підхід «хокей змішаних можливостей» («Mixed Ability Hockey»), коли у команді зі «стоячими» гравцями беруть участь гравці на санчатах. Це приклади параспортивних пропозицій у програмі університету.

Яким чином забезпечується, щоб студенти з інвалідністю знали про університетські спортивні змагання та почувалися бажаними?

На сторінці реєстрації передбачено кнопку зворотного зв'язку щодо доступності, щоб будь-який студент/член спільноти міг поділитися своїми думками та відгуками. Також забезпечуємо оновлення текстів на веб-сайті, а канали соціальних мереж є інклюзивними та доступними, щоб охопити широку аудиторію. Це також використовується для того, щоб якомога більше людей почувалися прийнятими в межах спортивних програм та секцій, а також щоб кожен розумів (і, сподіваємося, брав участь) у наших спортивній культурі.

Чи існують якісь партнерства зі службами доступності або групами студентів з інвалідністю для покращення інклюзії в університетських спортивних змаганнях?

Співпрацюємо з різними клубами Студентської спілки Макмастера (McMaster Student

Union), які представляють маргіналізовані громади на кампусі, щоб забезпечити залучення більшої кількості груп до наших спортивних середовищ; Спеціальною Олімпіадою Онтаріо (Special Olympics Ontario) для нашого турніру з об'єднаного баскетболу (Unified Basketball); Центром успіху студентів Макмастера (McMaster Student Success centre) для співпраці з ними, щоб, зокрема, залучати іноземних студентів до навчальних спортивних днів, спробувати побудувати спільноту в рамках їхньої програми.

Які механізми зворотного зв'язку існують для студентів з інвалідністю, щоб вони могли поділитися своїм досвідом або запропонувати покращення програми?

На сторінці реєстрації надаємо кнопку зворотного зв'язку щодо доступності для студентів/членів спільноти, щоб вони мали змогу поділитися своїми пропозиціями. Надаємо також електронну пошту та розміщуємо на веб-сайті інформацію про доступність та інклюзію, які ми підтримуємо в наших програмах та секціях.

Необхідно акцентувати, що обов'язковим для всіх викладачів, співробітників, студентських лідерів та волонтерів Університету Макмастера є навчання на курсі з вивчення «Закону про доступність для мешканців Онтаріо з інвалідністю» та «Кодексу прав людини Онтаріо», який складається з коротких відео про важливі принципи та підходи до організації підтримки людей з інвалідністю (AODA and Human Rights Code Training. McMaster University).

На сайті університету також розміщено посібники, навчальні програми, рекомендації з питань доступності та інклюзивності: програма для викладачів «Доступна освіта. Фокус на навчанні та запобіганні виключення», контрольний список для планування заходів з дотриманням норм доступності, посібник з коректного спілкування та стилю письма «Слова мають значення», карти будівель університету з позначенням об'єктів доступності, схеми паркування тощо (Accessibility Hub. McMaster University).

Варто зазначити, що в умовах сьогодення облаштування кампусів університету є важливим критерієм при виборі абітурієнтами навчального закладу. Зокрема, для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами необхідним є також дотримання принципів

доступності (фізичної та психологічної) освітнього простору. Через складну демографічну ситуацію, конкуренцію з зарубіжними закладами освіти створення привабливих умов для абітурієнтів є мотивуючим фактором для вітчизняних університетів щодо необхідності оновлення своїх приміщень та території з урахуванням норм безбар'єрності.

Розглянемо деякі аспекти безбар'єрності в такому контексті. Важливим є залучення студентів з особливими освітніми потребами до спортивних секцій та заходів, що сприяє формування в них приналежності до університетської спільноти. Навіть, якщо таке залучення є не безпосередньою участю у спортивних змаганнях, а представлено як запрошення фанатів на трибуни для підтримки команди свого закладу. Така приналежність допоможе зміцнити соціальні зв'язки, що є суттєвим для здобуття освіти, реалізації наукових проєктів з урахуванням підходів командної взаємодії, створення позитивного психологічного клімату.

В умовах діджиталізації важливу роль в просуванні будь-якої тематики, зокрема і щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, відіграє маркетинг. Якщо ми розглядаємо університет, то в першу чергу це сайт закладу та сторінки у соціальних мережах, де висвітлюється вся інформація, новини, основні меседжі. У такому випадку доцільно поділитися досвідом функціонування інформаційних мереж Коледжу Могавк (Mohawk College), спираючись на власний досвід (Accessibility. Mohawk College).

На сайті коледжу широко висвітлюються додаткові можливості підтримки для здобувачів з особливими освітніми потребами, важливим є висвітлення успішних прикладів реалізації інклюзивної політики закладу для позитивної мотивації (позитивна мотивація – те, чим в Коледжі Могавк керуються на постійній основі) щодо власне здобувачів з особливими потребами, а також формування інклюзивної та мультикультурної позиції в усіх учасників навчального процесу. Так, зокрема, на сайті спортивного комплексу розміщено фотографії, де студенти та викладачі, які користуються кріслами колісними, грають в баскетбол (рис. 1). Варто зазначити, що будівля рекреаційного комплексу обладнана дверима автоматичного відкривання (датчик руху) або має спеціальні

кнопки для автоматичного відкривання дверей (на кнопках зображено крісло колісне) та зручними ліфтами.



Рис. 1. Фото з сайту Коледжу Могавк (Канада) як приклад популяризації доступного спорту

На сьогодні важливо реалізувати інклюзивну політику в межах маркетингу навчальних закладів: сайт; соціальні мережі; плакати, що розташовані в навчальних корпусах; білборди на території університету; брошури та буклети в коворкінг зонах тощо.

Таким чином, участь в спортивних заходах є невід'ємною частиною освітнього процесу і має базуватись на залученні усіх здобувачів освіти, а функціонування і облаштування спортивних локацій враховувати принципи універсального дизайну та адаптаційних механізмів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Вивчення зарубіжного досвіду дало змогу узагальнити важливі умови доступності занять спортом для студентів з особливими освітніми потребами. Зокрема, це створення безбар'єрної інфраструктури (нормативна база, доступ до спортивних об'єктів, спеціальне

обладнання, навчання фахівців, адаптаційні рішення), залучення студентів з особливими освітніми потребами до спортивних секцій та заходів (спеціальні програми, планування різноманітних заходів, співпраця з громадськими організаціями, психологічна підтримка), маркетинг (представленість на сайті, в інформаційних матеріалах закладу освіти; зворотній зв'язок).

Впровадження інклюзивної політики в закладі в першу чергу починається з створення внутрішньої культури щодо різноманітності, наступним кроком є облаштування навчального простору як для очного навчання (класи, бібліотеки тощо), так і онлайн платформ, важливим також є облаштування гуртожитків, спортивних споруд, логістичних маршрутів тощо.

Якщо порівняти з власного досвіду українські і канадські навчальні заклади, зокрема й такі, що мають освітні програми медичного спрямування, можна стверджувати, що незважаючи на наявний позитивний досвід інклюзії та безбар'єрності, українським закладам бракує інформаційно-просвітницької роботи щодо формування толерантності до різноманітності як серед здобувачів освіти, так і професорсько-викладацького складу, служб забезпечення роботи закладу. Водночас, деякі навчальні заклади традиційно будують освітню політику на підходах рівності та різноманітності, зокрема медичні заклади освіти залучають здобувачів з різних країн, що сприяє створенню мультикультурного освітнього простору. В умовах сучасних викликів в українській системі освіти створення безбар'єрного освітнього простору є важливим та перспективним.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я : МКФ : Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 23.05.2018 №981. URL: [https:// moz.gov.ua/uploads/1/5262-dn_20180523_981_dod_1.pdf](https://moz.gov.ua/uploads/1/5262-dn_20180523_981_dod_1.pdf) (дата звернення 08.08.2025)
2. Martin J. J. Benefits and barriers to physical activity for individuals with disabilities: a social-relational model of disability perspective. *Disability and rehabilitation*. 2013. 35(24). P. 2030-2037. <https://doi.org/10.3109/09638288.2013.802377>
3. Úbeda-Colomer J., Devís-Devís J., Sit C. H. P. Barriers to physical activity in university students with disabilities: Differences by sociodemographic variables. *Disability and health journal*. 2019. 12(2). P. 278-286. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2018.11.005>
4. Sanders M., Balcanoff S. Motivations for volunteering in an adapted skiing program: implications for volunteer program development. *Disability and rehabilitation*. 2022. 44(23). P. 7087-7095. <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1981466>
5. Tan S. L., Jetzke M., Vergeld V., Müller C. Independent and Combined Associations of Physical Activity, Sedentary Time, and Activity Intensities With Perceived Stress Among University Students: Internet-Based Cross-Sectional Study. *JMIR public health and surveillance*. 2020. 6(4). e20119. <https://doi.org/10.2196/20119>

6. Herbert C. Enhancing Mental Health, Well-Being and Active Lifestyles of University Students by Means of Physical Activity and Exercise Research Programs. *Frontiers in public health*. 2022. 10. P. 849093. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.849093>
7. Donnelly S., Penny K., Kynn M. The effectiveness of physical activity interventions in improving higher education students' mental health: A systematic review. *Health promotion international*. 2024. 39(2). daae027. <https://doi.org/10.1093/heapro/daae027>
8. Equity and Inclusion Office. McMaster University. URL: <https://equity.mcmaster.ca/> (дата звернення 08.08.2025)
9. Our Commitment to Equity, Diversity, Inclusion, and Belonging. McMaster University. URL: <https://active.mcmaster.ca/about/equity-diversity-inclusion-accessibility/#tab-00> (дата звернення 08.08.2025)
10. Programs and Services Designed for All. McMaster University. URL: <https://active.mcmaster.ca/recreation/pulse-fitness-centre/#tab-20> (дата звернення 08.08.2025)
11. AODA and Human Rights Code Training. McMaster University. URL: <https://accessibility.mcmaster.ca/training/aoda-and-human-rights-code-training/> (дата звернення 08.08.2025)
12. Accessibility Hub. McMaster University. URL: <https://accessibility.mcmaster.ca/> (дата звернення 08.08.2025)
13. Accessibility. Mohawk College. URL: <https://www.mohawkcollege.ca/about-mohawk/accessibility> (дата звернення 08.08.2025)

REFERENCES:

1. Mizhnarodna klasyfikatsiia funktsionuvannia, obmezhen zhyttiediialnosti ta zdorovia : MKF [International classification of functioning, limitations of vital activities and health: ICF]: Nakaz Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy vid 23.05.2018 №981. https://moz.gov.ua/uploads/1/5262-dn_20180523_981_dod_1.pdf [in Ukrainian].
2. Martin J. J. Benefits and barriers to physical activity for individuals with disabilities: a social-relational model of disability perspective. *Disability and rehabilitation*. 2013. 35(24). P. 2030-2037. <https://doi.org/10.3109/09638288.2013.802377>
3. Úbeda-Colomer J., Devís-Devís J., Sit C. H. P. Barriers to physical activity in university students with disabilities: Differences by sociodemographic variables. *Disability and health journal*. 2019. 12(2). P. 278-286. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2018.11.005>
4. Sanders M., Balcanoff S. Motivations for volunteering in an adapted skiing program: implications for volunteer program development. *Disability and rehabilitation*. 2022. 44(23). P. 7087-7095. <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1981466>
5. Tan S. L., Jetzke M., Vergeld V., Müller C. Independent and Combined Associations of Physical Activity, Sedentary Time, and Activity Intensities With Perceived Stress Among University Students: Internet-Based Cross-Sectional Study. *JMIR public health and surveillance*. 2020. 6(4). e20119. <https://doi.org/10.2196/20119>
6. Herbert C. Enhancing Mental Health, Well-Being and Active Lifestyles of University Students by Means of Physical Activity and Exercise Research Programs. *Frontiers in public health*. 2022. 10. P. 849093. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.849093>
7. Donnelly S., Penny K., Kynn M. The effectiveness of physical activity interventions in improving higher education students' mental health: A systematic review. *Health promotion international*. 2024. 39(2). daae027. <https://doi.org/10.1093/heapro/daae027>
8. Equity and Inclusion Office. McMaster University. <https://equity.mcmaster.ca/>
9. Our Commitment to Equity, Diversity, Inclusion, and Belonging. McMaster University. <https://active.mcmaster.ca/about/equity-diversity-inclusion-accessibility/#tab-00>
10. Programs and Services Designed for All. McMaster University. <https://active.mcmaster.ca/recreation/pulse-fitness-centre/#tab-20>
11. AODA and Human Rights Code Training. McMaster University. <https://accessibility.mcmaster.ca/training/aoda-and-human-rights-code-training/>
12. Accessibility Hub. McMaster University. <https://accessibility.mcmaster.ca/>
13. Accessibility. Mohawk College. <https://www.mohawkcollege.ca/about-mohawk/accessibility>

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.08.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 17.09.2025
 Дата публікації: 03.11.2025

УДК 376-056.264:616.89-008.6-053.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.23>

Людмила ЛУКАНЬОВА

старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0009-0002-7392-2850

Бібліографічний опис статті: Луканьова, Л. (2025). Розвиток когнітивних процесів та мовлення дітей з синдромом Дауна. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 4, 167–171, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.23>

РОЗВИТОК КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ ТА МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА

Мета статті – окреслення і аналіз сучасних наукових досліджень, ефективних розвивальних технологій та шляхів практичного надання корекційної допомоги дітям із синдромом Дауна. Особливу увагу акцентовано на вивченні особливостей розвитку когнітивних процесів та мовлення, які сприяють розвитку навчальних компетенцій та забезпечують поступове інтегрування дитини в освітнє і суспільне середовище.

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні кількох підходів: аналітико-синтетичного, який спрямований на вивчення та узагальнення сучасного зарубіжного й вітчизняного досвіду щодо реалізації корекційно-розвивальних завдань; системного, що розглядає корекційну спрямованість освітньо-виховного процесу як єдину цілісну модель; а також діяльнісного, який визначає пріоритетність формування у таких дітей навичок практичної діяльності як базової, ключової умови розвитку дітей з синдромом Дауна.

Наукова новизна дослідження полягає у визначенні інтегрованого мультидисциплінарного підходу в корекційно-відновлювальному процесі як максимально ефективного, який ґрунтується на принципах медико-психолого-педагогічної взаємодії та максимальної індивідуалізації освітньо-корекційного підходу.

Висновки. Синдром Дауна є однією з найбільш поширених генетичних аномалій, що характеризується наявністю специфічних фізичних та когнітивних особливостей розвитку. У дітей із цим синдромом спостерігаються затримки психомоторного та інтелектуального розвитку, які проявляються в порушеннях моторики, мовлення, слуху, зору, а також у скороченні обсягу короткочасної слухової пам'яті. Вони відчують труднощі з абстрактним мисленням, узагальненням, а також із засвоєнням і формуванням нових навичок та умінь. Сучасні наукові дослідження та досвід педагогів-практиків засвідчують надзвичайне значення раннього виявлення, діагностики, а також надання комплексної корекційної допомоги, спрямованої на корекцію існуючих порушень розвитку та запобігання виникненню вторинних порушень у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку з синдромом Дауна.

Ключові слова: порушення інтелекту, порушення мовлення, синдром Дауна, генетична мутація, когнітивні порушення.

Ljudmila LUKANOVA

Senior Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0009-0002-7392-2850

To cite this article: Lukanova, L. (2025). Rozvytok kohnityvnykh protsesiv ta movlennya ditey z syndromom Dauna [Cognitive and speech development in children with Down syndrome]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 4, 167–171, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.23>

COGNITIVE AND SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

The purpose of the article is to outline and analyze modern scientific research, effective developmental technologies and ways of practical provision of corrective assistance to children with Down syndrome. Particular attention is paid to the study of the features of the development of cognitive processes and speech, which contribute to the development of educational competencies and ensure the gradual integration of the child into the educational and social environment.

The research methodology is based on a combination of several approaches: analytical-synthetic, which is aimed at studying and generalizing modern foreign and domestic experience in the implementation of correctional and developmental tasks; systemic, which considers the correctional orientation of the educational process as a single

holistic model; and activity, which determines the priority of the formation of practical activity skills in such children as a basic, key condition for the development of children with Down syndrome.

The scientific novelty of the study lies in identifying an integrated multidisciplinary approach in the correctional and restorative process as the most effective, which is based on the principles of medical-psychological-pedagogical interaction and maximum individualization of the educational and correctional approach.

Conclusions. Down syndrome is one of the most common genetic anomalies, characterized by the presence of specific physical and cognitive developmental features. Children with this syndrome have delays in psychomotor and intellectual development, which are manifested in motor, speech, hearing, vision disorders, as well as in a reduction in the volume of short-term auditory memory. They experience difficulties with abstract thinking, generalization, as well as with the acquisition and formation of new skills and abilities. Modern scientific research and the experience of practicing teachers demonstrate the extraordinary importance of early detection, diagnosis, and the provision of comprehensive corrective care aimed at correcting existing developmental disorders and preventing the occurrence of secondary disorders in preschool and primary school children with Down syndrome.

Key words: intellectual disability, speech impairment, Down syndrome, genetic mutation, cognitive impairment.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку демократичного суспільства дітей з порушеннями психофізичного розвитку розглядають як повноправних громадян, наділених рівними правами з іншими членами суспільства, а отже, пріоритетом державної соціальної політики є врахування їх особливих потреб, зумовлених наявними порушеннями та забезпечення цій категорії дітей доступу до якісних спеціалізованих освітніх послуг.

Останні роки характеризуються тривожною тенденцією до збільшення кількості дітей з порушеннями інтелектуального та мовленнєвого розвитку різноманітної етіології. Акцентуючи увагу на механізмах виникнення таких порушень, виокремлюють значну частку захворювань першопричиною яких є генетичні мутації. За офіційною статистикою, в Україні проживає понад 16 тисяч людей із синдромом Дауна, і більша половина з них – діти.

Корекційна робота з дітьми з СД (синдром Дауна) поєднала зусилля медиків, педагогів, психологів, та набула мультидисциплінарного характеру.

Основними напрямками педагогічної корекції є розвиток когнітивної сфери, мовлення та комунікації, спрямованих на активізацію пізнавальних процесів. Науково-теоретичний аналіз когнітивної дисфункції у дітей з синдромом Дауна, дозволяє стверджувати про наявність у них легких та помірно виражених когнітивних порушень. Їх корекція при інтенсивній та послідовній роботі дає позитивний результат.

Важливу роль у навчанні, вихованні та розвитку дітей з СД відіграє оволодіння ними системою мовлення та формування комунікативних навичок, що у майбутньому дозволить їм успішно соціалізуватися в колективі однолітків та відчувати себе повноцінними членами суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Національній стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, окреслено основні засади організації спеціальної та інклюзивної освіти, яка регламентує надання особливої допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку та зазначає, що особливістю організації освітньо-виховного процесу є його корекційна спрямованість.

Як свідчать наукові дослідження О. Дерень, А. Пруської, Ю. Рибак, О. Казачінер, Ю. Бойчука, Р. Ковтун, О. Корнійчук, О. Білаш питання корекційно-розвивальної роботи з дітьми з синдромом Дауна є предметом глибокого наукового інтересу українських корекційних педагогів (Дерень, Пруська, Рибак, 2015; Казачінер, Бойчук, 2022; Ковтун, 2016; Корнійчук, 2024; Білаш, 2020).

Л. Прохоренко, О. Баб'як наголошують, що корекційно-розвивальна робота здійснюється в педагогічному процесі за допомогою різних методик і організаційних форм. Педагогічний процес, мета якого – корекція розвитку дитини, визначається як корекційно спрямований. Тобто це корекційно спрямоване навчання і корекційно спрямоване виховання (Прохоренко, Баб'як, 2020, с. 136).

У своїх наукових дослідженнях О. Гаяш зазначає, що у дітей з проблемами розвитку наявні фізичні та (або) психічні порушення, які ведуть до відхилень у загальному розвитку. Залежно від характеру порушення, часу його виникнення та особливостей протікання одні недоліки можуть повністю усуватися, інші – тільки коригуватися, деякі – компенсуватися. Цей алгоритм діє як в умовах спеціальної освіти, так і в умовах інклюзії, але в останній акценти дещо зміщені (Гаяш, 2016, с. 7).

О. Чеботарьова, І. Гладуш наголошують, що лише рання комплексна допомога дітям із син-

дромом Дауна пропонує широкий спектр довгострокових медичних, психологічних, соціальних та педагогічних послуг, орієнтованих на сім'ю і здійснюваних у процесі узгодженої («командної») роботи фахівців різного профілю. Рання комплексна допомога передбачає систему спеціально організованих заходів, кожен елемент якої може розглядатися як самостійний напрям діяльності установ, що знаходяться у віданні органів охорони здоров'я, освіти і соціального захисту населення (Чеботарьова, Гладуш, 2018, с. 11).

Системна рання психолого-педагогічна допомога дітям із синдромом Дауна в умовах сім'ї із залученням батьків у процес корекційної роботи дозволяє вивести на новий якісний рівень не тільки сам процес розвитку дитини, але і значною мірою визначає процес інтеграції в суспільство. На всіх етапах життя діти із синдромом Дауна повинні, на думку вчених, перебувати під патронажем фахівців, які організують процес супроводу цих людей в освітньому і соціальному просторі (Чеботарьова, Гладуш, 2018, с. 12).

Мета дослідження полягає в науковому аналізі теоретичних досліджень та практичного досвіду проведення ефективної корекційно-розвивальної роботи з дітьми з синдромом Дауна.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ранній і дошкільний вік є ключовим етапом формування особистості дитини, адже саме у цей час активно розвиваються пізнавальні здібності, емоційно-вольова сфера, навички комунікації та мовлення. Розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями часто супроводжується значним відставанням від вікових норм, що зумовлює необхідність більш глибокого підходу з боку педагогів і батьків.

Синдром Дауна – це генетична аномалія, яка виникає внаслідок збільшення кількості хромосом (хромосоми 21-ї пари замість нормальних двох представлені трьома копіями). Таке порушення зустрічається досить часто – у 1 дитини із 750–800 новонароджених. Діти, які народилися з цим синдромом, впродовж усього життя потребуватимуть особливої кваліфікованої медичної допомоги, психологічної підтримки та корекційно-педагогічного супроводу. Фізичний, когнітивний та інтелектуальний, мовленнєвий розвиток у дітей з синдромом Дауна протікає значно повільніше, ніж у дітей, які

розвиваються в умовах звичайного онтогенезу та супроводжується супутніми захворюваннями та коморбідними станами.

Важливим є те, що навіть за наявності одного захворювання у дітей із синдромом Дауна, інтелектуальні порушення не є ідентичними: вони різняться за ступенем вираженості, глибиною та індивідуальними проявами. Усе це суттєво впливає як на загальний розвиток, так і на здатність до навчання. Сучасні наукові дослідження наголошують на важливості раннього і своєчасного забезпечення психолого-педагогічної підтримки та корекції, враховуючи унікальні можливості кожної дитини. Ключовим напрямом у цьому процесі є аналіз розвитку когнітивної сфери та пізнавальної активності, оскільки саме вони визначають здатність дитини засвоювати нові знання. Діяльність дітей із синдромом Дауна має конкретно-дієвий характер, а формування абстрактно-логічного мислення відбувається надзвичайно повільно та потребує корекційної допомоги. Діти часто стикаються з труднощами в узагальненні, класифікації й побудові причинно-наслідкових зв'язків, тому особливості їхньої пізнавальної сфери створюють перешкоди не лише в освітньому процесі, але й у щоденному житті.

Ці труднощі тісно пов'язані з мовленнєвим розвитком, адже мовлення є важливим інструментом пізнання, комунікації та регуляції поведінки. Одним із ключових аспектів корекційно-педагогічної роботи є детальний аналіз мовленнєвої сфери таких дітей. Мовленнєвий розвиток у дітей із синдромом Дауна зазвичай протікає уповільнено, мовлення з'являється пізно і протягом усього життя залишається недорозвиненим, розуміння мовлення недостатнє, словниковий запас бідний.

Деякі діти з синдромом Дауна, незважаючи на те, що починають говорити пізніше загальноприйнятих термінів, тобто після трьох років, самостійно опановують мовленням. Характерною особливістю є переважання ситуативного мовлення та емоційного забарвлення. Навіть за наявності окремих слів чи фраз дитина не завжди здатна використовувати їх доречно та відповідно до ситуації. Діти з СД мають проблеми з артикуляцією, але, тим не менш, можуть спілкуватися з оточуючими, але, близько 20% дітей з синдромом Дауна не спроможні оволодіти мовленням.

Невдачі у спілкуванні можуть призводити до тривожності, замкнутості, а іноді й до агресивної поведінки. Діти із синдромом Дауна схильні до емоційної загальмованості, нестабільного настрою, імпульсивності та труднощів із формуванням вольових якостей. Їм складно концентруватися, тримати увагу на певних діях чи об'єктах і контролювати власну поведінку. Порушення у розвитку емоційної стабільності часто супроводжуються проблемами рухової активності. Це пояснюється тим, що дрібна і загальна моторика тісно пов'язані з розвитком психіки дитини. Моторні навички також безпосередньо впливають на характер ігрової діяльності, яка обмежується найпростішими формами, адже дітям з СД складно будувати сюжет гри, виконувати ролі та дотримуватися встановлених правил.

Недостатній розвиток рухових навичок та спрощена структура ігрової діяльності мають значний вплив на процеси соціальної взаємодії. Гра виконує не лише функцію самовираження, але також слугує початковою формою комунікації та співпраці між дітьми. Враховуючи це, соціальна адаптація дітей із синдромом Дауна вимагає особливої уваги, оскільки рівень їхньої адаптованості є важливим показником готовності до життя в суспільстві та подальшого навчання. Важливим є створення структурованого середовища з чіткими правилами, передбачуваністю та підтримкою. Процес соціалізації потребує постійної участі педагогів та батьків, які виконують роль посередників між дитиною та навколишнім соціальним середовищем, а своєчасне визначення індивідуальних потреб дитини, проведення комплексної корекційно-розвивальної роботи та ефективна співпраця між педагогами, батьками й фахівцями (зокрема психологами, логопедами, дефектологами) дають змогу максимально реалізувати потенціал дитини із синдромом Дауна. Глибоке розуміння психофізичних особливостей розвитку таких дітей є критично важливим для формування інклюзивного освітнього простору, що забезпечує рівноправні можливості та підтримку для кожного учасника освітнього процесу.

Рівень розвитку навичок і вмінь у дітей із синдромом Дауна може суттєво відрізнятися. Така різноманітність зумовлена як генетичними, так і середовищними факторами.

Як слушно зауважують О. Дерень, А. Пруська, Ю. Рибак, методики занять з дітьми з синдромом Дауна, будуються на підставі врахування закономірностей розвитку дитини, особливостей розвитку при синдромі Дауна, а також особливостей та рівня розвитку конкретного малюка. Такий підхід дозволяє використовувати розроблені методи для всіх дітей, індивідуально адаптуючи їх для кожної дитини (Дерень, Пруська, Рибак, 2015).

Чим раніше розпочинати заняття з дитиною, тим більше шансів досягти значних успіхів у її розвитку. Ключовим дидактичним принципом у навчанні таких дітей є використання різних органів чуття під час сприйняття інформації, а не обмеження лише одним способом. Дослідження показують, що діти краще засвоюють матеріал, якщо його подача супроводжується мовленням у поєднанні з жестами або зоровими підказками. Процес освоєння нових знань має проходити поступово, невеликими кроками. Одне завдання слід поділяти на кілька етапів, щоб дитині було легше його виконати. Заняття варто продумувати максимально цікавими та приємними для дитини, створюючи позитивну атмосферу. Досягнення, навіть найменші, обов'язково потрібно відзначати похвалою та заохочувати, щоб підтримувати мотивацію і впевненість дитини з порушеннями інтелектуального розвитку у власних силах.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз проведеного науково-теоретичного дослідження показав, що у дітей із синдромом Дауна наявні значні порушення когнітивної сфери, мовлення та комунікації, що є передумовою низької пізнавальної активності.

Констатовано необхідність застосування у корекційно-відновлювальному процесі єдиного клініко-психолого-педагогічного підходу на принципах міждисциплінарної взаємодії та максимальної індивідуалізації освітньо-корекційного процесу та науково доведено важливість ранньої корекції, виправлення наявних та попередження можливих вторинних порушень у дітей з синдромом Дауна.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є розроблення спеціальних методик розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями та формування у майбутніх педагогів професійної готовності до надання корекційної допомоги дітям із синдромом Дауна.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білаш О. Особливості розвитку дитини із синдромом Дауна. Логопед. 2020. № 3. С. 4–6.
2. Гаяш О.В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Наук.-метод. посібник для вчителів інклюзивного навчання... 2016. 120 с.
3. Дерень О., Пруська А., Рибак Ю. Діти із синдромом Дауна: факти, навчання, допомога. Методичні рекомендації. Проект «Інклюзивна освіта: крок за кроком», 2015. 21 с.
4. Казачінер О., Бойчук Ю. Ефективні методики розвитку мовлення дітей з синдромом Дауна. Науковий журнал «Психологічні травелогі». 2022. №1. С. 197-211.
5. Ковтун Р. Корекційні заходи з розвитку комунікаційних здібностей дітей з синдромом Дауна. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. 2016. Вип. 5. Том 2. С. 197–202.
6. Корнійчук О. Особливості розвитку та методи навчання дітей з синдромом Дауна. Педагогічний вісник Поділля. 2024. №№ 1-2. С. 88-90.
7. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року. Розпорядження КМ України. 07.06. 2024 р. № 527-р.
8. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу. Навчально-методичний посібник. 2020. 435 с.
9. Чеботарьова О., Гладченко І. Дитина з синдромом Дауна. Харків: Вид-во «Ранок». 2018. 48 с.

REFERENCES:

1. Bilash, O. (2020). Osoblyvosti rozvytku dytyny iz syndromom Dauna [Peculiarities of the development of a child with Down syndrome]. Lohoped. № 3. S. 4–6 (in Ukrainian).
2. Haiash, O. (2016). Korektsiino-rozvyvalna robota z ditmy z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku. [Correctional and developmental work with children with special needs]. nauk.-metod. posibnyk dlia vchyteliv inkliuzyvnoho navchannia...-Scientific and methodological manual for teachers of inclusive education, 120 s. [in Ukrainian].
3. Deren, O., Pruska, A., Rybak, Yu. (2015). Dity iz syndromom Dauna: fakty, navchannia, dopomoha [Children with Down syndrome: facts, education, help]. Metodychni rekomendatsii. Proekt «Inklyuzyvna osvita: krok za krokom». 21 s. (in Ukrainian).
4. Kazachiner O., Boychuk YU. (2022). Efektyvni metodyky rozvytku movlennya ditey z syndromom Dauna [Effective methods of speech development in children with Down syndrome]. Naukovyy zhurnal «Psykhologichni travelohy». №1. S. 197-211. (in Ukrainian).
5. Kovtun R. (2016). Korektsiyni zakhody z rozvytku komunikatsiynykh zdbnostey ditey z syndromom Dauna [Correctional measures for the development of communication abilities of children with Down syndrome]. Naukovyy visnyk Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Seriya Psykhologichni nauky. Vyp. 5. Tom 2. S. 197–202. (in Ukrainian).
6. Korniychuk O. (2024). Osoblyvosti rozvytku ta metody navchannya ditey z syndromom Dauna [Developmental features and teaching methods of children with Down syndrome]. Pedagogichnyy visnyk Podillya. №№ 1-2. S. 88-90. (in Ukrainian).
7. Natsionalna stratehiia rozvytku inkliuzyvnoho navchannia na period do 2029 roku.(2024). [National Strategy for the Development of Inclusive Education until 2029]: rozporiadzhennia KM Ukrainy -Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine, (№527-p). [in Ukrainian].
8. Prokhorenko, L., Babiak, O. (2020). Navchannia ditei z porushenniamy kohnityvnoho rozvytku v umovakh kompetentnisnoho pidkhodu [Teaching children with cognitive developmental disorders in a competence-based approach]: navchalno-metodychnyi posibnyk-teaching and methodological manual, 435 s. [in Ukrainian].
9. Chebotar'ova O., Hladchenko I. (2018). Dytyna z syndromom Dauna [A child with Down syndrome]. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok». 48 s. [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.09.2025
Дата публікації: 03.11.2025

УДК 378.01

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.24>**Інна МАЛЕЦЬКА**

кандидат педагогічних наук, професор кафедри суспільно-гуманітарних наук, Одеський державний аграрний університет, вул. Пантелеймонівська, 13, м. Одеса, Україна, 65012

ORCID: 0000-0003-1912-7397

Бібліографічний опис статті: Малецька, І. (2025). Актуальні підходи формування каталогу вибіркових дисциплін освітньої програми у вищій школі. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 172–178, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.24>

АКТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ КАТАЛОГУ ВИБІРКОВИХ ДИСЦИПЛІН ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено актуальним підходам формування каталогу дисциплін вільного вибору освітньої програми у вищій школі в період воєнного стану. Наголошено, що впровадження вибіркових дисциплін як самостійного блоку професійної підготовки здобувача освіти з 2014 року стало якісною практикою реалізації індивідуалізації навчання з погляду трансформації ролі самого студента у формуванні ним власної освітньої траєкторії: розуміння практичного застосування знань стало чіткішим, як і виразнішим стало усвідомлення власних цілей і завдань. Обставини російсько-української війни внесли свої корективи в наповнення цих каталогів. Важливим постав розвиток додаткових компетентностей, спрямованих на посилення стресостійкості, уміння швидко адаптуватися до обставин, гнучко використовувати здобуті раніше знання й навички. На підставі аналізу загальноуніверситетських каталогів вибіркових дисциплін і блоку вибіркових компонентів окремих освітніх програм різних навчальних закладів України (КНУ, ОНУ, ПДАУ, КНЕУ, КДПУ, ТНУ тощо) зроблено висновки про важливість постійного оновлення каталогів у період воєнного стану і акцентовано на сильних сторонах самого змісту каталогів, наповнених актуальними дисциплінами різного спрямування. Наголошено, що продемонстрований досвід цих вищих вартій творчого наслідування, звернено увагу, що вектор оновлення каталогів доцільно закріпити з позиції комплексу поєднання вибіркових компонентів, покликаних розвивати громадянські, комунікативні, поведінкові, здоров'язберезжувальні, лідерські та особисті компетентності незалежно від виду фахової підготовки з акцентом на державницькому та патріотичному контенті, перевагу віддавати курсам, які демонструють предметні практики аналізу, адаптації та діяльності в нових ситуаціях. Формування індивідуальної освітньої траєкторії через вибіркові дисципліни в умовах воєнного стану відтак постане важливим інструментом адаптації освітнього процесу під потреби кожного студента, який здобуває освіту в особливих умовах швидкої переорієнтації знань і цінностей.

Ключові слова: вибіркова дисципліна, освітній компонент, індивідуальна освітня траєкторія, вища освіта, воєнний стан.

Inna MALETSKA

PhD in Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Social and Humanitarian Sciences, Odesa State Agrarian University, Panteleimonivska str., 13, Odesa, Ukraine, 65012

ORCID: 0000-0003-1912-7397

To cite this article: Maletska, I. (2025). Aktualni pidkhody formuvannia katalohu vybirkovykh dystsyplin osvithoi prohramy u vyshchii shkoli [Current approaches to forming a catalog of elective curriculum subjects in higher school]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 172–178, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.24>

CURRENT APPROACHES TO FORMING A CATALOG OF ELECTIVE CURRICULUM SUBJECTS IN HIGHER SCHOOL

The article is devoted to the current approaches to the formation of a catalog of freely chosen subjects of the educational program in higher education during the period of martial law. It is emphasized that the introduction of elective subjects as an independent block of professional training of the student since 2014 has become a high-quality practice of implementing individualization of learning from the point of view of transforming the role of the student himself in shaping his own educational trajectory: the understanding of the practical application of knowledge has become clearer, as has the awareness of one's own goals and objectives. The circumstances of the Russian-Ukrainian war have made their own adjustments to the content of these catalogs. The development of additional competencies aimed at increasing stress resistance, the ability to quickly adapt to circumstances, and flexibly use previously acquired knowledge and skills has become important. Based on the analysis

of the general university catalogs of elective disciplines and the block of elective components of individual educational programs of various educational institutions of Ukraine (Taras Shevchenko National University of Kyiv, ONU named after I. I. Mechnikov, Poltava State Agrarian University, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Kryvyi Rih Pedagogical University, V. I. Vernadsky Taurida National University, etc.), conclusions were drawn about the importance of constant updating of catalogs during the period of martial law and the emphasis was placed on the strengths of the content of the catalogs themselves, filled with relevant disciplines of various directions. It was emphasized that the demonstrated experience of these universities is worthy of creative imitation, attention was drawn to the fact that the vector of the updated catalogs should be based on the positions of a complex combination of selective components designed to develop civic, communicative, behavioral, health-preserving, leadership and personal competencies, regardless of the type of professional training, with an emphasis on state and patriotic content, and preference should be given to courses that demonstrate subject-specific practices of analysis, adaptation and activity in new situations. The formation of an individual educational trajectory through selective disciplines in martial law will therefore become an important tool for adapting the educational process to the needs of each student who is receiving education in special conditions of rapid reorientation of knowledge and values.

Key words: selective discipline, educational component, individual educational trajectory, higher education, martial law.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасному світі перманентних змін у соціальній, економічній, технологічній сферах підготовка фахівців у будь-якій галузі, здатних швидко адаптуватися до нових обставин життя, є найважливішими завданнями освіти в Україні усіх рівнів. Виклики воєнного стану, спричинені російською агресією в Україні, ініціювали нові чи актуалізували неначасні в минулому підходи у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти. Випробування війною поставили перед керівниками вищих навчальних закладів, гарантами, робочими групами багатьох освітніх програм нові злободенні завдання, котрі слід було вирішувати системно і швидко, а це, у свою чергу, потребує й певної науково-дослідницької обсервації. Як наголосили Денічева О. І. і Лук'янчук С. Ф., «проблема викликів вищої освіти настільки глобальна, що потребує подальшої розробки інноваційних організаційних, методологічних й методичних рішень» (Денічева; Лук'янчук, 2024, с. 128).

Разом із тим, упровадження новацій, спричинених воєнним станом, у формуванні індивідуальної траєкторії здобувача освіти, не повинно торкатися самого права здобувача обирати ті освітні компоненти, які відповідають його інтересам і вподобанням. З огляду на це, перегляд певних підходів у формуванні каталогу вибіркових дисциплін є важливим завданням менеджерів освіти і професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу. Тож актуалізація названих проблем і окреслення шляхів імплементації певних підходів у формуванні каталогу вибіркових компонентів і складає підґрунтя чинної публікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти контенту вибіркових дисциплін і чинників формування їх каталогу у вищих навчальних закладах України неодноразово ставали предметом спеціальних досліджень. У працях Ю. Бойчука, В. Борисова, О. Чехратової (Бойчук; Борисов, 2024, с. 78-85) А. Боярської-Хоменко, Л. Рибалко (Боярської-Хоменко; Рибалко, 2023, с. 74-81) Аряєва, О. Капліної (Аряєва; Капліної, 2023, с. 82-88) Н. Стучинської, М. Матієнко (Стучинський, 2023, с. 138-146), Т. Вільчинської, Г. Бачинської, О. Вербоветецької (Вільчанський, 2022, с. 64-72), О. Друганової (Друганов, 2021, с. 23-49) та багатьох інших наголошено на надважливості вибіркових дисциплін у формуванні студентами власної освітньої траєкторії, адже це допомагає їм «адаптувати свою підготовку до конкретних потреб ринку праці та особистих професійних амбіцій, забезпечуючи більш гнучкий і персоналізований підхід до навчання» (Бойчук, 2024, с. 83). І. Чижикова, наприклад, надає виняткового значення елективним дисциплінам через мотиваційний вплив на здобувача, адже вони вчать студентів «брати на себе відповідальність за результати навчання та здійснювати необхідну професійну підготовку» (Чижова, 2022, с. 200), тож, на її думку, саме мотиваційний складник розвиває у здобувачів бажання розширювати свої знання, активізує саморозвиток, ініціює пошук знань, які б відповідали сьогочасним вимогам суспільства.

Про виклики воєнного часу, з якими стикається сучасний вищий навчальний заклад, також неодноразово наголошувалося в публічному просторі на різних рівнях, зокрема про це йшлося на форумі академічної спільноти «Освіта в умовах війни: реалії, виклики та

шляхи подолання» (м. Дніпро, 20–24 червня 2022 р.) (Освіта в умовах війни, 2022), на міжнародній науково-практичній конференції «Наука та освіта в умовах воєнного часу» (м. Дніпро, 18 жовтня 2024 р.) (Наука та освіта, 2023) на всеукраїнській конференції «Тенденції розвитку професійної освіти в сучасних умовах воєнного стану» (Київ, 22 листопада 2024 р.) та на багатьох інших заходах. І хоча вузько-предметні дослідження про чинники формування індивідуальної освітньої траєкторії в умовах воєнного стану тільки-но перебувають у стадії розвитку, усе ж було наголошено на необхідності «самостійного вирішення співвідношення нормативних та вибіркового дисциплін у межах наданого загального обсягу фінансування», важливості включення до комплексу дисциплін «те, чого потребує держава», доцільності формувати індивідуальні освітні траєкторії «окремо щодо кожного вишу залежно від його професійної орієнтації» (Освіта в умовах війни, 2022, с. 21). Між тим, успішний досвід різних навчальних закладів як реакція на озвучені виклики часу в аспекті впровадження найактуальніших курсів у різних галузях освіти вартий дослідницької уваги, чому і присвячується чинна стаття.

Отже, **мета статті** – актуалізувати дочасні чинники формування каталогу вибіркового дисциплін освітніх програм у воєнний період, окреслити рушійні сили і механізми імплементації окремих підходів у його формуванні з урахуванням потреб доби.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (стаття 62, п. 15) здобувачі мають право вільного вибору освітніх компонентів. Саме ця позиція стала основоположною в процесах розробки освітніх програм різних рівнів: вибірково складники повинні складати не менше 25% кредитів ЄКТС, мати гнучкий характер, щороку змінюватися залежно від запитів здобувачів (Закон України). Крім того, їх можна легко адаптувати до потреб суспільства, внутрішньо-освітньої і зовнішньо-освітньої ситуацій і легко впроваджувати в освітній процес. Упровадження вибіркового дисциплін як самостійного блоку професійної підготовки здобувача освіти стало якісною практикою реалізації індивідуалізації навчання з погляду трансформації ролі самого студента у форму-

ванні ним власної освітньої траєкторії: розуміння практичного застосування знань стало чіткішим, як і виразнішим стало усвідомлення власних цілей і завдань.

Зазвичай вибірково дисципліни освітніх програм у вищих навчальних закладах здобувачів будь-якого рівня (від молодшого бакалавра до аспіранта) формуються, по-перше, у межах самої професійної програми як окремий складник підготовки здобувачів за обраним фахом (як правило, уперше здобувачі опановують вибірково дисципліну, починаючи з другого семестру першого року навчання) і, по-друге, у межах загальноуніверситетського (університетського, міжфакультетського) каталогу вибіркового компонентів, який надає здобувачам різних напрямів підготовки можливість ознайомитися з дисциплінами загального характеру (а в окремих випадках і з науковими здобутками певного викладача) з огляду на особисті пріоритети. Вибіркові компоненти підготовки здобувачів, незалежно від типу каталогу, з якого обрано освітній курс, повинні реалізувати принципи компетентної освіти, розширити знання у пріоритетних для студентів галузях. Зрештою, вибірково компоненти є важливим елементом результативності підготовки здобувача через формування ним із перших кроків навчання у вищі індивідуальної пріоритетної спеціалізації, котра може згодом перетворитися на справу професійного і наукового буття особистості впродовж життя. Виняткове місце в цих процесах належить саме елективам, котрі, зазвичай, і формують контури цього буття як у стінах вищого навчального закладу, так і за його межами в дорослому житті. Ці дисципліни, зазвичай, сприяють більшій залученості студентів завдяки індивідуальній схильності молоді бути зацікавленою в певних, особистісно обраних активностях з метою розвитку кар'єрного потенціалу, занурюють молоду людину в саму ситуацію вибору і прийняття рішень, котра априорі потребує додаткових роздумів і дій, тим самим ще й психологічного загартує, готує до незалежного життя, дає підстави самостійно оцінити рівень власних навичок і здібностей, зрештою, опинитися в новому освітньому чи науково-освітньому ком'юніті, тим самим знайти однодумців і нових друзів. Тож представники студентських груп, сформованих із здобувачів різних факультетів і напрямів підготовки,

нерідко набувають навичок нових форм комунікації через важливість пошуку спільної мови з носіями іншої професійної (наукової) мови, нових умінь праці в команді, збагачують творчі здобутки, розвивають креативне мислення, опановують нові практики ведення дискусій і виконання групових завдань.

Звісно, як перший вид каталогу вибіркового освітніх компонентів, так і другий формується з огляду на можливості професорсько-викладацького складу факультетів, траєкторії поступальності опанування дисциплін за відведений проміжок часу, запитів самих здобувачів (за результатами опитування, іншої комунікації з гарантом і членами робочої групи), пропозицій стейкхолдерів. Між тим, російська агресія з лютого 2022-го року, а в окремих випадках із 2014-го року, внесла свої корективи в принципи формування набору вибіркового освітніх компонентів, а подекуди й обов'язкових дисциплін в ОП (наприклад, Базової загальної військової підготовки (Базова військова підготовка у вишах)). Важливим постав розвиток додаткових компетентностей, спрямованих на посилення стресостійкості, уміння швидко адаптуватися до обставин, гнучко використовувати здобуті раніше знання й навички (Денисенко, Борбич; Марчук, 2023, с. 42-50).

Як засвідчив моніторинг презентованих на сайтах вищих навчальних закладів каталогів вибіркового дисциплін, наповнення цих самих дисциплін зазнало суттєвих змін у 2023–2025 роках. Передусім прикметні оновлення продемонстрували загальноуніверситетські каталоги вибіркового дисциплін на різних освітніх рівнях, у першу чергу освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «магістр». Наприклад, серед вибіркового компонентів загальноуніверситетського каталогу Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана можна помітити дисципліни «Теоретична підготовка БЗВП», «Управління конфліктами», «Прогнозування у процесах прийняття», «Кібербезпека і захист інформації», «Інформаційна культура» (Загальноуніверситетський каталог) тощо; серед університетського вибіркового каталогу Дніпровського національного університету імені Олеса Гончара – «Дипломатія України в умовах війни», «Герої та антигерої в українській історії», «Фізіологія емоцій та інтелекту: практика війни та миру»,

«Базовий курс першої медичної допомоги. Заходи безпеки в умовах епідемій і пандемій», «Основи медичних знань з курсом долікарняної медичної допомоги», а в міжфакультетському каталозі вибіркового навчальних дисциплін Полтавського державного аграрного університету можна було помітити такі курси: «Стресостійкість у професійній діяльності», «Вживання в екстремальних ситуаціях», «Психологія безпеки праці», «Джерела світла», «Альтернативні джерела енергії», «Лідерство в суспільстві» тощо. Скажімо, в силабусі вибіркового дисципліни «Вживання в екстремальних умовах» так і зазначено, що метою програми є «забезпечення у здобувачів вищої освіти формування основних напрямків у науці виживання; оволодіння практичними навичками рішення проблеми соціального виживання, в тому числі під час військового стану, при застосуванні різноманітних технологій навчання» (Перелік міжфакультетських вибіркового дисциплін). Цілком очевидно, що названа дисципліна однозначно зацікавить студентів, що формують свою програму освіти, завдяки чітко прописаним компетентностям, презентованим темам, дотичним до сьогодення, а також передусім результатам навчання: «РН 6. Демонструвати здатність до аналізу, адаптації та діяльності в нових ситуаціях» (Перелік міжфакультетських вибіркового дисциплін). Тож варто відзначити гнучкість керівників названих вищих навчальних закладів, які підготували сучасний перелік вибіркового компонентів із гідно оформленими силабусами, що містять наукову, науково-популярну чи довідкову літературу 2022, 2023, 2024-го років, а подекуди й 2025-го.

У багатьох освітніх програмах професійної підготовки також відбулися зміни під впливом обставин воєнного часу. Скажімо, нашу увагу привернули вибіркового курси «Українське мистецтво в умовах гібридної війни» (для здобувачів спеціальності 032 «Історія та археологія» другого (магістерського) рівня вищої освіти; Київський національний університет імені Т. Шевченка), «Казкотерапія в умовах війни» (для здобувачів спеціальності 013 Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня освіти; Криворізький державний педагогічний університет); «ЗМІ в умовах інформаційної війни» (для здобувачів спеціальності 061 Журналістика першого (бакалаврського) рівня освіти; Таврійський

національний університет імені В. І. Вернадського) тощо. Ці та багато інших схожих дисциплін доповнили каталоги вибіркових дисциплін саме в останні три роки і побудовані абсолютно на новому матеріалі, зібраному викладачами буквально наживо за останній час. Цілком очевидно, що досвід названих викладацьких колективів варті наслідування й розвитку.

Скажімо, серед вибіркових дисциплін бакалаврів спеціальності В 11 Філологія спеціалізацій В 11.01 Українська мова та література і В 11.10 Прикладна лінгвістика в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова у 2025–2026 рр. додалися цілком актуальні вибіркові компоненти, варті предметної уваги: «Література духовного опору», «Психолінгвістичний аналіз бунтарства в українській прозі», «Феномен тоталітаризму, його прояви та шляхи подолання в Україні», «Домедична допомога та основи медичних знань», «Технології впливу в соціальних мережах», а в магістрів цієї ж спеціальності додалися чи осучаснилися курси «Історія лінгвоциду української мови», «Усна історія української нації у ХХ–ХХІ ст.: соціальні катастрофи крізь призму пам'яті», «Вербальні технології пропаганди», «Медіавплив та інформаційна безпека», «Прогностичний дискурс», «Лінгвофутурологія», «Ментальність українського народу (на матеріалі української літератури та літературно-критичної думки)», «Міжнародні іспити та тести з англійської мови» (Драгунов) тощо. У свою чергу курси, які здавна були в ОП у блоці вибіркових компонентів – «Література Одещини», «Сучасна українська література», «Постмодернізм в українській літературі», «Філософія мови та загальна лінгвістика», «Мовні типології та лінгвістичні ареали» – суттєво доповнені й осучаснені новими іменами, творами, науковими працями 2022–2025 рр. Усі дисципліни ОП демонструють дочасний підхід викладацького складу в підготовці фахівців суголосно потребам доби. Названі дисципліни націлені на посилення державницького та патріотичного первнів у підготовці філологів на півдні України, орієнтовані не лише на оволодіння

державною мовою, комунікативну майстерність, знання художніх творів минулого і сучасності, а й розраховані на підвищення загальної філологічної ерудиції здобувачів освіти в національно-патріотичному дискурсі. Тож обставини, пов'язані з повномасштабним вторгненням росії на територію України, активізували креативність мислення укладачів ОП і блоку вибіркової експоненти, а це, у свою чергу, збільшило спектр вибіркових інтенцій майбутніх філологів під час навчання в університеті в умовах воєнного стану. Високі показники обрання нових дисциплін здобувачами із каталогу-2025 лише підтвердили доцільність обраного вектору оновлення реєстру вибіркових ОК вищого навчального заходу в цій ситуації.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Таким чином, здійснивши огляд змін у каталогах вибіркових дисциплін різних рівнів у вищих навчальних закладах України у 2022–2025 рр., відзначаємо важливість і доцільність їх постійного оновлення в період воєнного стану. Вектор удосконалення варто закріпити з позицій поєднання вибіркових компонентів, покликаних розвивати громадянські, комунікативні, поведінкові, здоров'язбережувальні, лідерські та особисті компетентності незалежно від виду фахової підготовки. Першорядне значення тут відводиться загальноуніверситетським (міжфакультетським) каталогам вибіркових компонентів, адже вони більш гнучкі з погляду змістового наповнення і освітнянського впровадження. Формування індивідуальної освітньої траєкторії через вибіркові дисципліни в умовах воєнного стану відтак постане важливим інструментом адаптації освітнього процесу під потреби кожного студента, який здобуває освіту в особливих умовах швидкої переорієнтації знань і цінностей. Разом із тим, контент вибіркових освітніх компонентів не повинен надто далеко відходити від основного фаху здобувача, наділеного унікальною можливістю поєднувати міждисциплінарні знання і навички або поглиблювати компетентності у сфері власних ініціатив.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аряєв, М. Л., Капліна, Л. Є., Сеньківська, Л. І. та ін. Вибіркові дисципліни в педіатрії як нова можливість отримання знань та навичок. *Одеський медичний журнал*, 2023, № 1, С. 82–88.
2. Базова військова підготовка у вишах: роз'яснення МОН. *Osvita.ua*. URL: <https://osvita.ua/vnz/94349/> (дата звернення: 21.09.2025).

3. Бойчук, Ю., Борисов, В., Чехратова, О. Роль вибіркових дисциплін у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої педагогічної освіти. *Новий колегіум*, 2024, № 4 (116), С. 78–85.
4. Бойчук, Ю., Боярська-Хоменко, А., Рибалко, Л. Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах упровадження технологій дистанційного навчання. *Новий колегіум*, 2023, № 3, С. 74–81.
5. Вільчинська, Т., Бачинська, Г., Вербоветська, О. Особливості підготовки вчителя-філолога через вибіркові лінгвістичні дисципліни когнітивного спрямування. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 2022, № 1, С. 64–72.
6. Денисенко, Н. Г., Борбич, Н. В., Марчук, С. С., Чемерис, І. В. Роль вибіркових освітніх компонентів у формуванні soft skills майбутніх учителів нової української школи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 2023, № 3, С. 42–50.
7. Денічева, О. І., Лук'янчук, С. Ф. Виклики вищої освіти в умовах сучасних освітніх реалій. *Інноваційна педагогіка*, 2024, вип. 75, с. 127–130.
8. Дисципліни вільного вибору. Філологічний факультет ОНУ імені І. І. Мечникова. URL: <http://philolog.onu.edu.ua/uk/dokumenty> (дата звернення: 21.09.2025).
9. Друганова, О. М. Роль дисциплін вільного вибору у формуванні в здобувачів вищої освіти «soft skills». *Наукові записки кафедри педагогіки*, 2021, № 48, С. 23–29.
10. Загальноуніверситетський каталог вибіркових навчальних дисциплін Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. URL: https://kneu.edu.ua/ua/information_for/students/catalog_vubir_navch_disc/ (дата звернення: 21.09.2025).
11. Закон України «Про вищу освіту». *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#> (дата звернення: 21.09.2025).
12. Наука та освіта в умовах воєнного часу: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 жовтня 2023 р.) / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр. Дніпро: *Research Europe*, 2023. 164 с.
13. Освіта в умовах війни: реалії, виклики та шляхи подолання: матеріали II Форуму академічної спільноти (20–24 червня 2022 року, м. Дніпро) / упоряд. М. В. Савицький, І. П. Мамчич. Дніпро: ДВНЗ «ПДАБА», 2022. 152 с.
14. Перелік міжфакультетських вибіркових навчальних дисциплін Полтавського державного аграрного університету. URL: <https://www.pdau.edu.ua/content/pro-universytet> (дата звернення: 21.09.2025).
15. Радкевич, В. Науково-методичне забезпечення професійної і фахової передвищої освіти в умовах воєнного стану. *Вісник НАПН України*, 2024, № 6 (1), с. 1–14.
16. Стучинська, Н. В., Матвієнко, М. М. Роль вибіркових дисциплін у формуванні цифрової компетентності майбутніх лікарів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2023, № 88, С. 138–146.
17. Чижикова, І. Вибіркові дисципліни як компонент формування навчальної автономії студентів. *Матеріали конференцій МЦНД* (29.07.2022; Черкаси, Україна), С. 199–200.

REFERENCES:

1. Agyaiev, M. L., Kaplina, L. Ye., Senkivska, L. I., et al. (2023). Vybirkovy dystsypliny v pediatrii yak nova mozhlyvist otrymannia znan ta navychok [Elective disciplines in pediatrics as a new opportunity to acquire knowledge and skills]. *Odeskyi medychnyi zhurnal [Odesa Medical Journal]*, (1), 82–88.
2. Bazova viiskova pidhotovka u vyshakh: roz'iasnennia MON [Basic military training in higher education institutions: Explanation of the Ministry of Education and Science]. (2025, September 21). *Osvita.ua*. <https://osvita.ua/vnz/94349/>
3. Boichuk, Yu., Borysov, V., & Chekhratova, O. (2024). Rol vybirkovykh dystsyplin u formuvanni indyvidualnoi osvitoi traiektorii zdobuvachiv vyshchoi pedahohichnoi osvity [The role of elective disciplines in shaping the individual educational trajectory of higher pedagogical education applicants]. *Novyi kolehium [New Collegium]*, 4(116), 78–85.
4. Boichuk, Yu., Boiarska-Khomenko, A., & Rybalko, L. (2023). Formuvannia naukovo-doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh doktoriv filosofii v umovakh vprovadzhennia tekhnolohii dystantsiinoho navchannia [Formation of research competence of future Doctors of Philosophy under the conditions of implementing distance learning technologies]. *Novyi kolehium [New Collegium]*, (3), 74–81.
5. Vilchynska, T., Bachynska, H., & Verbovetska, O. (2022). Osoblyvosti pidhotovky vchytelia-filoloha cherez vybirkovy linhvystychni dystsypliny kohnityvnoho spriamuvannia [Features of training a philologist teacher through elective linguistic disciplines of cognitive orientation]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika [Scientific Notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy]*, (1), 64–72.
6. Denysenko, N. H., Borbych, N. V., Marchuk, S. S., & Chemerys, I. V. (2023). Rol vybirkovykh osvitnikh komponentiv u formuvanni soft skills maibutnikh uchyteliv Novoi ukrainskoi shkoly [The role of elective educational components in the formation of soft skills of future teachers of the New Ukrainian School]. *Akademichni studii. Serii: Pedahohika [Academic Studies. Series: Pedagogy]*, (3), 42–50.

7. Dyenicheva, O. I., & Lukianchuk, S. F. (2024). Vyklyky vyshchoi osvity v umovakh suchasnykh osvitnikh realii [Challenges of higher education in modern educational realities]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative Pedagogy]*, (75), 127–130.
8. Dystsypliny vilnoho vyboru. Filolohichnyi fakultet ONU imeni I. I. Mechnykova [Elective disciplines. Faculty of Philology, Odesa I. I. Mechnikov National University]. (2025, September 21). <http://philolog.onu.edu.ua/uk/dokumenty>
9. Druhanova, O. M. (2021). Rol dystsyplin vilnoho vyboru u formuvanni v zdobuvachiv vyshchoi osvity “soft skills” [The role of elective disciplines in the formation of students’ soft skills]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky [Scientific Notes of the Department of Pedagogy]*, (48), 23–29.
10. Zahalnouniversytetskyi katalog vybirkovykh navchalnykh dystsyplin Kyivskoho natsionalnoho ekonomichnoho universytetu imeni Vadyma Hetmana [General university catalogue of elective academic disciplines of Vadym Hetman Kyiv National Economic University]. (2025, September 21). https://kneu.edu.ua/ua/information_for/students/catalog_vubir_navch_disc/
11. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” [Law of Ukraine “On Higher Education”]. (2025, September 21). Verkhovna Rada Ukrainy. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#>
12. Mizhnarodnyi humanitarnyi doslidnytskyi tsentr [International Humanitarian Research Center]. (2023). *Nauka ta osvita v umovakh voiennoho chasu: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Dnipro, 28 zhovtnia 2023 r.) [Science and education in wartime: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Dnipro, October 28, 2023)]*. Dnipro: Research Europe.
13. Savytskyi, M. V., & Mamchych, I. P. (Eds.). (2022). *Osvita v umovakh viiny: realii, vyklyky ta shliakhy podolannia: materialy II Forumu akademichnoi spilnoty (Dnipro, 20–24 chervnia 2022 r.) [Education in wartime: Realities, challenges and ways to overcome: Proceedings of the II Forum of the Academic Community]*. Dnipro: SHEI “PSACEA”.
14. Perelik mizhfakultetskykh vybirkovykh navchalnykh dystsyplin Poltavskoho derzhavnogo ahrarnoho universytetu [List of interfaculty elective academic disciplines of Poltava State Agrarian University]. (2025, September 21). <https://www.pdau.edu.ua/content/pro-universytet>
15. Radkevych, V. (2024). Naukovo-metodychne zabezpechennia profesiinoi i fakhovoi peredvyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Scientific and methodological support of professional and pre-tertiary vocational education under martial law]. *Visnyk NAPN Ukrainy [Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine]*, 6(1), 1–14.
16. Stuchynska, N. V., & Matviienko, M. M. (2023). Rol vybirkovykh dystsyplin u formuvanni tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh likariv [The role of elective disciplines in the formation of digital competence of future doctors]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools]*, (88), 138–146.
17. Chyzhykova, I. (2022, July 29). Vybirkovi dystsypliny yak komponent formuvannia navchalnoi avtonomii studentiv [Elective disciplines as a component of forming students’ learning autonomy]. In *Materialy konferentsii MTSND (Cherkasy, Ukraina) [Conference Proceedings of MCND (Cherkasy, Ukraine)]* (pp. 199–200).

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 16.09.2025
Дата публікації: 03.11.2025

УДК 376.42:37.013.42:316.647.5

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.25>

Наталія ПАВЛИШИНА

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

ORCID: 0000-0002-1385-0800

Бібліографічний опис статті: Павлишина, Н. (2025). Формування толерантного ставлення майбутніх корекційних педагогів до дітей з розладами аутистичного спектра. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 179–183, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.25>

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У статті проаналізовано проблему формування толерантного ставлення майбутніх корекційних педагогів до дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Визначено та охарактеризовано структурні компоненти формування толерантного ставлення майбутніх корекційних педагогів до дітей з розладами аутистичного спектра, зокрема: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний. З'ясовано, що мотиваційний компонент характеризується наявністю стійкої мотивації у майбутніх корекційних педагогів до роботи з окресленою категорією учнів; когнітивний компонент характеризується сформованістю системи відповідних теоретико-методологічних знань; операційний компонент характеризується володінням майбутніми корекційними педагогами сучасними корекційно-розвивальними методиками для роботи з дітьми з аутистичними розладами та терпимим ставленням до можливостей та потреб дитини з означеною нозологією; особистісний компонент характеризується наявністю особистісних якостей та моральних принципів, що дозволяють здійснювати педагогічну роботу з дітьми з аутистичними розладами, а також здатністю до рефлексії, саморозвитку, самоаналізу та самоосвіти. Наголошено, що толерантна позиція та пропагування толерантної поведінки у здобувачів освіти свідчить про високий рівень професійної компетентності педагога. Досліджено сучасний стан формування толерантного ставлення до дітей з аутистичними розладами у майбутніх корекційних педагогів у закладах вищої освіти. Зокрема, результати дослідження засвідчили важливість толерантного ставлення до дітей з аутистичними розладами у роботі корекційного педагога. Близько 2/3 опитаних здобувачів освіти заявили про бажання здійснювати професійну діяльність з означеною категорією учнів. В той же час, лише 1/2 респондентів зазначили про готовність та наявність відповідних знань, умінь та навичок роботи з дітьми з РАС у відповідних закладах освіти.

Ключові слова: корекційні педагоги, розлад аутистичного спектра, толерантність, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання, професійна компетентність.

Nataliia PAVLYSHYNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-1385-0800

To cite this article: Pavlyshyna, N. (2025). Formuvannia tolerantnoho stavlennia maibutnixh korektsiinykh pedahohiv do ditei z rozladamy autychnoho spektra [Formation of a tolerant attitude of future correctional teachers towards children with autism spectrum disorders]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 179–183, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.25>

FORMATION OF A TOLERANT ATTITUDE OF FUTURE CORRECTIONAL TEACHERS TOWARDS CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article analyzes the problem of forming a tolerant attitude of future correctional teachers towards children with autism spectrum disorders (ASD). The structural components of the formation of a tolerant attitude of future correctional teachers towards children with autism spectrum disorders are identified and characterized, in particular: motivational, cognitive, operational and personal. It was found that the motivational component is characterized by the presence of stable motivation in future correctional teachers to work with a defined category of students; the cognitive component is characterized by the formation of a system of relevant theoretical and methodological knowledge; the operational component is characterized by the possession by future correctional teachers of modern correctional and developmental

techniques for working with children with autism disorders and a tolerant attitude towards the capabilities and needs of a child with a specified nosology; The personal component is characterized by the presence of personal qualities and moral principles that allow for pedagogical work with children with autistic disorders, as well as the ability for reflection, self-development, self-analysis, and self-education. It is emphasized that a tolerant position and promotion of tolerant behavior among students indicate a high level of professional competence of the teacher. The current state of formation of a tolerant attitude towards children with autistic disorders among future correctional teachers in higher education institutions was investigated. In particular, the results of the study confirmed the importance of a tolerant attitude towards children with autistic disorders in the work of a correctional teacher. About 2/3 of the surveyed students stated their desire to carry out professional activities with this category of students. At the same time, only 1/2 of the respondents noted their readiness and availability of appropriate knowledge, skills and abilities to work with children with ASD in relevant educational institutions.

Key words: *correctional teachers, autism spectrum disorder, tolerance, children with special educational needs, inclusive education, professional competence.*

Актуальність проблеми. Невпинне зростання великої кількості дітей з аутистичними розладами у світі ставить нові виклики перед закладами освіти, що потребують впровадження нових підходів до навчання та орієнтацію освітньої парадигми на адаптацію та соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами. Станом на 2025 рік лише в Україні зареєстровано близько 21 тисячі дітей РАС та спостерігається тенденція щодо їх збільшення. Навчання дітей з розладами аутистичного спектру передбачає не лише наявність фахових компетентностей у фахівців спеціальної освіти, а й сформованої системи особистісних якостей та відповідних моральних цінностей. Важливою складовою професійної компетентності корекційного педагога поряд з системою теоретико-методологічних знань, умінь та навичок є толерантність, що характеризується готовністю фахівця здійснювати навчання дітей з аутистичними розладами на засадах гуманістичного підходу та являється пріоритетною цінністю сучасної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових розвідок сучасних українських вчених (Ш. Амонашвілі, М. Бархоти, Т. Білоуса, Є. Бондаревської, В. Гриньової, Д. Колесова, Т. Смирнової, П. Степанова), предметом наукового пошуку яких було дослідження окремих аспектів поняття «толерантність», засвідчив різноманіття його дефініції.

На думку А. Молчанової, толерантність є певною соціальною цінністю та нормою цивілізованого суспільства, яка передбачає право громадян на власні політичні, етнічні, культурні, релігійні погляди та вподобання; повагу до плюралізму думок, цивілізацій, культур та їх різноманітності; готовність налагоджувати соціальні контакти з людьми, що мають інакші погляди, звичаї, культуру поведінки, зовнішність (Molchanova, 2013).

В. Швирко зазначає, що толерантність виступає важливою гуманістичною основою виховання, яка створює надійний фундамент для гармонійного розвитку особистості, її успішної адаптації та соціалізації (Shvyrka, 2018, pp. 347-352).

І. Кузава розглядає толерантність як особливий інструмент, що пришвидшує процес адаптації та соціалізації осіб з особливими потребами (Kuzava, 2017, pp. 130-136).

В цілому, сучасними науковцями толерантність розглядається як інтегральна якість особистості, що характеризується здатністю налагоджувати соціальну комунікацію та взаємодію на засадах гуманістичного підходу та передбачає успішну інтеграцію в соціальне середовище, що забезпечує конфронтацію з оточуючими та самим собою.

Окремі аспекти проблеми формування толерантності педагогів до дітей з особливими освітніми потребами досліджували у своїх наукових доробках М. Андреев, І. Залесова, Г. Косарева, І. Кузава, І. Таргоній, Л. Чередник.

Формування толерантності передбачає набуття майбутнім педагогом відповідних умінь та навичок щодо толерантної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу на засадах терпимості, емпатійності, колегіальності (Kosarieva, 2019, pp. 176-182).

Власна толерантна позиція та пропагування толерантної поведінки у здобувачів освіти свідчить про високий рівень компетентності педагога, який здатний налагоджувати безконфліктне спілкування з усіма учасниками освітнього процесу (учнями, батьками, колегами, адміністрацією, керівництвом незалежно від їх соціального статусу, релігійних переконань, статті, національності, здоров'я, політичних поглядів, особистих вподобань, тощо (Cherednyk, 2016, pp. 36-42).

Толерантність є важливою складовою педагогічного іміджу, яка характеризується гуманістичною спрямованістю педагога, його репутацією та авторитетом серед усіх учасників освітнього процесу. Це дієвий засіб комфортизації освітнього середовища та гуманізації навчального процесу (Dovha, 2014, pp. 347-352).

Мета дослідження: проаналізувати сучасний стан формування толерантного ставлення до дітей з розладами аутистичного спектра у майбутніх корекційних педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз сучасних наукових джерел з проблеми дослідження, дозволив виокремити та охарактеризувати структурні компоненти формування толерантного ставлення майбутніх корекційних педагогів до дітей з розладами аутистичного спектра: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний.

Мотиваційний компонент характеризується наявністю стійкої мотивації у майбутніх корекційних педагогів до роботи з окресленою категорією учнів та розуміння ними важливості навчання дітей з аутистичними розладами на засадах гуманістичного підходу.

Когнітивний компонент характеризується сформованістю системи теоретико-методологічних знань щодо прийомів та технологій адаптації, інтеграції, соціалізації дітей з аутистичними розладами, що сприяє розумінню особливостей їх навчання.

Операційний компонент характеризується володінням майбутніми корекційними педагогами сучасними корекційно-розвивальними методиками для роботи з дітьми з аутистичними розладами та терпимим ставленням до можливостей та потреб дитини з означеною нозологією.

Особистісний компонент характеризується наявністю особистісних якостей та моральних принципів, що дозволяють здійснювати педагогічну роботу з дітьми з аутистичними розладами на засадах гуманності, терпимості, емпатії, розуміння, співпереживання, а також здатністю до рефлексії, саморозвитку, самоаналізу та самоосвіти.

З метою дослідження сучасного стану формування толерантного ставлення до дітей з аутистичними розладами у майбутніх корекційних педагогів у закладах вищої освіти, було здійснено анкетування здобувачів освіти першого

(бакалаврського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта. Запропонована анкета містила ряд питань, поділених на чотири блоки відповідно до охарактеризованих структурних компонентів.

Згідно із результатами анкетування виявлено, що на запитання анкети «Як Ви вважаєте, чи важливим є у роботі корекційного педагога толерантне ставлення до дітей з аутистичними розладами?» 92% здобувачів освіти наголосили на його важливості (рис. 1).

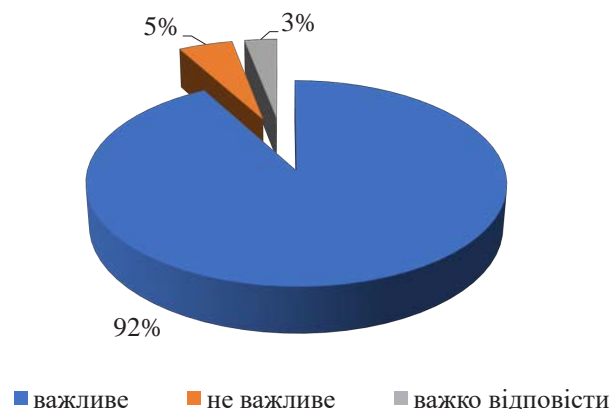


Рис. 1. Розподіл відповідей респондентів щодо важливості толерантного ставлення до дітей з аутистичними розладами у роботі корекційного педагога

Наступне запитання анкети мало на меті з'ясувати наявність мотивації у майбутніх фахівців до роботи з дітьми з РАС. Так, майже 2/3 опитаних виявили бажання здійснювати професійну діяльність у відповідних закладах освіти саме з означеною категорією учнів (рис. 2).



Рис. 2. Розподіл відповідей респондентів щодо наявності мотивації до роботи з дітьми з РАС.

Що стосується рівня володіння майбутніми корекційними педагогами відповідними сучасними корекційно-розвивальними методиками

для роботи з дітьми з аутистичними розладами відповіді майбутніх корекційних педагогів розподілилися наступним чином: повністю володіють фаховими знаннями – 62% опитаних; володіють професійними уміннями та навичками здійснювати педагогічну діяльність щодо дітей з аутистичними розладами – 64% здобувачів освіти (рис. 3).

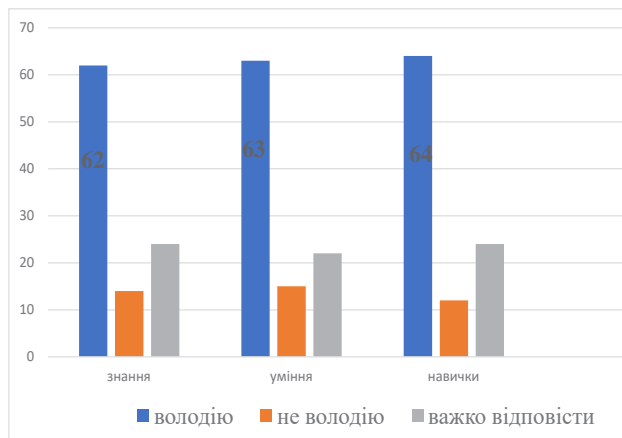


Рис. 3. Розподіл відповідей респондентів щодо володіння фаховими знаннями, уміннями та навичками здійснювати професійну діяльність щодо дітей з РАС.

Цікаво було дізнатися чи взаємопов'язані, на думку майбутніх корекційних педагогів, здатність до рефлексії та толерантне ставлення до дітей з аутистичними розладами. Результати дослідження засвідчили, що на думку майже 70% опитаних – взаємопов'язані (рис. 4).



Рис. 4. Розподіл відповідей респондентів щодо взаємозв'язку здатності до рефлексії та толерантного ставлення майбутніх корекційних педагогів до дітей з аутистичними розладами.

Що стосується готовності здійснювати професійну діяльність з дітьми з аутистичними розладами на засадах толерантності, лише 1/2 опитаних визнала себе повністю підготовленими до роботи ізозначеною категорією учнів (рис. 5).

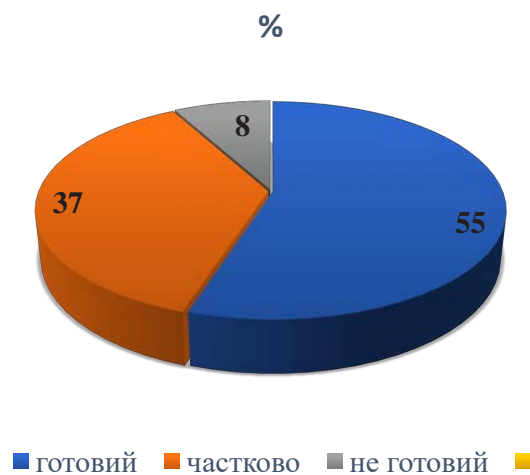


Рис. 5. Розподіл відповідей респондентів щодо готовності ви здійснювати професійну діяльність з дітьми з аутистичними розладами на засадах толерантності.

Отже, майже 92% здобувачів освіти наголосили на важливості толерантного ставлення у роботі з дітьми РАС. Водночас, лише половина здобувачів освіти вважають себе повністю підготовленими до роботи із означеною категорією учнів у відповідних закладах освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Системний аналіз провідних педагогічних підходів щодо трактування структури формування толерантного ставлення майбутніх корекційних педагогів до дітей з аутистичними розладами дозволив виокремити чотири структурних взаємозалежних компонентів: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний. Результати аналізу сучасного стану сформованості толерантного ставлення майбутніх корекційних педагогів до дітей з аутистичними розладами засвідчив про доцільність розробки досліджуваної теми. Зокрема, опитування здобувачів освіти спеціальності «Спеціальна освіта» дозволило з'ясувати, що майже 92% респондентів погоджуються щодо важливості проблеми формування толерантного ставлення до дітей з аутистичними розладами; в той же час лише 1/2 майбутніх корекційних педагогів готові

здійснювати професійну діяльність з дітьми з аутистичними розладами на засадах толерантності. Проведене дослідження не висвітлює всіх аспектів охарактеризованої проблеми. Перспек-

тиви подальшого наукового пошуку полягають у розробці моделі формування толерантного ставлення майбутніх корекційних педагогів до дітей з аутистичними розладами

ЛІТЕРАТУРА:

1. Довга Т.Я. Педагогічна толерантність як ознака іміджевої позиції вчителя-вихователя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 10 (Ч. 2). 2014. С. 138-145.
2. Косарева Г.М. Формування толерантного ставлення до дітей з особливими потребами у майбутніх логопедів. *Інноватика у вихованні*. 2019. Вип. 10. С. 176-182.
3. Кузава І.Б. Особливості розвитку толерантної особистості у період становлення інклюзивної освіти. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. № 2. С. 130-136.
4. Молчанова А.О. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога: посібник. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. 188 с.
5. Чередицький Л.М. Сутність і структура педагогічної толерантності вчителя початкової школи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Бердянськ : БДПУ, 2016. Випуск 3. С. 36-42.
6. Швирка В.М. Педагогічний підхід до визначення поняття «толерантність». *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 6 (320), 2018. С. 347-352.

REFERENCES:

1. Dovha T.Ia. (2014) Pedagogical tolerance as a sign of the image position of a teacher-educator. *Problems of training a modern teacher*, № 6, pp. 347-352 (in Ukrainian).
2. Kosarieva H.M. (2019) Formation of a tolerant attitude towards children with special needs in future speech therapists. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in education*, 10, pp. 176-182 (in Ukrainian).
3. Kuzava I.B. (2017) Peculiarities of the development of a tolerant personality during the period of the formation of inclusive education. *Pedahohichnyi chasopys Volyni – Volyn Pedagogical Journal*, № 2, pp. 130-136 (in Ukrainian).
4. Molchanova A.O. (2013) Tolerance as a value basis for a teacher's professional activity. Kyiv, 188 p (in Ukrainian).
5. Cherednyk L.M. (2016) The essence and structure of pedagogical tolerance of a primary school teacher. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky – Scientific notes of the Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical Sciences*, 3, pp. 36-42 (in Ukrainian).
6. Shvyrka V.M. (2018) Pedagogical approach to defining the concept of «tolerance». *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Lviv*, 6 (320), pp. 347-352 (in Ukrainian).

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 18.09.2025
Дата публікації: 03.11.2025

УДК 376.1:004.9:372.4

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.26>

Катерина ТИЧИНА

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, б-р Ігоря Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 02154
ORCID: 0000-0002-3072-0450

Наталія БАБИЧ

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, б-р Ігоря Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 02154
ORCID: 0000-0001-8923-8960

Оксана ТАРАН

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, б-р Ігоря Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 02154
ORCID: 0000-0001-5276-8634

Інна ПАПП

викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, б-р Ігоря Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 02154
ORCID: 0009-0001-0061-2301

Ярослав КОНОНОВ

здобувач другого (магістерського) рівня освіти, спеціальності 016 Спеціальна освіта, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, б-р Ігоря Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 02154
ORCID: 0009-0001-9656-3849

Бібліографічний опис статті: Тичина, К., Бабич, Н., Таран, О., Папп, І., Кононов, Я. (2025). Прикладні аспекти застосування засобів цифрових технологій щодо формування навички розуміння прочитаного в учнів 4-го класу із мовленнєвими труднощами. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 184–193, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.26>

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЩОДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ РОЗУМІННЯ ПРОЧИТАНОГО В УЧНІВ 4-ГО КЛАСУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Стаття присвячена актуальній проблемі формування навички розуміння прочитаного в учнів 4-го класу з мовленнєвими труднощами. Авторами детально обґрунтовано актуальність теми та необхідність упровадження сучасних цифрових технологій у корекційно-розвиткову роботу з цією категорією дітей. Представлено результати емпіричного дослідження, які засвідчили, що в більшості учнів виявлено початковий та достатній рівні сформованості навички розуміння прочитаного. Це свідчить про суттєві труднощі у сприйнятті, аналізі, інтерпретації, критичному оцінюванні інформації в текстах різних видів, а також про часте нерозуміння змісту прочитаного.

З метою розв'язання зазначеної проблеми запропоновано модернізацію освітнього процесу через інтеграцію цифрових технологій. Проведено системний порівняльний аналіз українських цифрових платформ Learning.ua, Childdevelop.com.ua та мобільного застосунку «Вивчаю – не чекаю» (Primary.org.ua) за критеріями: мета використання, тип завдань, адаптивність, інтерактивність, зручність використання, доступність та безперервність навчання. Наведено приклади різнопланових навчальних завдань з гіперпосиланнями в межах кожної із зазначених платформ. Запропоновано алгоритм використання інструментарію цифрових платформ у корекційно-розвитковій роботі з учнями 4-го класу з мовленнєвими труднощами для вдосконалення їхньої навички розуміння прочитаного. Алгоритм охоплює чотири етапи: аналіз можливостей обраної платформи; розроблення плану корекційно-розвиткових занять (з урахуванням характеристик платформи та адаптації завдань до потреб учнів); надання учням підтримки під час виконання завдань; оцінювання та моніторинг їхнього проgre-

су. Описані прикладні аспекти застосування цифрових технологій у формуванні навички розуміння прочитаного в учнів 4-го класу з мовленнєвими труднощами є актуальними, системними, ефективними та придатними до впровадження як фахівцями, так і батьками.

Ключові слова: навичка розуміння прочитаного, діти молодшого шкільного віку, мовленнєві труднощі, цифрові технології, корекційно-розвиткова робота.

Kateryna TYCHYNA

PhD in Psychology, Senior Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, I. Shamo blvd., 18/2, Kyiv, Ukraine, 02154

ORCID: 0000-0002-3072-0450

Nataliia BABYCH

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, I. Shamo blvd., 18/2, Kyiv, Ukraine, 02154

ORCID: 0000-0001-8923-8960

Oksana TARAN

PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, I. Shamo blvd., 18/2, Kyiv, Ukraine, 02154

ORCID: 0000-0001-5276-8634

Inna PAPP

Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, I. Shamo blvd., 18/2, Kyiv, Ukraine, 02154

ORCID: 0009-0001-0061-2301

Yaroslav KONONOV

Applicant for Higher Education Second (Master's) Level, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, I. Shamo blvd., 18/2, Kyiv, Ukraine, 02154

ORCID: 0009-0001-9656-3849

To cite this article: Tychyna, K., Babych, N., Taran, O., Papp, I., Kononov, Y. (2025). Prykladni aspekty zastosuvannya zasobiv tsyfrovyykh tekhnolohiy shchodo formuvannya navychky rozuminnia prochytanoho v uchniv 4-ho klasu iz movlennievymy trudnoshchamy [Applied aspects of using digital technologies for developing reading comprehension skills in 4th-grade students with speech difficulties]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 184–193, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.26>

WAYS OF FORMING READING COMPREHENSION SKILLS IN 4TH GRADE STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS USING DIGITAL TECHNOLOGIES

The article addresses the urgent issue of developing reading comprehension skills in 4th-grade students with speech difficulties. The authors provide a detailed rationale for the relevance of the topic and emphasize the necessity of implementing modern digital technologies in remedial and developmental intervention for this category of children. The results of an empirical study are presented, showing that most students demonstrated initial or sufficient levels of reading comprehension skills. This indicates considerable difficulties in perceiving, analyzing, interpreting, and critically evaluating information in various types of texts, as well as frequent misunderstandings of the content read. To address this challenge, the authors propose modernizing the educational process through the integration of digital technologies. A systematic comparative analysis was conducted of the Ukrainian digital platforms Learning.ua, Childdevelop.com.ua, and the mobile application «Can't Wait to Learn» (Primary.org.ua), based on the following criteria: purpose of use, task types, adaptability, interactivity, ease of use, accessibility, and continuity of learning. Examples of diverse educational tasks with hyperlinks within each of the platforms are provided. An algorithm is proposed for using the tools of digital platforms in remedial and developmental intervention with 4th-grade students with speech difficulties to enhance their reading comprehension skills. The algorithm comprises four stages: analyzing the capabilities of the selected platform; developing a plan of remedial and developmental activities (considering the platform's features and adapting tasks to the needs of students); providing support to students during task completion; and assessing and monitoring their progress.

The described practical aspects of applying digital technologies to the development of reading comprehension skills in 4th-grade students with speech difficulties are relevant, systematic, effective, and suitable for implementation by both specialists and parents.

Key words: reading comprehension skills, primary school children, speech disorders, digital technologies, remedial and developmental intervention.

Актуальність проблеми. Сучасне покоління дітей зростає в умовах цифрової епохи, де інформація подається у швидкому, фрагментованому форматі. Потужний потік текстів, зображень і відеоконтенту формує нові способи сприймання знань: діти звикають до поверхневого перегляду інформації, сприймаючи її уривками без заглиблення у деталі та контекст. У результаті виникають труднощі з глибоким розумінням тексту. Читання втрачає свою традиційну функцію як засобу простої передачі знань і перетворюється на ключовий інструмент для їх аналізу, обробки та осмислення. Хоча цифрові технології значно полегшують доступ до інформації, вони одночасно змінюють спосіб її сприйняття: сучасні діти дедалі частіше шукають лише окремі факти, ігноруючи глибину змісту. Це ставить перед освітою нові завдання – не лише навчити техніці читання, а й сформуванню когнітивних навичок для свідомого й осмисленого сприймання тексту.

Серед учнів 4-го класу проблема формування навички розуміння прочитаного є актуальною, оскільки саме в цьому віці завершується базовий етап оволодіння читанням, який слугує основою для подальшого академічного навчання. Відповідно до вимог Нової української школи учні цього віку повинні не лише читати плавно й правильно, але й усвідомлювати основну ідею тексту, виділяти ключові факти та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Однак діти із мовленнєвими труднощами нерідко мають труднощі в оволодінні навичками читання: уповільнений темп читання, недостатнє розуміння зв'язку між словами та низьку здатність до синтезу інформації. Такі діти часто «перечитують» текст механічно, не розуміючи його змісту, що може обмежувати потенціал дитини та її можливості для подальшого особистісного зростання.

Окрім цього, в умовах війни та постійних переміщень велика кількість дітей в Україні не має доступу до традиційних корекційно-розвиткових послуг. У таких умовах використання цифрових технологій стає необхідністю. Ці

технології дозволяють створювати індивідуалізоване середовище навчання, адаптоване до потреб кожного учня. Цифрові ресурси мають гнучкість, доступність і можуть сприяти інтерактивному, цікавому та ефективному навчанню. Вони надають можливість подолати труднощі у навчанні навіть за відсутності постійного доступу до фахівців.

Таким чином, дослідження прикладних аспектів застосування засобів цифрових технологій щодо формування навички розуміння прочитаного в учнів 4-го класу з мовленнєвими труднощами є актуальним і необхідним. Воно спрямоване на забезпечення рівного доступу до якісної освіти, що сприяє всебічному розвитку дітей і допомагає їм подолати бар'єри на шляху до успішного навчання та соціальної інтеграції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування навички читання в учнів молодшого шкільного віку є одним із актуальних завдань сучасної початкової освіти, особливо у контексті зростання інформаційного навантаження в цифрову епоху. Як зазначають І. Старагіна, В. Терещенко та А. Панченков розвиток технологій підвищує вимоги до швидкості читання, розуміння тексту та здатності застосовувати отриману інформацію. Читання стає фундаментальною навичкою, яка забезпечує безперервний розвиток і навчання протягом життя (Старагіна, Терещенко, Панченков 2020).

Результатом успішного формування читацької компетентності є здатність не лише технічно читати, але й глибоко усвідомлювати зміст прочитаного. Так, на думку О. Савченко, розуміння тексту є основним компонентом читацької компетентності, що охоплює здатності встановлювати смислові зв'язки між реченнями, розпізнавати основну думку тексту та передавати свої враження від прочитаного. Це забезпечує основу для свідомого читання й розвитку творчих здібностей (Савченко, 2017, с. 6).

У дослідженнях О. Аркадьєвої, В. Ільїної та В. Мартиненко увага акцентується на труднощах під час читання у дітей із мовленнєвими труднощами. Серед основних проблем – уповільнений темп читання, схильність до поскла-

дового прочитування та велика кількість помилок. Висновки науковців підкреслюють, що процес формування навички читання у цієї категорії дітей є складним і тривалим, вимагаючи використання індивідуального підходу та спеціальних методик (Аркадьєва, 2013; Ільна, 2022; Мартиненко 2020).

Відповідно, стандартизація навчання таких учнів є важливим кроком для подолання цих труднощів. Вона передбачає уніфікованість інструментарію, що реалізується через визначення механізмів порушень, подолання виявлених труднощів з опорою на збережені компоненти пізнавальної діяльності, а також запобігання вторинним порушенням (дислексія, дисграфія, дизорфографія). Для успішного засвоєння знань пропонується індивідуальний підхід, чітке дозування матеріалу, використання багаторазових повторень із різними опорами (зоровими, руховими) та організація роботи відповідно до мовленнєвих можливостей кожного учня (Данілавичюте та ін., 2022).

Н. Бабич та Л. Любенко звернули особливу увагу на засоби оптимізації читання, дослідивши вплив типографіки на формування навички читання у дітей з особливими освітніми потребами. Вони визначили, що шрифт Inclusion UKR сприяє кращому сприйняттю текстів і підвищує якість читання у таких дітей. Це пояснюється його здатністю знижувати когнітивне навантаження завдяки адаптованій формі літер. Результати дослідження доводять, що правильний вибір шрифту є важливим компонентом у навчанні дітей із дислексією та іншими порушеннями читання (Бабич, Любенко, 2021).

В свою чергу, О. Мілевська, Н. Попович та Н. Лендел підкреслюють, що недостатній розвиток словникового запасу, незріла граматична складова мовлення та обмежений обсяг знань про навколишній світ обумовлюють низький рівень читацької діяльності. Ці фактори вказують на необхідність упровадження сучасних підходів до навчання (Мілевська, 2015; Попович, Лендел, 2019).

Одним із таких підходів є використання цифрових технологій, які, за словами Т. Коломоєць, виступають потужним інструментом модернізації навчального процесу логопедичної роботи. Аналіз досліджень Д. Войцехівської та Т. Хомик демонструє ефективність використання інформаційно-комунікаційних техно-

логій (ІКТ) у корекційно-розвитковій роботі. У процесі експерименту застосовувалися інтерактивні картки й онлайн-ігри, які не лише підвищили швидкість читання, але й покращили розуміння текстів (Войцехівська, Хомик, 2022). Цифрові ресурси забезпечують інтерактивність, доступність та адаптивність навчання, дозволяючи враховувати індивідуальний темп і потреби кожного учня з мовленнєвими труднощами. Вони також сприяють розвитку самостійної пізнавальної активності, підвищують мотивацію до навчання та створюють умови для інтерактивного й ефективного засвоєння матеріалу (Коломоєць, 2023).

Інші науковці, такі як В. Нестеренко та І. Осьмірко, зазначають, що цифровізація забезпечує доступ до освітніх ресурсів із будь-якого місця, покращує комунікацію між учасниками освітнього процесу й надає гнучкість у виборі часу та формату навчання (Нестеренко, Осьмірко, 2023).

Отже, результати аналізу досліджень свідчать, що ефективне формування навички читання, зокрема її смислового компоненту, потребує інтеграції традиційних і сучасних методик, а також застосування комплексного підходу, який сприятиме створенню інтерактивного та адаптивного освітнього середовища, особливо важливого для роботи з дітьми з мовленнєвими труднощами.

Мета дослідження – визначити стан сформованості навички розуміння прочитаного в учнів 4-го класу із мовленнєвими труднощами та запропонувати алгоритм застосування цифрових технологій щодо її формування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження стану сформованості розуміння прочитаного в учнів 4-го класу проводилося на базі Загальноосвітньої школи № 182 та Спеціальної школи № 7 м. Києва. До дослідження було залучено 20 учнів 9–10 років, які склали дві вибірки: учні із мовленнєвими труднощами (10 учнів); учні з типовим розвитком (10 учнів).

Діагностика стану сформованості навички розуміння прочитаного учнями 4-го класу проводилась відповідно до Методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4 класів закладів загальної середньої освіти (2021) за допомогою системи діагностичних проб у тестовій формі (тести закритого і відкритого типів), що містила навчальні

завдання з читання вголос, читання мовчки та роботи з медіатекстом (завдання підібрано відповідно до програмового матеріалу та з урахуванням позакласного читання).

Дослідження мало порівняльний характер, тобто застосовувався порівняння стану сформованості навички розуміння прочитаного в учнів 4-го класу з мовленнєвими труднощами та типовим розвитком задля визначення специфіки її сформованості у дітей із мовленнєвими труднощами.

Аналіз відповідей учнів проводився відповідно до визначених у Державному стандарті початкової освіти (2019) обов'язкових результатів навчання з мовно-літературної освітньої галузі, а також відповідно до рівнів результатів навчання (високий, середній, достатній та початковий), визначених в Орієнтовній рамці оцінювання результатів навчання учнів 1–4 класів ЗЗСО (Методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4 класів закладів загальної середньої освіти, 2021), що дозволяє оцінити здатність учня 4-го класу до сприйняття, аналізу, інтерпретації, критичного оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду.

У ході кількісного та якісного аналізу отриманих результатів дослідження було визначено стан сформованості навички розуміння прочитаного у учнів 4-го класу з мовленнєвими труднощами та типовим розвитком (Таблиця 1).

Таблиця 1

Стан сформованості навички розуміння прочитаного в учнів 4-го класу з мовленнєвими труднощами та типовим розвитком

Рівні сформованості	Учні з мовленнєвими труднощами (%)	Учні з типовим розвитком (%)
Високий	0	70
Середній	30	20
Достатній	40	10
Початковий	30	0

Представлені результати в таблиці 1 свідчать про суттєві відмінності у рівнях сформованості навички розуміння прочитаного в учнів 4-го класу з мовленнєвими труднощами та типовим розвитком. Так у дітей із мовленнєвими труднощами констатовано виконання пере-

важної більшості завдань на достатньому та початковому рівнях, що свідчить про суттєві труднощі у сприйнятті, аналізі, інтерпретації, критичному оцінюванні інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використанні її для збагачення свого досвіду. Зокрема, при читанні вголос діти демонстрували базові навички декодування тексту, проте часто не розуміли змісту або зв'язків між його частинами. Наприклад, під час читання твору «Чого синичка повеселішала» за Ю. Ярмишем вони переважно фокусувалися на окремих фразах, не звертаючи уваги на загальний сюжет. Проблеми з розумінням і аналізом тексту також проявлялися під час читання мовчки, зокрема, коли учні працювали з текстом «Кмітливий горобець» О. Буцень. Діти не завжди могли пов'язати окремі деталі сюжету в цілісну картину чи зробити логічні висновки на основі прочитаного. Вони часто плутали факти з суб'єктивними думками, не могли відокремити основне від другорядного. Робота з медіатекстом «На шляху до перемоги» із журналу «Джміль» виявила ще одну складність – більшість учнів не змогли виокремити ключову ідею тексту або пояснити його зміст у простих словах. Це свідчить про недостатній рівень навичок критичного мислення, необхідного для роботи з джерелами масової інформації.

Також виявлено труднощі у формулюванні емоційної реакції та співпереживанні персонажам текстів. Наприклад, учні не могли описати почуття персонажів у тексті «Кмітливий горобець», а інколи навіть не усвідомлювали, що герої відчують емоції, важливі для розуміння сюжету. Ще однією помітною проблемою стало висловлювання власної думки щодо текстів і аргументування своїх позицій. Більшість дітей обмежувалися повторенням окремих фраз із тексту, не додаючи власних міркувань чи прикладів з особистого досвіду. Ці труднощі також проявилися у завданнях, де потрібно було створити таблиці, плани або моделі за текстом. Учні не завжди розуміли, як структурувати отриману інформацію, і часто плуталися у завданнях такого типу. Творчі завдання, наприклад, зміна сюжету чи додавання нових персонажів, виявилися найбільш складними для виконання. Учні не проявляли ініціативи в експериментуванні з текстом, обмежуючись його відтворенням. На противагу їм, діти з типовим розвитком здебільшого демонструють високий рівень

розуміння прочитаного: більшість учнів виконували завдання безпомилково, підтверджуючи сформовану навичку.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами потребують додаткової підтримки у формуванні навички розуміння прочитаного. Це зумовлює необхідність удосконалення існуючих підходів до навчання та впровадження ефективних педагогічних стратегій, орієнтованих на індивідуальні потреби таких учнів.

У цьому контексті важливим напрямом модернізації освітнього процесу виступає інтеграція цифрових технологій. Цифрові платформи дають змогу поєднувати текстовий матеріал із візуальними, аудіо- та інтерактивними компонентами, що сприяє кращому емоційному залученню дитини та глибшому розумінню сюжетних ліній. Завдяки адаптивності таких ресурсів стає можливим індивідуалізу-

вати навчання, добираючи завдання відповідно до потреб і можливостей конкретного учня.

Таким чином, результати дослідження підтверджують необхідність упровадження інноваційних освітніх підходів, зокрема використання цифрових платформ, як результативного інструменту підтримки учнів молодшого шкільного віку із мовленнєвими труднощами в процесі оволодіння змістом прочитаного.

Отже, для узагальнення переваг і можливостей цифрових платформ, було здійснено порівняльний аналіз онлайн-платформ для формування навички розуміння прочитаного в учнів 4-го класу з мовленнєвими труднощами (табл. 2). Для аналізу було обрано такі українські цифрові платформи: *Learning.ua*, *Childdevelop.com.ua* та мобільний застосунок «Вивчаю – не чекаю» (*Primary.org.ua*). Ці ресурси є одними з найпопулярніших серед освітян і батьків завдяки різноманітності інтерактивних завдань, вправ і ігор, які спрямовані на розвиток важливих

Таблиця 2

Порівняльний аналіз онлайн-платформ для формування навички розуміння прочитаного в учнів 4-го класу з мовленнєвими труднощами

Learning.ua	Childdevelop.com.ua	Мобільний застосунок «Вивчаю – не чекаю». Primary.org.ua
Мета використання		
Спрямована на розвиток розуміння прочитаного через вправи, що охоплюють смисловий аналіз тексту, постановку запитань, визначення головної думки. Пропонує окремі завдання, адаптовані для учнів із мовленнєвими труднощами.	Забезпечує доступ до матеріалів для формування вміння аналізувати й інтерпретувати текст. Містить друковані та інтерактивні завдання, які можна використовувати в роботі з дітьми, що мають мовленнєві труднощі.	Орієнтована на розвиток навичок смислового читання, розпізнавання логічних зв'язків у тексті та відповіді на змістові запитання. Підходить для корекційно-розвиткової роботи з учнями, які мають мовленнєві труднощі.
Типи завдань		
Інтерактивні завдання, аудіо- та відеоматеріали, тести на розуміння тексту.	Робочі аркуші для друку, інтерактивні ігри, тести на розуміння тексту.	Вправи на розпізнавання звуків, слів, складів, тести на розуміння тексту, побудова речень.
Адаптивність		
Автоматичне підвищення складності завдань на основі прогресу дитини. Можливість ручного налаштування рівня складності.	Ручне налаштування рівня складності завдань відповідно до рівня підготовки дитини.	Завдання варіюються за складністю, з можливістю поступового підвищення рівня складності.
Інтерактивність		
Високий рівень гейміфікації: бали, нагороди, рівні. Постійна мотивація через систему прогресу.	Ігрові елементи, що підтримують увагу учнів. Акцент на залучення через інтерактивні завдання.	Мінімальні інтерактивні елементи, акцент на систематичний підхід до виконання завдань і прогресу.
Зручність використання		
Простий, барвистий інтерфейс. Діти можуть самостійно виконувати завдання з мінімальною підтримкою.	Зрозумілий інтерфейс, діти можуть працювати самостійно, завдання легко засвоюються.	Простий та інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, мінімум допомоги від дорослих потрібен для навігації.
Доступність і безперервність		
Використовується в школі та вдома. Є частково вільний (безплатний) доступ, проте повний функціонал потребує підписки.	Більшість завдань є у вільному доступі (безплатно), преміум-контент доступний за окрему плату.	Вільний (безплатний) доступ до основного контенту. Можливість використання як в школі, так і вдома.

Приклади навчальних завдань цифрових платформ для формування навички розуміння прочитаного в учнів 4-го класу з мовленнєвими труднощами

Назва завдання та його опис	Покликання на ресурси
Learning.ua	
«Доповнюємо речення словом» – підбір потрібного слова у правильній формі для завершення змісту.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/dopovniuiemo-rechennia-slovom-u-vidpovidnii-formi
«Утворюємо зв'язне речення» – складання логічно й граматично правильних речень зі слів.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/utvoriuiuiemo-zviazne-rechennia
«Пов'язуємо слова у реченні» – встановлення смислових зв'язків між словами.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/poviazuiemo-slova-u-rechenni
«Поширюємо речення за питаннями» – розширення речення додатковою інформацією.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/poshiyriuiemo-rechennia-za-pytanniamy
«Встановлюємо зв'язок слів» – виявлення граматичних і змістових залежностей.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/vstanovliuiemo-zviazok-sliv-u-rechenni
«Вставляємо дієслова у речення з прямою мовою» – підбір дієслів за змістом і формою.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/vstavliaiemo-neobkhidni-za-zmistom-diielova-u-rechennia-iz-pria
«Відновлюємо діалог» – впорядкування реплік для логічної розмови.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/vidnovliuiemo-deformovanyi-dialoh
«Якої частини тексту не вистачає?» – визначення і вставлення пропущеної частини.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/ziasovuiemo-iakoi-chastyny-tekstu-ne-vystachaie
«Розміщуємо частини тексту» – впорядкування абзаців для збереження логіки.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/rozmishchuiemo-chastyny-tekstu-u-potribnomu-poriadku
«Відновлюємо зв'язний текст» – складання цілісного тексту з фрагментів.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/vidnovliuiemo-zviaznyi-tekst
«Підбираємо заголовок» – визначення головної думки і типу тексту.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/pidbyraiemo-zaholovok-do-tekstu-ta-vyznachaiemo-ioho-tip
«Підбираємо малюнок до тексту» – зіставлення тексту та ілюстрації.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/znakhodymo-maliunok-iakyi-naibilshe-pidkhodyt-do-tekstu
«Шукаємо зайве речення» – виявлення непов'язаних частин у тексті.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/shukaiemo-zaive-rechennia-v-teksti
«Доповнюємо текст» – вставка пропущених частин для збереження логіки.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/dopovniuiemo-tekst
«Вибираємо тему тексту» – визначення предмета чи ідеї прочитаного.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/vybyraiemo-temu-tekstu
«Знаходимо основну думку» – виділення ключової ідеї з тексту.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/znakhodymo-osnovnu-dumku-tekstu
«Знаходимо зв'язний текст» – вибір правильно побудованого тексту.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/znakhodymo-zviaznyi-tekst
«Речення з переносним значенням» – розуміння метафор і образних виразів.	https://learning.ua/mova/chetvertyi-klas/vybyraiemo-rechennia-z-vykorystanniam-sliv-u-perenosnomu-znachen
Childdevelop.com.ua	
Серія завдань «Відновлюємо зв'язний текст» – складання цілісного тексту з наданих фрагментів, що формує розуміння структури і логіки прочитаного.	https://childdevelop.com.ua/worksheets/tag-litreading-read-read_comp-sortpop
Серія завдань «Пошук ключової інформації» – завдання, де учень виявляє важливі слова чи речення в тексті, що допомагає у зосередженні на змісті.	https://childdevelop.com.ua/worksheets/tag-litreading-read-read_comp-sortpop
«Відновлюємо порядок слів у реченні № 1» – відновлення порядку слів у реченні для розуміння структури речення.	https://childdevelop.com.ua/worksheets/3984/
«Доповни й прочитай №1» – вставка пропущених слів у контексті, що сприяє осмисленню змісту.	https://childdevelop.com.ua/worksheets/7153/
«Національний одяг українців» – прочитати текст, відповісти на питання (розуміння змісту)	https://childdevelop.com.ua/worksheets/12683/
«Складаємо план тексту» – розбити текст на частини, визначити головне, скласти план	https://childdevelop.com.ua/worksheets/11450/
«Читаємо книжку для когось» – прочитати епізоди, описати героя, інтерпретувати емоції	https://childdevelop.com.ua/worksheets/12502/
«Шукаємо й малюємо метаграми № 6» – прочитати метаграми, дописати літери, витягти зміст, намалювати одну пару	https://childdevelop.com.ua/worksheets/8704/
«Шукаємо пояснення природних явищ» – прочитати пояснення, вибрати реальне, намалювати явище	https://childdevelop.com.ua/worksheets/8670/

«Читаємо казку і виконуємо дослідження» – прочитати казку, підкреслити слова/речення, з'єднати героїв із репліками	https://childdevelop.com.ua/worksheets/13273/
Мобільний застосунок «Вивчаю – не чекаю»	
<p>Додаток пропонує інтерактивні завдання різного рівня складності: від базових вправ до співставлення тексту із зображеннями на різні види навчальних досягнень учнів.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. «З'єднай малюнок з відповідним фрагментом тексту» 2. «Прочитай завдання, натини на той об'єкт, про який сказано у ньому» 3. «Прочитай текст, познач правильні відповіді.» 4. «Прочитай речення, визнач правильне слово» (знайти визначення). 5. «З'єднай слова, щоб утворились пари «слово-словосполучення»» 6. «З'єднай речення з відповідними малюнками» 7. «Прочитай речення, вибери до нього відповідний розділовий знак» 	https://primary.org.ua/

навчальних навичок у дітей молодшого шкільного віку, зокрема навичку читання, а саме розуміння прочитаного. Порівняльна таблиця допоможе оцінити платформи за ключовими критеріями та обрати найбільш ефективний інструмент для застосування у процесі корекційно-розвиткової роботи.

ісля аналізу характеристик цифрових платформ для формування навички розуміння прочитаного, представлених у таблиці 2, доцільно зосередити увагу на конкретних типах навчальних завдань, які пропонують ці ресурси. У таблиці 3 наведено детальні приклади завдань для кожної платформи з відповідним описом, що відображає їхні функціональні особливості. Це дає змогу не лише ознайомитися із загальним функціоналом, а й оцінити практичний інструментарій, необхідний для ефективного розвитку навички розуміння прочитаного у учнів 4-го класу з мовленнєвими труднощами.

Отже, з огляду на здійснений порівняльний аналіз онлайн-платформ та огляд прикладів навчальних завдань на їх базі, пропонуємо наступний алгоритм ефективного використання інструментарію цифрових платформ в корекційно-розвитковій роботі з учнями 4-го класу з мовленнєвими труднощами для вдосконалення їхньої навички розуміння прочитаного. *На першому етапі* необхідно дослідити інтерфейс обраної платформи, її основні можливості та інструменти, тобто ознайомлення з типами завдань, які пропонуються, форматом зворотного зв'язку та наявними адаптивними функціями. *На другому етапі* варто розробити план корекційно-розвиткових занять, що буде містити конкретні завдання для формування навички розуміння прочитаного з урахуванням основних характеристик платформи. Тут

також важливо враховувати рівень підготовки учнів, їхні індивідуальні особливості та рівень складності текстів. Використовуючи запропоновані в таблиці 3 приклади завдань, слід підібрати ті, які відповідають поточним навчальним потребам кожного учня. Наприклад, для учнів із труднощами у встановленні зв'язків між частинами тексту можна застосувати завдання на складання інтерактивного плану або створення таблиць/моделей/схем. *На третьому етапі* під час виконання завдань важливо забезпечити учням підтримку, пояснювати інструкції та за необхідності допомагати їм розібратися з технічними аспектами роботи на платформі. Регулярний зворотний зв'язок дозволить вчасно коригувати процес навчання. *На четвертому етапі* після виконання завдань необхідно проаналізувати досягнуті результати, це допоможе виявити прогрес учня, а також ті аспекти, які потребують додаткової уваги. На основі отриманих результатів слід провести оцінку ефективності роботи з платформою та, за потреби, скоригувати план корекційно-розвиткових занять або вибір завдань для подальшої роботи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз проведеного дослідження засвідчив, що учні 4-го класу із мовленнєвими труднощами потребують додаткової підтримки у формуванні навички розуміння прочитаного. Основні труднощі включають недостатню здатність аналізувати текст, формулювати висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями. Це підкреслює важливість удосконалення підходів до навчання, зокрема через використання цифрових технологій.

Порівняльний аналіз українських цифрових онлайн-платформ, таких як Learning.ua,

Childdevelop.com.ua та Primary.org.ua, засвідчив доречність їх застосування у корекційно-розвиткової роботі щодо формування навички розуміння прочитаного в учнів 4-го класу з мовленнєвими труднощами. Їх використання дозволяє: індивідуалізувати навчальний процес відповідно до особливостей кожної дитини; забезпечити інтерактивність і візуалізацію навчальних матеріалів; підтримувати постійний зворотний зв'язок для закріплення навички розуміння прочитаного.

Застосування цифрових платформ сприяє вдосконаленню педагогічної діяльності, розширює можливості педагогів у роботі з дітьми із мовленнєвими труднощами та забезпечує доступ до якісної освіти. Крім того, інструменти платформ дозволяють створювати адаптивні завдання для розвитку конкретних аспектів читацької компетентності, таких як сприйняття, аналіз, інтерпретації, критичного оцінювання інформації в тек-

стах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду.

Ефективне впровадження цифрових технологій передбачає використання чітко структурованого алгоритму, який включає аналіз можливостей обраної платформи, розробку плану корекційно-розвиткових занять, що включає завдання адаптовані до потреб учнів, надання їм підтримки під час виконання завдань, а також регулярний аналіз прогресу. Це дозволяє своєчасно коригувати навчальний процес і досягати оптимальних результатів.

Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення ефективності цифрових платформ у порівнянні з традиційними методами навчання дітей молодшого шкільного віку із мовленнєвими труднощами, що дозволить вдосконалити педагогічні практики, спрямовані на підтримку таких дітей, та розширити можливості індивідуалізації навчального процесу та створення адаптивного освітнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аркадьєва О. О. Обґрунтування методики вивчення навички читання у молодших школярів із ДЦП. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Т. 4, № 2. С. 14–21.
2. Бабич Н. М., Любенко Л. В. Дослідження навички читання у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами засобами сучасної типографіки. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 2021. №4 (54). С. 6-12.
3. Вивчаю – не чекаю. Застосунок для учнів та учениць 1-4 класів, з яким навчатися весело : веб-сайт. URL : <https://primary.org.ua/> (дата звернення: 25.07.2025).
4. Льяна В. Сучасні погляди на процес читання в структурі писемного мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. Т.107, №3. С. 52–62.
5. Коломoeць Т. Г. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі. *Науковий часопис (Корекційна педагогіка та спеціальна психологія)*. 2023. № 44. С. 17–23.
6. Мартиненко В. О. Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2020. 104 с.
7. Мілевська О. П. Проблеми функціонального забезпечення механізмів читання у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики*: зб. наук. робіт учасників міжнародної наук.-практ. конф. : (18-19 грудня 2015 р., м. Одеса). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2015. С. 51–54.
8. Наказ МОН від 13 липня 2021 р. №813 Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/npa/prozatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-rezultativ-navchannya-uchniv-1-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 18.08.2024).
9. Нестеренко В. Ю., Осьмірко І. В. Особливості та переваги процесів цифровізації в освіті. *Вища освіта за новими стандартами: виклики у контексті діджиталізації та інтеграції в міжнародний освітній простір*: матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції. Харків. 2023. С. 27–29.
10. Попович Н. Ф., Лендел Н. В. Особливості розвитку мовлення молодших школярів на уроках літературного читання. *Інноваційна педагогіка: теорія та методика навчання*. 2019. Вип. 12. Т. 2. С. 36–40.
11. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688) про затвердження Державного стандарту початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 18.08.2024).
12. Розвиток дитини : веб-сайт. URL : <https://childdevelop.com.ua/> (дата звернення: 25.07.2025).
13. Савченко О. Я. Розуміння молодшими школярами літературних творів: сутність процесу і засоби формування. *Початкова школа*. 2017. №8 (578). С. 6–12.

14. Стандартизація навчально-методичного забезпечення навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник / Данілавичюте Е. А., Трофименко Л. І., Ільяна В. М., Рібсун Ю. В., Мартинюк З. С., Грибань Г. В. м. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. 657 с.

15. Старагіна І. П., Терещенко В. М., Панченков А. О. Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання : навч.– метод. посіб. Харків : Соняшник, 2020. 176 с.

16. Хомик Т. В., Войцехівська Д. О. Особливості використання ІКТ-технологій у корекційно-розвитковій роботі з молодшими школярами з порушеннями мовлення в процесі формування навички читання. *IX Міжнародна науково-практична конференція «Study of world opinion regarding the development of science»*, 22-25 листопада 2022 року, Прага, Чехія. 2022. С. 382-386.

17. Learning.ua : веб-сайт. URL : <https://learning.ua/> (дата звернення: 25.07.2025).

REFERENCES:

1. Arkadieva O. O. (2013) Obgruntuvannya metodyky vyvchennia navychky chytannia u molodshykh shkoliariv iz DTsP. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. Т. 4, № 2. S. 14–21. (in Ukrainian)

2. Babych N. M., Liubenko L. V. (2021) Doslidzhennia navychky chytannia u ditei molodshoho shkilnoho viku z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy zasobamy suchasnoi tipohrafiiky. *Norwegian Journal of development of the International Science*. №4 (54). S. 6-12. (in Ukrainian)

3. Vyvchaiu – ne chekaiu. Zastosunok dlia uchniv ta uchenyts 1-4 klasiv, z yakym navchatysia veselo : veb-sait. URL : <https://primary.org.ua/> (data zvernennia: 25.07.2025). (in Ukrainian)

4. Іліана В. (2022) Suchasni pohliady na protses chytannia v strukturі pysemnoho movlennia. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. Т.107, №3. S. 52–62. (in Ukrainian)

5. Kolomoiets T. H. (2023) Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u lohopedychnii roboti. *Naukovyi chasopys (Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia)*. № 44. S. 17–23. (in Ukrainian)

6. Martynenko V. O. (2020) Indyvidualnyi pidkhid do formuvannia i rozvytku navychky chytannia molodshykh shkoliariv : metod. posib. Kyiv : KONVI PRINT, 104 s. (in Ukrainian)

7. Milevska O. P. (2015) Problemy funktsionalnoho zabezpechennia mekhanizmiv chytannia u molodshykh shkoliariv z tiazhkymy porushenniamy movlennia. *Psykholohiia i pedahohika na suchasnomu etapi rozvytku nauk: aktualni pytannia teorii i praktyky*: zb. nauk. rob. uchastykiv mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf. : (18-19 hrudnia 2015 r., m. Odesa). Odesa: HO «Pivdenna fundatsiia pedahohiky», S. 51–54. (in Ukrainian)

8. Nakaz MON vid 13 lypnia 2021 r. №813 Pro zatverdzhennia metodychnykh rekomendatsii shchodo otsiniuvannia rezultativ navchannia uchniv 1-4 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodychnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-rezultativ-navchannya-uchniv-1-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (data zvernennia: 18.08.2024). (in Ukrainian)

9. Nesterenko V. Yu., Osmirko I. V. (2023) Osoblyvosti ta perevahy protsesiv tsyfrovizatsii v osviti. *Vyshcha osvita za novymy standartamy: vykyky u konteksti didzhitalizatsii ta intehratsii v mizhnarodnyi osvithniy prostir*: materialy II Mizhnarodnoi naukovy-metodychnoi konferentsii. Kharkiv. 2023. S. 27–29. (in Ukrainian)

10. Popovych N. F., Lendel N. V. (2019) Osoblyvosti rozvytku movlennia molodshykh shkoliariv na urokakh literaturnoho chytannia. *Innovatsiina pedahohika: teoriia ta metodyka navchannia*. Vyp. 12. Т. 2. S. 36–40. (in Ukrainian)

11. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87 (u redaktsii postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 24 lypnia 2019 r. № 688) pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoї osvity. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (data zvernennia: 18.08.2024). (in Ukrainian)

12. Rozvytok dytyny : veb-sait. URL : <https://childdevelop.com.ua/> (data zvernennia: 25.07.2025). (in Ukrainian)

13. Savchenko O. Ya. (2017) Rozuminnia molodshymy shkoliaramy literaturnykh tvoriv: sutnist protsesu i zasoby formuvannia. *Pochatkova shkola*. № 8 (578). S. 6–12. (in Ukrainian)

14. Standartyzatsiia navchalno-metodychnoho zabezpechennia navchannia molodshykh shkoliariv z tiazhkymy porushenniamy movlennia: navchalno-metodychnyi posibnyk (2022) / Danilavichutiie E. A., Trofymenko L. I., Іліана В. М., Рібсун Ю. В., Мартинюк З. С., Хрибань Г. В. м. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 657 с. (in Ukrainian)

15. Starahina I. P., Tereshchenko V. M., Panchenkov A. O. (2020) Nova ukrainska shkola: rozvytok chytatskoi kompetentnosti v uchniv pochatkovoї shkoly v systemi intehrovanoho navchannia : navch.– metod. posib. Kharkiv : Soniashnyk, 2020. 176 s. (in Ukrainian)

16. Khomyk T. V., Voitsekhivska D. O. (2022) Osoblyvosti vykorystannia ІКТ-tekhnolohii u korektsiino-rozvytkovii roboti z molodshymy shkoliaramy z porushenniamy movlennia v protsesi formuvannia navychky chytannia. *IX Mizhnarodna naukovy-praktychna konferentsiia «Study of world opinion regarding the development of science»*, 22-25 lystopada 2022 roku, Praha, Chekhiia. S. 382-386. (in Ukrainian)

17. Learning.ua : website. URL : <https://learning.ua/>

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.08.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 17.09.2025

Дата публікації: 03.11.2025

УДК 37.091.12:373.2:159.9

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.27>**Юлія ТУБИЧКО**

старший викладач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», вул. Ніщинського, 1, м. Одеса, Україна, 65000
ORCID: 0000-0002-6569-8564

Бібліографічний опис статті: Тубичко, Ю. (2025). Методика формування психолого-педагогічної готовності майбутніх фахівців до роботи в закладах дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 194–199, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.27>

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

У статті розкрито теоретико-методологічні засади формування психолого-педагогічної готовності майбутніх фахівців до роботи в закладах дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання та представлена методика її формування. Методологічна база дослідження включала теоретичний аналіз наукових джерел, педагогічні експерименти та комплексну діагностику готовності студентів. В ході дослідження використовувались анкетування, тести на соціальний інтелект, спостереження та аналіз виконання практичних завдань; визначено ключові критерії готовності: сформованість соціального інтелекту, обізнаність з інклюзивною освітньою діяльністю, наявність професійно важливих знань і умінь, розвиток емоційно-вольових якостей. Розроблено і представлено комплексну річну методику формування психолого-педагогічної готовності, що поєднує лекційні заняття, практичні тренінги, рольові ігри, метод кейсів, семінари та активну участь студентів у роботі інклюзивних закладів дошкільної освіти; емоційно-вольові якості розвивались через вправи на саморегуляцію, управління стресом, релаксаційні методики та техніки емоційної стійкості. Обґрунтовано систему критеріїв і рівнів готовності майбутніх педагогів, що дозволяє оцінювати професійні компетентності та емоційно-вольові ресурси диференційовано. Отримані результати довели, що після впровадження розробленої методики в експериментальній групі значно зросла частка студентів з високим рівнем психолого-педагогічної готовності до роботи в закладах дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання, тоді як у контрольній групі суттєвих змін не відбулося. Результати підтверджують ефективність методики та її практичну значущість для підготовки майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивної дошкільної освіти і можуть бути використані в освітніх програмах для підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: психолого-педагогічна готовність, інклюзивна освіта, дошкільна освіта, методика підготовки фахівців, професійні компетентності.

Yulia TUBICHKO

Senior Lecturer at the Department of Family and Special Pedagogy and Psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Nischynskoho str., 1, Odesa, Ukraine, 65000
ORCID: 0000-0002-6569-8564

To cite this article: Tubichko, Yu. (2025). *Metodyka formuvannya psykholoho-pedahohichnoyi hotovnosti maybutnikh fakhivtsiv do roboty v zakladakh doshkil'noyi osvity z inklyuzyvnoyu formoyu navchannya* [Methodology for developing the psychological and pedagogical readiness of future specialists to work in inclusive preschool education institutions]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 194–199, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.27>

METHODOLOGY FOR DEVELOPING THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL READINESS OF FUTURE SPECIALISTS TO WORK IN INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

The article reveals the theoretical and methodological foundations for developing the psychological and pedagogical readiness of future specialists to work in inclusive preschool education institutions and presents a methodology for its formation. The methodological basis of the study included a theoretical analysis of scientific sources, pedagogical experiments, and comprehensive diagnostics of students' readiness. The study employed surveys, social intelligence

tests, observation, and analysis of practical task performance; key readiness criteria were identified: the development of social intelligence, awareness of inclusive educational practices, possession of professionally significant knowledge and skills, and the development of emotional-volitional qualities. A comprehensive one-year methodology for developing psychological and pedagogical readiness was designed, combining lectures, practical training, role-playing games, case-method teaching, seminars, and active student participation in the work of inclusive preschool institutions. Emotional-volitional qualities were developed through exercises in self-regulation, stress management, relaxation techniques, and emotional resilience practices. The study substantiated a system of criteria and levels of readiness, allowing for differentiated assessment of professional competencies and emotional-volitional resources of future educators. The results demonstrated that after implementing the developed methodology, the experimental group showed a significant increase in the level of psychological and pedagogical readiness for work in inclusive preschool education, with a higher proportion of students achieving a high level of readiness, whereas no significant changes occurred in the control group. The findings confirm the effectiveness of the methodology and its practical significance for preparing future specialists to work in inclusive preschool settings. They can be applied in educational programs to enhance the professional competencies of future educators.

Key words: *psychological and pedagogical readiness, inclusive education, preschool education, specialist training methodology, professional competencies.*

Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей із різними порушеннями розвитку та поведінки під впливом біогенних, соціогенних і психогенних факторів. У традиційній системі освіти такі діти навчалися переважно в спеціальних закладах, вдома або в школах-інтернатах, що не забезпечувало належного рівня соціалізації та розвитку. Сучасні дослідження (Н. Заєркова, А. Колупаєва та ін.) свідчать, що ефективна освіта та соціальна інтеграція можливі лише в умовах інклюзивного навчання, яке гарантує право кожної дитини на якісну освіту незалежно від фізичних, інтелектуальних чи соціальних особливостей та сприяє формуванню толерантності й взаєморозуміння в суспільстві (Заєркова, 2016; Колупаєва, 2016).

Водночас, як наголошують науковці (С. Вітвицька, Н. Гузій, О. Кучерук, С. Мирнова та ін.) актуальною залишається проблема недостатньої підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі (Вітвицька, 2019). Більшість студентів педагогічних спеціальностей не мають достатнього рівня психолого-педагогічної готовності, що включає знання особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП), уміння добирати адекватні методи навчання та взаємодіяти з батьками й фахівцями мультидисциплінарної команди (Кучерук, 2019). Недостатній рівень такої готовності ускладнює професійну діяльність педагогів і знижує ефективність освітнього процесу (Гузій, 2013). Все це зумовлює потребу розробки та апробації науково обґрунтованої методики формування психолого-педагогічної готовності майбутніх фахівців до роботи в інклюзивних закладах дошкільної освіти, що підвищить

якість підготовки педагогів і ефективність освітнього процесу для дітей з ООП.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження базується на психолого-педагогічних теоріях (Б. Блум, В. Засенко, А. Колупаєва) щодо розвитку особистості в умовах навчання (Колупаєва, 2016); дослідженнях (С. Вітвицька, І. Малишевська, О. Мартинчук), присвячених питанням психологічної готовності до професійної діяльності (Вітвицька, 2019; Малишевська, 2018); концепціях (В. Андрущенко, С. Вітвицька) щодо особистісного й професійного становлення (Андрущенко, 2017; Вітвицька, 2019).

У вітчизняному науковому дискурсі проблема формування психолого-педагогічної готовності майбутніх фахівців до роботи в інклюзивних закладах дошкільної освіти посідає центральне місце. Узагальнення праць С. Вітвицької, Н. Гузій, О. Кучерук дозволило конкретизувати структурну модель готовності як багатовимірну систему з когнітивним, практичним, мотиваційним, емоційно-вольовим та соціальним компонентами (Гузій, 2013). Це підкреслює, що професійна готовність передбачає не лише знання про специфіку професії, а й здатність застосовувати їх у практичних ситуаціях, підтримувану внутрішньою мотивацією, емоційною стійкістю та комунікативними навичками (Вітвицька, 2019; Кучерук, 2019). Сучасний стан проблеми свідчить про перехід від описових моделей готовності до компетентнісних рамок, релевантних інклюзивній дошкільній освіті, що слугує орієнтиром для оновлення змісту підготовки, організації практик та розвитку рефлексивної підтримки майбутніх фахівців.

Мета дослідження: вивчення теоретико-методологічних засад формування психолого-педагогічної готовності майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивної дошкільної освіти, а також розроблення й експериментальну перевірку методики підвищення рівня такої готовності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У наукових підходах (В. Андрущенко, А. Педорич, С. Миронова та ін.) готовність педагога розглядається як інтегративне утворення, що поєднує знання, уміння, установки й особистісні якості, необхідні для ефективної роботи в інклюзивному середовищі (Андрущенко, 2017). Компоненти готовності, за А. Педорич, мають прикладний вимір для інклюзивних ЗДО: когнітивний – знання норм інклюзивного середовища, індивідуалізації та адаптації освітнього процесу; практичний – уміння розробляти розвиваючо-корекційні завдання, застосовувати диференційовані методики та працювати в команді; мотиваційний – прийняття цінностей інклюзії; емоційно-вольовий – стресостійкість і відповідальне прийняття рішень у складних ситуаціях; соціальний – ефективна взаємодія з батьками, колегами та фахівцями супроводу, дотримання етичних стандартів (Педорич, 2018).

Готовність охоплює психологічний і педагогічний аспекти, проявляючись у здатності розуміти та підтримувати дітей з ООП, застосовувати адаптивні методики, володіти спеціальними комунікативними навичками та дотримуватися етичних норм (Потапкіна, 2015).

У цьому контексті А. Колупаєва підкреслює, що створення інклюзивного середовища передбачає доброзичливу й підтримуючу атмосферу, де всі діти почуваються прийнятими й захищеними. Особливо важливо, щоб діти з нормативним розвитком розуміли та підтримували однолітків з ООП. Досягти цього можна через спільні ігри, проєкти та заняття, які сприяють інтеграції, розвитку емпатії, толерантності та соціальних навичок у всіх дітей. Реалізація цих принципів безпосередньо визначає специфіку роботи фахівця в інклюзивному ЗДО, де кожен елемент діяльності спрямований на забезпечення рівних можливостей і всебічний розвиток дітей (Колупаєва, 2016).

С. Миронова наголошує, що специфіка роботи фахівця в інклюзивному ЗДО включає: 1) розробку та реалізацію індивідуаль-

них освітніх і корекційних планів для дітей з ООП і диференційованих завдань для дітей з нормо-типовим розвитком; 2) модифікацію ресурсів і завдань під потреби кожної дитини, забезпечуючи рівні можливості через групову діяльність; 3) формування соціальних навичок: співпраця, комунікація, вирішення конфліктів через колективні ігри та заняття; 4) підвищення самооцінки та впевненості у всіх дітей шляхом створення умов для успішного виконання завдань; 5) виховання толерантності, емпатії та поваги до різноманітності; 6) впровадження корекційних програм для подолання труднощів у мовленні, моторики та когнітивних функцій у дітей з ООП; 7) регулярний моніторинг прогресу та корекція програм відповідно до досягнень дітей; 8) формування інклюзивної культури, де всі діти відчують себе частиною колективу (Миронова, 2016).

Отже, робота фахівців в інклюзивному ЗДО спрямована на інтеграцію дітей з різними потребами в єдине освітнє середовище, що потребує професійної підготовки, координації та постійного вдосконалення методик. Саме це підкреслює важливість формування психолого-педагогічної готовності майбутніх фахівців, адже її наявність забезпечує ефективне застосування зазначених методів і практик.

Узагальнено психолого-педагогічна готовність майбутніх фахівців до роботи в інклюзивних ЗДО розглядається як система знань, умінь, мотивацій та особистісних якостей, що забезпечують комплексний освітній, корекційний і соціальний вплив на дитину з ООП, підтримку її батьків та ефективну взаємодію в команді. Саме ці компоненти стали основою для розробки методики вдосконалення підготовки майбутніх педагогів.

У процесі теоретичного обґрунтування було визначено діагностичний інструментарій та особливості його використання для вивчення психолого-педагогічної готовності майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивних ЗДО. Експеримент проводився на факультеті дошкільної педагогіки та психології ДЗ «ПНПУ ім. К. Д. Ушинського» за участю 30 здобувачів 2–3 курсів спеціальності 012 «Дошкільна освіта», учасники були поділені на експериментальну та контрольну групи по 15 осіб.

Констатувальний етап включав: анкетування здобувачів щодо самооцінки готовності та розу-

міння інклюзії; аналіз результатів навчальної й практичної діяльності; розв'язання педагогічних ситуацій; виконання серії діагностичних тестів. Аналіз програм підготовки засвідчив недостатнє висвітлення питань інклюзії, особливо щодо командної взаємодії, співпраці з батьками та створення підтримуючого освітнього середовища. У процесі аналізу педагогічних ситуацій здобувачам пропонувалося переглянути відео з практики інклюзивних ЗДО та визначити ефективність застосованих методів, особливості поведінки дітей з ООП і шляхи вирішення проблем. Більшість студентів правильно ідентифікували сутність проблемних ситуацій, проте не змогли надати чітких рекомендацій.

Розроблена діагностична програма для оцінки психолого-педагогічної готовності охоплювала методики вивчення особистісних, мотиваційних, вольових компонентів, а також рівня толерантності, соціального інтелекту та емпатії. Результати тестування, анкетування та аналізу навчальної діяльності дали змогу визначити критерії сформованості готовності: розвиток соціального інтелекту; обізнаність з особливостями інклюзивної освіти; наявність професійних знань і вмінь; сформованість емоційно-вольових якостей. За цими критеріями респонденти були розподілені на три рівні готовності: високий, середній і низький.

Отримані результати дозволили систематизувати рівні психолого-педагогічної готовності майбутніх фахівців до роботи в інклюзивному середовищі ЗДО та визначити напрями, що потребують розвитку. Загалом стан готовності виявився незадовільним: високий рівень продемонстрували лише 7% студентів ЕГ і 13% КГ; більшість перебували на середньому рівні (53% ЕГ, 47% КГ); низький рівень зафіксовано у 40% обох груп. Аналіз показав недостатність знань щодо інклюзивної освіти й методики роботи з дітьми з ООП, відсутність практичного досвіду, труднощі у розпізнаванні соціальних та емоційних сигналів дітей. Майже 40% студентів мали низьку мотивацію до роботи з дітьми з ООП, а 57% продемонстрували недостатню готовність до співпраці й командної взаємодії. Ці результати зумовили необхідність розробки та впровадження методики вдосконалення психолого-педагогічної готовності майбутніх фахівців у процесі підготовки бакалаврів спеціальності «Дошкільна

освіта» на факультеті дошкільної педагогіки та психології ДЗ «ПНПУ ім. К. Д. Ушинського».

Експериментальна методика була спрямована на підвищення рівня психолого-педагогічної готовності майбутніх фахівців до роботи в інклюзивних ЗДО та охоплювала чотири напрями: 1) розвиток соціального інтелекту; 2) обізнаності з особливостями інклюзивної освіти; 3) професійних знань і вмінь; 4) емоційно-вольових якостей. Методика реалізовувалась упродовж одного навчального року та передбачала роботу проблемної групи з питань інклюзії, лекційні й практичні заняття, тренінги, семінари та активне залучення студентів до практики в інклюзивних закладах. Соціальний інтелект розвивався через тренінги взаємодії, рольові ігри та аналіз кейсів, що відображали типові ситуації роботи з дітьми з ООП, колегами й батьками. Обізнаність з інклюзивною освітою забезпечувалася лекціями та семінарами з фахових дисциплін, ознайомленням із законодавством, методиками роботи, індивідуалізацією навчання; додатково використовувались консультації практиків, онлайн-ресурси та спеціальна література. Професійні знання й уміння формувались у процесі практичних занять і педагогічної практики: здобувачі виконували завдання з діагностики, адаптації освітнього процесу, корекційної роботи, взаємодії з батьками, брали участь у розробці індивідуальних траєкторій розвитку та дидактичних матеріалів. Емоційно-вольові якості розвивались через вправи на саморегуляцію, управління стресом, релаксаційні методики та техніки емоційної стійкості. Комплексне застосування тренінгів, рольових ігор, методу кейсів та практичних завдань сприяло системному підвищенню психолого-педагогічної готовності студентів до роботи в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

У системі формування психолого-педагогічної готовності значне місце займали групові тренінги соціальної взаємодії, що сприяли розвитку навичок активного слухання, емпатії, управління конфліктами, комунікативних стратегій, а також умінь співпраці з учасниками освітнього процесу, зокрема дітьми з ООП. Принципи тренінгової роботи включали: активність і творчу позицію учасників, партнерське спілкування, акцент на актуальних подіях («тут і тепер»), персоніфікацію висловлювань, увагу

до почуттів, самодіагностику, варіативність та трансформацію професійного образу світу. Це забезпечувало практичну спрямованість занять і можливість адаптації програми під конкретні потреби студентів. Методи тренінгу: 1) групові дискусії – стимулювали обмін досвідом та аналіз практичних проблем інклюзивної освіти; 2) рольові ігри – дозволяли відпрацювати взаємодію з дітьми та батьками у змодельованих ситуаціях; 3) метод кейсів – забезпечував аналіз реальних педагогічних випадків та пошук оптимальних рішень; 4) психогімнастика – розвивала емоційну виразність і сприяла згуртованості групи. Тематика тренінгів була різноплановою, а заняття проводилися раз на два тижні, що забезпечувало системність і поступовий розвиток професійних компетентностей майбутніх педагогів. Основні теми включали: 1) розвиток емпатії та емоційної чутливості; 2) ефективна комунікація в команді; 3) розвиток соціального інтелекту; 4) адаптація до стресових ситуацій; 5) співпраця з батьками дітей з ООП.

Впроваджена система тренінгів забезпечила поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом, що сприяло комплексному розвитку професійно важливих знань, умінь та особистісних якостей. Використання групових форм роботи й активних методів дозволило ефективно формувати основні компоненти психолого-педагогічної готовності майбутніх фахівців та підвищувати їхню здатність до успішної діяльності в інклюзивних закладах дошкільної освіти.

Порівняння результатів показало суттєві позитивні зміни у здобувачів ЕГ: після впровадження методики низький рівень психолого-педагогічної готовності зник (раніше – 40%), натомість 53% досягли високого рівня (до експерименту – лише

7%), решта – середнього. У КГ істотних змін не зафіксовано. Учасники експерименту засвоїли адаптивні методики роботи з дітьми з ООП, отримали практичні навички розробки індивідуальних програм і проведення корекційних занять, стали більш толерантними, впевненими, здатними до співпраці з батьками та колегами, що підвищує їх готовність до ефективної роботи в інклюзивному середовищі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Впроваджена методика формування психолого-педагогічної готовності майбутніх фахівців до роботи в закладах дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання, що поєднувала лекції, практичні заняття, тренінги, рольові ігри та кейс-аналіз, сприяла комплексному розвитку соціального інтелекту, професійних знань, умінь та емоційно-вольових якостей здобувачів, підвищивши їх готовність до роботи в інклюзивному середовищі. У експериментальній групі високий рівень готовності зріс з 7% до 53%, зник низький рівень, покращилася здатність до адаптивної взаємодії з дітьми, батьками та колегами, тоді як у контрольній групі суттєвих змін не зафіксовано. Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні та диференціації методик підготовки з урахуванням специфіки різних категорій ООП, створенні системи довгострокового моніторингу ефективності підготовки та впливу компетентностей на якість інклюзивного освітнього процесу, впровадженні цифрових ресурсів і симуляційних платформ для практичної підготовки, а також дослідженні взаємозв'язку психолого-педагогічної готовності студентів із рівнем соціальної інтеграції та успішності дітей у інклюзивному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В., Горбунова Л., Зязюн Л. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2017. 352 с.
2. Вітвицька С. С. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів: монографія. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2019. 304 с.
3. Гузій Н. В. Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості в контексті тенденцій розвитку сучасної дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 44. С. 308–314.
4. Заєркова Н. В., Трейтак А. О. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків. Київ: Слово, 2016. 68 с.
5. Колупасва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
6. Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Професіограма вчителя інклюзивної школи. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : Матеріали І Міжнар.наук.-практ. конф. студ. та молод. Учених (Україна, м. Суми, 25–26 квіт. 2019 р.). Суми, 2019. С. 42–48.

7. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка, 2018. 523 с.
8. Миронова С. П. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 5–10.
9. Педорич А. До питання готовності педагогів до інклюзивної освіти *Освітологія*. 2018. № 7. С. 101-107.
10. Потапкіна Л. В. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні науки. 2015. № 1. С. 198–207.

REFERENCES:

1. Andrushchenko, V., Gorbunova, L., & Zyazyun, L. (2017). *Filosof's'ki zasady transformatsiyi vyshchoyi osvity v Ukrayini na pochatku XXI stolittya [Philosophical principles of the transformation of higher education in Ukraine at the beginning of the 21st century]*. Kyiv: Pedagogical thought (in Ukrainian).
2. Vitvytska, S. S. (2019). *Modelyuvannya profesynoyi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsiynykh protsesiv [Modeling professional training of specialists in the context of European integration processes]*. Zhytomyr: Publishing house O.O. Evenok (in Ukrainian).
3. Guziy, N. V. (2013). Profesynna pidhotovka maybutnikh vykhovateliv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv do pedahohichnoyi tvorchosti v konteksti tendentsiy rozvytku suchasnoyi doshkil'noyi osvity [Professional training of future educators of preschool educational institutions for pedagogical creativity in the context of trends in the development of modern preschool education]. *Psykholoho-pedahohichni problemy sil's'koyi shkoly – Psychological and pedagogical problems of rural schools*, 44, 308–314 (in Ukrainian).
4. Zaerkova, N. V., & Treytyak, A. O. (2016). *Inklyuzyvna osvita vid A do YA : poradyk dlya pedahohiv i bat'kiv [Inclusive education from A to Z: a guide for teachers and parents]*. Kyiv: Slovo (in Ukrainian).
5. Kolupaeva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2016). *Inklyuzyvna osvita : vid osnov do praktyky [Inclusive education: from basics to practice]*. Kyiv: ATOPOL LLC (in Ukrainian).
6. Kucheruk, O. S., & Boychuk, Yu. D. (2019). Profesiohrama vchytelya inklyuzyvnoyi shkoly [Professional profile of an inclusive school teacher]. *Korektsiyna ta inklyuzyvna osvita ochyma molodykh naukovtsiv – Correctional and inclusive education through the eyes of young scientists: Materials of the 1st International Scientific and Practical Conference of Students and Young Scientists*. (pp. 42–48). Sumy (in Ukrainian).
7. Malyshevska, I.A. (2018). Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky fakhivtsiv psykholoho-pedahohichnoho profilu do roboty v umovakh inklyuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha [Theoretical and methodological foundations of training specialists in psychological and pedagogical profile for work in inclusive educational environment]. *Doctor's thesis*. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni M. Yarmachenka (in Ukrainian).
8. Myronova, S.P. (2016). Realii ta perspektyvy zabezpechennia inklyuzyvnoi osvity fakhivtsiamy [Realities and prospects of providing inclusive education by specialists]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Dragomanova – Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University*. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology, 32 (2), 5–10 (in Ukrainian).
9. Pedorych, A. (2018). Do pytannia hotovnosti pedahohiv do inklyuzyvnoi osvity [On the issue of teachers' readiness for inclusive education]. *Osvitohiia – Osvitology*, 7, 101–107 (in Ukrainian).
10. Potapkina, L.V. (2015). Hotovnist do profesiinoi diialnosti yak psykholoho-pedahohichna problema [Readiness for professional activity as a psychological and pedagogical problem]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*. Series: Pedagogical sciences, 1, 198–207 (in Ukrainian).

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.09.2025
Дата публікації: 03.11.2025

UDC 378.147:81'243:004.8

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.28>

Galyna TSAPRO

PhD in Linguistics, Associate Professor, Head of the English Language and Communication Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0002-0748-7531

Olena MOSKALETS

PhD in Pedagogy, Associate Professor at the English Language and Communication Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0002-5779-1590

Olena GRYSHCHENKO

PhD in Linguistics, Associate Professor at the English Language and Communication Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0001-7678-9851

Kseniia TKACHENKO

Senior Lecturer at the English Language and Communication Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0009-0005-1523-869X

Olena ANDRIIENKO

Lecturer at the English Language and Communication Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0009-0006-0701-4570

To cite this article: Tsapro, G., Moskalets, O., Gryshchenko, O., Tkachenko, K., & Andriienko, O. (2025). Vpravy dlia znaiomstva na osnovi ShI: kreatyvni zavdannia dlia studentiv anhliiskoi filolohii ta perekladu [Breaking the ice with AI: creative warm-up activities for English Philology and Translation students]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 200–207, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.28>

BREAKING THE ICE WITH AI: CREATIVE WARM-UP ACTIVITIES FOR ENGLISH PHILOLOGY AND TRANSLATION STUDENTS

How a session begins often shapes the atmosphere for everything that follows. Students decide in those first minutes whether they are comfortable enough to speak, to take risks, and to collaborate. For learners in English Philology and Translation, these early exchanges are more than routine warm-ups: they are the first occasions to practise listening closely, expressing meaning precisely, and noticing cultural nuance, all of which are central to their future work. This article considers how artificial intelligence can be applied to such activities and how it changes the traditional idea of the ice-breaker. The discussion draws on communicative language teaching, theories of cooperative learning, and the affective filter hypothesis to explain why engagement at the start of class matters. Examples are then analysed to show what different AI tools can add. Language models allow the teacher to prepare prompts that bring out contrasts of register and meaning. Image generators offer visual material that is unpredictable and often invites intercultural comparison, prompting students to tell stories rather than give short answers. Synthetic voices provide access to accents and rhythms rarely available in the classroom, turning a short puzzle or announcement into practice for interpreting and subtitling. Used in this way, digital tools can revive familiar routines and connect them with professional competences. At the same time, the study underlines the teacher's role in selecting and framing tasks. Without that guidance, automatically generated content may amuse but fail to teach. The conclusion is that AI-based ice-breakers can encourage participation and make interaction livelier, but their long-term value depends on context, access to technology, and responsible use. Further research is needed to see whether such activities build lasting confidence and communicative ability across a full course of study.

Key words: English language teaching, philology and translation students, communicative competence, creative activities, ice-breakers, artificial intelligence, motivation, cooperative learning.

Галина ЦАПРО

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови та комунікації, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053

ORCID: 0000-0002-0748-7531

Олена МОСКАЛЕЦЬ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та комунікації, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053

ORCID: 0000-0002-5779-1590

Олена ГРИЩЕНКО

кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та комунікації, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053

ORCID: 0000-0001-7678-9851

Ксенія ТКАЧЕНКО

старший викладач кафедри англійської мови та комунікації, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053

ORCID: 0009-0005-1523-869X

Олена АНДРІЄНКО

викладач кафедри англійської мови та комунікації, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053

ORCID: 0009-0006-0701-4570

Бібліографічний опис статті: Цапро, Г., Москалець, О., Грищенко, О., Ткаченко, К., & Андрієнко, О. (2025). Вправи для знайомства на основі ШІ: креативні завдання для студентів англійської філології та перекладу. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 4, 200–207, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.28>

ВПРАВИ ДЛЯ ЗНАЙОМСТВА НА ОСНОВІ ШІ: КРЕАТИВНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ

Початковий етап заняття значною мірою визначає характер подальшої навчальної взаємодії та загальну атмосферу в аудиторії. Саме у перші хвилини формується готовність студентів долучитися до обговорення, виявляти ініціативу та співпрацювати з одногрупниками. Для здобувачів спеціальності «Англійська філологія та переклад» такі початкові комунікативні обміни виходять за межі звичайної розминки, оскільки становлять основу їхньої майбутньої професійної діяльності.

У статті аналізується потенціал використання штучного інтелекту в організації вправ на початку заняття та окреслюється трансформація традиційного підходу до «айсбрейкерів». Теоретичне підґрунтя дослідження становлять комунікативний підхід до навчання іноземних мов, концепція кооперативного навчання та гіпотеза афективного фільтра, які пояснюють значущість активного залучення студентів у початкові хвилини роботи. Розглянуто приклади застосування різних інструментів ШІ. Використання мовних моделей дозволяє створювати завдання, спрямовані на відпрацювання контрастів реєстрів та смислових відтінків. Генератори зображень забезпечують візуальні стимули, що мають непередбачуваний характер і сприяють міжкультурним зіставленням, спонукаючи студентів до розгорнутих висловлювань. Технології синтетичного мовлення надають доступ до різноманітних акцентів і ритмів англійської мови, що перетворює короткі аудіофрагменти на тренування з інтерпретації чи субтитрування.

Показано, що цифрові інструменти здатні оновити усталені формати початкових вправ і поєднати їх із розвитком професійних компетентностей майбутніх фахівців. Водночас наголошено на ключовій ролі викладача, який має здійснювати добір і методичне опрацювання завдань. За відсутності належного педагогічного посередництва автоматично згенерований контент може залишитися лише розважальним і не виконати навчальної функції. Зроблено висновок, що вправи на основі ШІ здатні активізувати участь студентів і надати взаємодії більшої динамічності, проте їхня довготривала ефективність залежить від освітнього контексту, технічного забезпечення та етичних аспектів використання. Потребують подальшого дослідження питання,

чи сприяють такі завдання стійкому підвищенню впевненості, активності та розвитку комунікативної компетентності впродовж усього навчального курсу.

Ключові слова: викладання англійської мови; студенти-філологи та перекладачі; комунікативна компетентність; вправи для знайомства; штучний інтелект; творчі завдання; мотивація; навчання у співпраці.

Introduction. In language classrooms, the first minutes often determine how willing students are to speak, share ideas, and take risks. Well-chosen ice-breaking activities can turn a group of individuals into a learning community: they lower the affective filter, open channels for informal interaction, and create a space in which collaboration feels natural. For students specialising in English Philology and Translation, the opening exchanges of a session are more than a warm-up exercise; they provide early opportunities to practise the very skills their profession will demand: attentive listening, accurate expression, and sensitivity to cultural nuance. Over time, however, even the most reliable activities can lose their freshness, and once that happens, they cease to generate the curiosity or spontaneity that makes them effective. Time constraints frequently push them toward the same familiar tasks, which students soon recognise and approach mechanically. In mixed groups, differences in language proficiency, prior learning experience, and cultural background complicate matters further. A question that engages one group may leave another puzzled or silent; a seemingly harmless joke can misfire if it rests on culture-bound assumptions.

Recent advances in artificial intelligence make it possible to rethink how these first encounters unfold. Text-generation tools can produce conversation prompts with a particular linguistic focus; image-generation models can supply vivid, unconventional visual stimuli; and text-to-speech systems can deliver voices and accents that bring listening tasks to life. These tools work fast and can follow specific prompts, allowing teachers to bring new material for each session. The content can be adjusted to the group's interests, aims, or cultural background. In this way, ice-breaking tasks become more than a routine warm-up; they can also serve as preparation for the professional roles of translators and philologists (Godwin-Jones, 2024; Pack & Maloney, 2023).

The aim of this article is to explore how artificial intelligence can be applied to the design of warm-up activities for students of English Philology and Translation. It sets out to connect the pedagogical reasoning behind such tasks with

practical methods for creating them, while also addressing the benefits and constraints of AI-based approaches. Particular attention is given to examples that connect initial classroom interaction with the communicative precision and intercultural awareness essential to the students' future professional roles.

Methodology. This research was grounded in a qualitative design that combined analysis of pedagogical theory with practical examples drawn from classroom work. The principles of communicative language teaching, cooperative learning, and the affective filter hypothesis were not treated abstractly but used as reference points for shaping the structure and purpose of ice-breaking tasks. In this way, the methodology linked established approaches in language education with the exploration of new opportunities offered by artificial intelligence tools. Against this background, a set of model activities was developed with the support of artificial intelligence tools, including large language models, image generators, and text-to-speech systems. These activities were piloted in classes with English Philology and Translation students, allowing observation of their capacity to stimulate authentic interaction, intercultural awareness, and professional skill rehearsal. The methodological focus was therefore twofold: first, to link theoretical reasoning with practical application in task design, and second, to highlight the teacher's mediating role in adapting AI-generated material for pedagogical purposes.

Theoretical Background. Principles from mainstream language teaching methods have long shaped efforts to design effective ice-breaking activities in language classrooms. For example, Communicative Language Teaching (CLT) places genuine interaction at the centre of learning, valuing the use of language in real situations over the mechanical rehearsal of forms. In this view, an ice-breaker serves purposes well beyond offering a brief moment of amusement at the start of class. It can open the floor for learners to speak to each other, listen actively, and interpret meaning in ways that approximate the exchanges they encounter outside the classroom. Within the communicative approach, instruction is judged less by

grammatical accuracy than by how well learners can express and interpret meaning in varied social and professional contexts (Savignon, 1997, p. 5–7; Richards & Rodgers, 2014, p. 92–93). Honest communication requires the ability to organise discourse, adjust language to suit the situation, and interact in ways that keep the exchange moving, skills that can be fostered from the very beginning of a session. When designed according to these principles, warm-up activities create immediate opportunities for spontaneous language use, encourage negotiation of meaning, and establish an interactive classroom atmosphere from the outset (Nunan, 2015, p. 161–162). If tailored to students of English Philology and Translation, these prompts encourage them to negotiate meaning, to rephrase ideas, and to adjust register. Each of these abilities is directly tied to the communicative competence required in their future profession (Tsapro & Gryshchenko, 2024).

Closely related to CLT is the cooperative learning paradigm, which draws on social interdependence theory to demonstrate the benefits of structured collaboration. Johnson, Johnson, and Smith (Johnson, Johnson, & Smith, 2014, p. 87–89) identify positive interdependence, face-to-face promotive interaction, individual accountability, social skills, and group processing as essential elements of practical cooperative tasks. Ice-breakers designed within this framework invite students to share personal experiences, solve problems together, and develop trust, conditions that increase the likelihood of active participation in subsequent stages of the session. Studies carried out in Ukrainian universities point to clear benefits of cooperative learning for language-related programmes. Working on joint tasks helps students practise the target language. At the same time, they build the interpersonal skills that are essential in mixed academic groups. This effect has been especially noticeable in classes where learners come from different linguistic and cultural backgrounds (Mariienko, Nosenko, & Shyshkina, p. 56–57). The way students feel in the classroom has a direct impact on how well they can interact. When learners are tense or unsure of themselves, it is harder for them to notice and process new language. By contrast, if the atmosphere is supportive and motivation is high, they are more likely to pick up input and turn it into active use. This idea is central to what Krashen called the «affective filter», a concept often cited

to explain why lowering stress and building confidence are essential in language learning. (Krashen 1982, p. 34–35). When the affective filter is high, students often fail to take in language input, even if it is understandable. In a more relaxed state, by contrast, they are able to notice new forms, process them, and gradually integrate them into active use. Tasks that spark curiosity, include humour, or connect to personal experience tend to lower anxiety and make learners more willing to participate (Lightbown & Spada 2021, pp. 72–73; Tsapro, 2025). In Ukrainian scholarship, there is evidence that students remain more motivated when sessions engage them emotionally. This tendency has been documented most clearly in studies that examined the use of new teaching practices and digital technologies (Дембіцька, 2024, p. 67–68).

Personalisation and creativity further strengthen the pedagogical value of ice-breakers. When tasks reflect learners' interests, cultural backgrounds, and professional goals, they are more likely to elicit meaningful engagement (Richards & Rodgers, 2014, p. 94–96). Creativity – imaginative scenarios, visual prompts, or playful use of language – stimulates deeper cognitive processing and supports linguistic and intercultural competence. Adaptive learning technologies, including AI-powered systems, now make it possible to generate personalised content rapidly, tailoring prompts and activities to the needs of specific learner groups (Zawacki-Richter et al., 2019, p. 39–40). For students preparing for careers in translation and philology, these tools make it possible to connect what is learned in theory with the kinds of tasks they will face in practice. Used from the beginning of a course, they can help students refine how they express meaning, adjust their language to different cultural contexts, and work effectively with others on shared projects.

AI Tools for Ice-Breaking. As AI tools become more widespread, teachers are finding new ways to design warm-up tasks. These tasks can focus on language practice while also linking directly to the professional training of future translators and philologists. Large Language Models (LLMs) such as ChatGPT can generate conversation prompts, riddles, or introductory games that respond to precise teacher instructions. Unlike static textbook openers, they can reflect the «linguistic objectives, thematic preferences, and cultural contexts of a particular group» (Zawacki-Richter et al.,

2019, p. 41). When adapted for English Philology and Translation students, such prompts can foreground negotiation of meaning, reformulation, or register shifts, skills central to professional communicative competence (Tsapro & Gryshchenko, 2024). A light-hearted riddle or a “two truths and a lie” activity generated to match current course themes may serve not only to break the silence but also to rehearse relevant vocabulary and structures.

Visual input can be equally effective in lowering barriers to participation. Generative image models can produce original and often unexpected visual stimuli in seconds. Learners presented with AI-created images produced longer and more lexically varied descriptions than when working with conventional illustrations. Activities such as *Guess the Story* invite students to work in small groups to interpret an unfamiliar image, speculate on its background, and agree on a narrative. The unpredictability of the visual prompt stimulates creative thinking and encourages learners to draw on both linguistic resources and intercultural knowledge, a combination that reflects professional tasks such as describing source material for clients or adapting cultural references in translation.

An aural dimension can be added through speech synthesis technologies. In recent years, text-to-speech systems have expanded the range of voices, accents, and intonation patterns available for classroom use, enabling teachers to present instructions, riddles, or short dialogues in ways that go beyond their vocal repertoire. Lightbown and Spada (Lightbown & Spada, 2021, p. 106) emphasise that encountering a range of speech models differing in accent, rhythm, and intonation can «enhance learners’ phonological flexibility and comprehension skills». When used as an ice-breaker, the value of this exposure is most apparent if the listening task moves beyond generic content and links directly to the communicative goals of the session. In such cases, students approach the material not only as a test of their listening skills but also as an immediate stimulus for interaction. In an ice-breaking context, a short audio puzzle or a guessing game using synthetic voices can combine novelty with listening practice. For students preparing for interpreting or subtitling, these encounters with different speech patterns provide authentic preparation for the varied input they will meet in professional settings.

Game-based formats also have a place in AI-supported ice-breakers. Teachers have used platforms

such as Kahoot for years to add a competitive edge and review material, but the novelty can wear thin without variation. Incorporating AI-generated question sets or short linguistic puzzles changes the tone of the activity, sometimes by introducing humour, sometimes by connecting directly to the day’s topic. The advantage of adaptive gamification is its capacity to calibrate challenge to learner performance, and this fine-tuning, when applied to an opening classroom game, can sustain enthusiasm while still serving a clear instructional purpose. In early session stages, such games can introduce key vocabulary, prompt cultural comparisons, or set the thematic frame for the session. Combined with cooperative play, they can also foster the positive interdependence that increases participation and group cohesion (Johnson, Johnson, & Smith, 2014, p. 87–89).

When chosen with care, AI-based activities can bring a mix of novelty, immediacy, and professional relevance to the opening moments of a session. Since prompts can be reshaped within seconds, teachers are free to adjust them to the group’s mood or to the direction of the session. This flexibility makes the opening minutes of class more responsive and engaging. In this way, the initial interaction becomes more than a warm-up: it functions as the first step in a session-long process of building communicative precision, intercultural awareness, and collaborative skill.

Practical Implementation: Model Activities with AI Tools. Artificial intelligence, when applied to ice-breaking tasks, goes beyond adding novelty and influences how students engage with linguistic and intercultural material from the beginning of classroom interaction. The following examples demonstrate how different AI modalities (text-based generation, visual synthesis, and speech technologies) can be operationalised in classroom practice to address the dual aim of affective engagement and professional skill development for English Philology and Translation students.

1. Discourse-Based Conversation Prompts with ChatGPT. Large Language Models (LLMs), particularly ChatGPT, allow teachers to construct warm-up activities that go beyond the predictable pattern of factual guessing games. When prompts are generated with attention to register, cultural references, or specialised vocabulary, they invite learners into authentic interaction while preparing them for the competences central to transla-

Register	Example Output
Formal	<i>"The University of Oxford, established in the twelfth century, is recognised as one of the world's leading centres of academic excellence. Its long-standing traditions and contributions to scholarship have shaped higher education globally."</i>
Neutral	<i>"Oxford University is one of the oldest and most famous universities in the UK. It attracts students from many countries and is known for its high academic standards."</i>
Informal	<i>"Oxford is a really old university in Britain. Lots of international students go there, and it's considered one of the best places to study."</i>

Pic. 1. Example of ChatGPT-generated parallel narratives in different registers for a warm-up translation-oriented task

tion work. For example, a teacher might instruct the model to produce three parallel mini-narratives describing a cultural practice, each in a slightly different register (formal, neutral, informal). Students are then required to (a) identify the intended audience of each narrative, (b) reformulate one text into another register, and (c) evaluate which version would be most appropriate in a translation scenario.

The activity prompts learners to speak freely, notice shifts in register, and practise the accuracy of expression essential in translation work. By embedding variation in style, tone, and lexical choice into the initial exchange, students are exposed to linguistic nuances that would otherwise emerge only in more advanced course stages.

2. Visual Storytelling with AI Images. Teachers can use tools like Microsoft Image Creator, DALL-E, or Midjourney to generate pictures that spark narrative thinking and intercultural discussion. Unlike fixed textbook illustrations, these images are new each time and often surprising, which encourages students to interpret details rather than reproduce memorised answers.

One useful activity is "Guess the Story." The instructor selects three pictures that show different aspects of university life in the United Kingdom: a graduation ceremony in a formal setting, a casual scene in a student dormitory, and a neutral study environment such as a library. Learners work in small groups to describe each image, paying attention to details that indicate formality, social relations, or cultural context. They are then asked to retell the situation in a register appropriate for an international audience, which requires them to adjust vocabulary, style, and tone.

This task combines spontaneous language production with intercultural awareness. Students practise descriptive skills, reflect on how social settings affect communication, and learn to adapt messages for different audiences. For translation and philology students, the exercise has clear professional relevance, since it mirrors the challenges of transferring meaning across cultural and stylistic boundaries.



Pic. 2. AI-generated images illustrating "Guess the Story" with UK university settings (created with Microsoft Image Creator)

3. Listening Puzzle with Synthetic Voices. Text-to-speech software can also be used in ice-breakers and warm-up activities. Programs such as Microsoft Azure or Google Cloud produce voices in different accents and rhythms, exposing students to English varieties they may not usually hear in class. For English Philology and Translation students, such tools create authentic opportunities to encounter variation in spoken English that extends beyond the teacher's repertoire.

A helpful example is a listening puzzle. The teacher prepares a short riddle, dialogue, or campus announcement and renders it in two or three voices representing distinct UK accents, such as Received Pronunciation, Northern English, or Scottish. Learners are asked first to solve the riddle or identify the key message of the announcement. After listening, students talk about how accent and rhythm shape

their understanding. They point out which sounds or patterns might make interpreting or subtitling more difficult. In the next stage, they put the exact text into a new register. This connects listening practice with awareness of style and audience. The exercise builds flexibility with unfamiliar input and helps students adjust quickly in real situations. As framed as a puzzle, it also reduces tension and encourages participation. For translation and interpreting trainees, the activity highlights the need to manage meaning and style under conditions of linguistic variation.

A short announcement can serve as input for this task. For instance, Welcome to the library. Today it will close at 7 p.m. instead of 9 p.m. Please return your books on time. The same text may be rendered in several accents with free text-to-speech tools such as NaturalReaders. Three variants of the same message can be prepared, for example, in English UK, English Welsh, and English Singapore voices. Hearing the identical announcement across these accents enables learners to notice differences in rhythm and pronunciation and to consider the cultural background associated with each variety. In this way, the task extends listening practice into intercultural awareness and prepares students for professional contexts in which meaning must be negotiated across diverse speech patterns.

Discussion and Implications. The three sample activities demonstrate how digital tools can enrich the early stages of classroom interaction. By varying the modality of input (text, image, and voice), teachers provide multiple entry points for engagement. This diversity allows English Philology and Translation students to practice vocabulary and fluency, register awareness, intercultural interpretation, and sensitivity to phonological variation. Playful formats such as puzzles or narrative prompts help lower anxiety, which is often a barrier to participation in the first minutes of class.

At the same time, the activities underline the importance of teacher mediation. Artificially generated prompts, images, or voices do not have pedagogical value; their usefulness depends on how they are framed, contextualised, and integrated into discussion. When using these tasks, the teacher must judge the right level, step in if something causes confusion, and keep the session centred on language learning. The role of the teacher remains central in guiding reflection, connecting the exercises with broader course objectives, and maintaining a balance between novelty and continuity.

These activities may also inform curriculum planning. What begins as a short warm-up can be extended into a project on translation, intercultural communication, or stylistic variation. They also allow students to hear English varieties not always present in their local environment, which helps widen their linguistic experience. At the same time, ethical considerations such as responsible use of student data and critical reflection on generated content must be addressed to ensure sustainable integration of such methods into higher education.

Conclusions. Bringing AI-based tasks into ice-breaking sessions is not only a matter of format. It changes the first steps of the session, when students begin to deal with language, culture, and interaction. The three cases described here (short prompts with ChatGPT, visual storytelling from image generators, and listening puzzles with synthetic voices) show how text, image, and sound can be used to ease tension, raise interest, and set up professional practice in English Philology and Translation.

The value of these activities lies in their flexibility. Depending on the group, a teacher may simplify the language, choose more or less culture-specific content, or select voices with different phonological features. Still, the limits are clear. Without guidance, the tools are not enough: it is the teacher who frames the task, steers the discussion, and evaluates the outcome. In this sense, AI tools are better seen as triggers for exchange and creativity, not as substitutes for classroom expertise.

Limitations and Further Research. The activities presented here were used in class, but cannot be seen as definitive solutions. Their success depends on many practical factors: the number of students, their level of English, how much technical help is available, and the way the teacher guides students' responses to AI-generated prompts toward sharing information about themselves and building bonds. Another obstacle is access. Not every university offers the same digital tools, so applying these ideas in every setting may be difficult. In addition, tasks that seem engaging at first can lose their effect unless teachers find ways to adapt or vary them.

Further research should look at more extended periods of use. A study can be carried out to determine whether AI-based ice-breakers and warm-ups make students more willing to participate, reduce their anxiety, and help them progress during a complete course, not just a single class. Evidence of this kind would show whether such activities bring lasting benefits or only a short initial boost.

BIBLIOGRAPHY:

1. Дембіцька, С., Р. Яровий, & Я. Дук. (2024). Вплив ШІ-тьюторів на мотивацію та навчальну ефективність здобувачів. *Педагогіка безпеки*, 9(1), 43–49. <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2024-9-1-043-049>
2. Godwin-Jones, R. (2024). Distributed agency in language learning and teaching through generative AI. *Language Learning & Technology*, 28(2), 5–30. <https://doi.org/10.64152/10125/73570>
3. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 85–118.
4. Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
5. Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.
6. Mariienko M., Nosenko Yu., & Shyshkina M. (2020). Personalization of learning using adaptive technologies and augmented reality. *CEUR Workshop Proceedings*, 2731, 341–356.
7. Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. London: Routledge.
8. Pack, A., & Maloney, J. (2023). Potential affordances of generative AI in language education: Demonstrations and an evaluative framework. *Teaching English with Technology*, 23(2), 4–24. <https://doi.org/10.56297/BUKA4060/VRRO1747>
9. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
10. Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice. Texts and contexts in second language learning* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
11. Tsapro, H. (2025). Teachers' ChatGPT vs students' ChatGPT: A classroom battle of wits. In I. Malyshivska, O. Bilyk, & N. Pylyachuk (Eds.), *Зростаємо разом – викладання з вірою та стійкістю: матеріали 27-ї міжнародної науково-практичної конференції* (pp. 221–223). Ivano-Frankivsk.
12. Tsapro, H., & Gryshchenko, O. (2024). Teaching lexically with AI: Merits and pitfalls. In L. Hnapovska, O. Pliencko, M. Tsehelska, & L. Kuznetsova (Eds.), *Навчання англійської мови у воєнний час: розмаїття голосів стійкості та співчуття: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (pp. 101–102). Lviv: PP “Marusych.”
13. Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

REFERENCES:

1. Dembitska, S., Yarovi, R., & Duk, Ya. (2024). Vplyv ShI-tiutoriv na motyvatsiiu ta navchalnu efektyvnist zdobuvachiv [The influence of AI-tutors on students' motivation and learning effectiveness]. *Pedahohika bezpeky*, 9(1), 43–49. <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2024-9-1-043-049> (in Ukrainian)
2. Godwin-Jones, R. (2024). Distributed agency in language learning and teaching through generative AI. *Language Learning & Technology*, 28(2), 5–30. <https://doi.org/10.64152/10125/73570>
3. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 85–118.
4. Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
5. Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.
6. Mariienko, M. V., Nosenko, Yu. H., & Shyshkina, M. P. (2020). Personalization of learning using adaptive technologies and augmented reality. *CEUR Workshop Proceedings*, 2731, 341–356.
7. Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. London: Routledge.
8. Pack, A., & Maloney, J. (2023). Potential affordances of generative AI in language education: Demonstrations and an evaluative framework. *Teaching English with Technology*, 23(2), 4–24. <https://doi.org/10.56297/BUKA4060/VRRO1747>
9. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
10. Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice. Texts and contexts in second language learning* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
11. Tsapro, H. (2025). Teachers' ChatGPT vs students' ChatGPT: A classroom battle of wits. In I. Malyshivska, O. Bilyk, & N. Pylyachuk (Eds.), *Growing Together: Teaching with Faith and Resilience. Proceedings of the 27th International Scientific and Practical Conference*. (pp. 221–223). Ivano-Frankivsk.
12. Tsapro, H., & Gryshchenko, O. (2024). Teaching lexically with AI: Merits and pitfalls. In L. Hnapovska, O. Pliencko, M. Tsehelska, & L. Kuznetsova (Eds.), *Teaching English during Wartime: Voices of Resilience and Compassion. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 101–102). Lviv: PP “Marusych.”
13. Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.08.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 16.09.2025

Дата публікації: 03.11.2025

УДК 1 (091)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.29>

Сергій ЯГОДЗІНСЬКИЙ

доктор філософських наук, професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, ПВНЗ «Європейський університет», бульв. Академіка Вернадського, 16В, м. Київ, Україна, 03115

ORCID: 0000-0001-8755-2235

Анатолій КОЗИНЕЦЬ

доктор філософії, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, ПВНЗ «Європейський університет», бульв. Академіка Вернадського, 16В, м. Київ, Україна, 03115

ORCID: 0000-0002-3926-4981

Оксана КОШІЛЬ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології та соціальних технологій, декан факультету психології та соціальних технологій, ПВНЗ «Європейський університет», бульв. Академіка Вернадського, 16В, м. Київ, Україна, 03115

ORCID: 0000-0002-9121-1297

Дана СОПОВА

доктор філософії, викладач, Фаховий коледж «Універсум» Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, просп. Каденюка Леоніда, 16, м. Київ, Україна, 02091

ORCID: 0000-0002-0814-6667

Бібліографічний опис статті: Ягодзінський, С., Козинець, А., Кошіль, О., Сопова, Д. (2025). Формування резильєнтності в здобувачів освіти: роль педагогічного супроводу в умовах змішаного навчання. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 208–216, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.29>

**ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ:
РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ**

У статті здійснено аналіз особливостей формування резильєнтності здобувачів освіти в умовах змішаного навчання та визначено роль педагогічного супроводу в цьому процесі. Розглянуто сучасні виклики освітнього середовища, зокрема зростання академічного стресу, зниження мотивації та труднощі саморегуляції в умовах цифровізації та соціальної нестабільності. На основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних учених резильєнтність визначено як ключову якість, що забезпечує психологічну стійкість, адаптацію до змін і гармонійний розвиток особистості. Особлива увага приділена впливу воєнного стану та кризових суспільних трансформацій, які значною мірою посилюють потребу у формуванні стресостійкості та розвитку ресурсного потенціалу особистості. Акцентовано на значенні педагогічного супроводу, який включає створення емоційно безпечного середовища, впровадження тьюторства, фасилітації, менторингу та коучингових практик, спрямованих на підтримку психоемоційного благополуччя здобувачів освіти. Показано, що педагогічний супровід у змішаному навчанні потребує переосмислення своїх функцій та форм, адже він має інтегрувати як традиційні інструменти підтримки, так і сучасні цифрові технології, що дозволяють здійснювати консультування, мотивацію та профілактику вигорання у віртуальному середовищі. Змішане навчання розглядається як контекст, що відкриває нові можливості для розвитку резильєнтності завдяки гнучкості та індивідуалізації освітнього процесу, але водночас створює низку викликів, пов'язаних із цифровою самодисципліною, ризиком емоційної ізоляції та необхідністю розвитку навичок саморегуляції. Наголошено, що саме педагог виступає ключовою фігурою у формуванні резильєнтності, адже він не лише транслює знання, а й виступає модератором взаємодії, посередником між здобувачем і складною реальністю, яка породжує численні психологічні ризики. У висновках підкреслено, що педагогічний супровід є базовою умовою формування резильєнтності, сприяючи перетворенню стресу на ресурс для особистісного зростання та академічного поступу. Розвиток резильєнтності у здобувачів освіти розглядається як стратегічна інвестиція в їхнє майбутнє, що поєднує академічні досягнення з психологічним благополуччям і готовністю до професійної діяльності в умовах невизначеності. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним моделюванням стратегій інтеграції педагогічного супроводу в системи змішаного навчання, а також із пошуком інноваційних практик, здатних підвищити психологічну стійкість та адаптивність молоді.

Ключові слова: резильєнтність, змішане навчання, педагогічний супровід, психологічна стійкість, адаптація, саморегуляція, освітнє середовище, академічний стрес, цифрова грамотність, емоційна безпека.

Serhii YAHODZINSKYI

Doctor of Philosophical Sciences, Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Private Higher Educational Institution European University, Academician Vernadsky Boulevard, 16B, Kyiv, Ukraine, 03115
ORCID: 0000-0001-8755-2235

Anatolii KOZYNEC

PhD, Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Private Higher Educational Institution European University, Academician Vernadsky Boulevard, 16B, Kyiv, Ukraine, 03115
ORCID: 0000-0002-3926-4981

Oksana KOSHIL

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Practical Psychology and Social Technologies, Dean of the Faculty of Psychology and Social Technologies, Private Higher Educational Institution European University, Academician Vernadsky Boulevard, 16B, Kyiv, Ukraine, 03115
ORCID: 0000-0002-9121-1297

Dana SOPOVA

PhD, Lecturer, Vocational College Universum of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kadniuka Leonida Ave., 16, Kyiv, Ukraine, 02091
ORCID: 0000-0002-0814-6667

To cite this article: Yahodzinskyi, S., Kozynech, A., Koshil, O., Sopova, D. (2025). Formuvannia rezyliientnosti v zdobuvachiv osvity: rol pedahohichnoho suprovodu v umovakh zmishanoho navchannia [Building resilience in students: the role of pedagogical support in blended learning]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 208–216, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.29>

**BUILDING RESILIENCE IN STUDENTS:
THE ROLE OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN BLENDED LEARNING**

The article analyzes the peculiarities of developing resilience among students in the context of blended learning and identifies the role of pedagogical support in this process. The study considers contemporary challenges of the educational environment, including the growth of academic stress, declining motivation, and difficulties in self-regulation under conditions of digitalization and social instability. Based on the analysis of domestic and international research, resilience is defined as a key quality that ensures psychological stability, adaptability to change, and the harmonious development of personality. Special attention is paid to the impact of martial law and crisis-related social transformations, which significantly increase the need for stress resistance and the development of individuals' resource potential. The importance of pedagogical support is emphasized, including the creation of an emotionally safe environment, the introduction of tutoring, facilitation, mentoring, and coaching practices aimed at supporting students' psycho-emotional well-being. It is shown that pedagogical support in blended learning requires rethinking its functions and formats, as it must integrate both traditional forms of assistance and modern digital technologies that provide opportunities for counseling, motivation, and the prevention of burnout in virtual environments. Blended learning is viewed as a context that opens new opportunities for the development of resilience due to the flexibility and individualization of the educational process, but at the same time creates challenges associated with digital self-discipline, the risk of emotional isolation, and the necessity of developing self-regulation skills. It is stressed that the teacher plays a key role in the formation of resilience, as they not only transmit knowledge but also act as a moderator of interaction and a mediator between the learner and a complex reality that generates numerous psychological risks. The conclusions highlight that pedagogical support is a fundamental condition for building resilience, contributing to the transformation of stress into a resource for personal growth and academic progress. The development of resilience in students is regarded as a strategic investment in their future, combining academic achievement with psychological well-being and readiness for professional activity under conditions of uncertainty. Prospects for further research are associated with the empirical modeling of strategies for integrating pedagogical support into blended learning systems, as well as the search for innovative practices capable of enhancing the psychological resilience and adaptability of young people.

Key words: resilience, blended learning, pedagogical support, psychological stability, adaptation, self-regulation, educational environment, academic stress, digital literacy, emotional safety.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти зазнає глибоких трансформацій, що обумовлено як глобальними суспільними змінами, так і впровадженням нових освітніх технологій. Змішане навчання, яке поєднує елементи традиційної та дистанційної освіти, стало відповіддю на виклики цифрової епохи, проте таке навчання має певні виклики для учасників освітнього процесу – зростання академічного стресу, зниження мотивації, труднощі у саморегуляції та адаптації до змін. В умовах нестабільності та постійного інформаційного перевантаження зростає потреба у розвитку резильєнтності – здатності ефективно долати труднощі, адаптуватися до змін та зберігати психологічну стійкість.

Особливої актуальності набуває питання ролі педагогічного супроводу у формуванні цієї якості, адже саме педагог є тим, хто здатен не лише передавати знання, а й створювати умови для психологічної безпеки, підтримки, мотивації до навчання та саморозвитку. У контексті змішаного навчання педагогічний супровід потребує переосмислення своїх функцій та форм: забезпечення індивідуального підходу, підтримка, формування навичок саморегуляції в умовах змішаного навчання.

Незважаючи на зростаючу кількість досліджень щодо проблеми резильєнтності, питання її формування в здобувачів освіти в умовах змішаного навчання та роль у цьому педагогічного супроводу досі залишаються недостатньо розробленими, що зумовлює актуальність і необхідність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування резильєнтності активно досліджується у сучасній психологічній та педагогічній науці, з огляду на її важливість у контексті адаптації особистості до швидкозмінного освітнього й соціального середовища. Впродовж останніх років поняття «резильєнтність» досліджують вітчизняні вчені: І. Бех, С. Богданов, О. Бойко, Н. Гусак, О. Кокун, Г. Лазос, А. Максименко, М. Міщенко, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Савченко, О. Слободяник, Ю. Стражник, Т. Тарабукін, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, Л. Штефан та ін. У працях вчені акцентують на виховному потенціалі освітнього середовища, значенні емоційно безпечного клімату, особистісно орієнтованому навчанні, психолого-педагогічній підтримці.

У працях зарубіжних дослідників: J. Block, G. Bonnano, S. Condly, T. Cosco, N. Garmezy, B. Liu, A. Masten, C. Moore, V. Rice, M. Rutter, W. Tan та ін., резильєнтність розглядається як динамічна система особистісних ресурсів, що забезпечує ефективне подолання труднощів, збереження психічного здоров'я і соціальне функціонування в умовах стресу. Вчені наголошують на ролі захисних чинників середовища, зокрема підтримки з боку дорослих, включаючи педагогів, як ключового ресурсу для формування резильєнтності у здобувачів освіти.

Значна увага приділяється змішаному навчанню, що спочатку в умовах пандемії COVID-19, а наразі в умовах війни і трансформації освітнього процесу стало новим контекстом, у якому формуються резильєнтні характеристики особистості. Роботи Н. Морзе, О. Співаковського, І. Трухан, Т. Яценко висвітлюють потенціал цифрового середовища, інтерактивних технологій і тьюторського супроводу для створення адаптивної освітньої моделі.

Проте, незважаючи на наявність значної кількості досліджень, недостатньо висвітленими залишаються питання інтеграції педагогічного супроводу в моделі змішаного навчання саме з метою формування резильєнтності. Також бракує емпіричних даних щодо ефективності конкретних педагогічних стратегій в умовах гібридного освітнього середовища.

Мета статті – здійснити аналіз особливостей формування резильєнтності в здобувачів освіти та визначити роль педагогічного супроводу в цьому процесі, зокрема в умовах змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу. У воєнних умовах суспільство зазнає надзвичайних викликів, які впливають не лише на фізичну безпеку, а й на психоемоційний стан громадян. Відтак, зросло навантаження на здобувачів освіти, що супроводжується підвищенням тривожності, емоційного вигорання, зниженням мотивації та когнітивної витривалості. В умовах таких викликів резильєнтність стає однією з ключових якостей, що визначає здатність здобувача освіти зберігати психологічну стійкість, адаптуватися до змін, ефективно навчатися, саморегулюватися та досягати поставлених цілей.

Вчена С. Лукомська у своїх дослідженнях наголошує на важливих наслідках використання особою системи власних ресурсів: жит-

тестійкість, посттравматичне зростання та резильєнтність (Лукомська С., 2020).

Дослідники вважають, що резильєнтність є психо-соціальним явищем, що містить особистісні, міжособистісні та суспільні складові і становить результат різних процесів розвитку протягом певного часу; вона характеризує здатність психіки до відновлення після несприятливих умов. Термін «резильєнтність» запозичено з галузі фізики. У площині фізики в прямому значенні воно тлумачиться як «здатність пружини (пружного тіла) до відновлення своєї форми після механічного тиску» (Стражник Ю., 2023). У психології феномен резильєнтності розглядається в трьох аспектах: як риса або здатність особистості, як процес і як механізм адаптації та захисту особистості.

Г. Лазос переконана, що сутність цієї якості виражається здатністю психіки до відновлення після життєдіяльності суб'єкта у несприятливих умовах. Вчена зазначає, що залежно від об'єкта дослідження та цілеспрямованості уваги вченого, поняття «резильєнтність» може трактуватися як риса особистості або як динамічний процес (Лазос Г., 2019).

Вітчизняні та зарубіжні науковці визначають сутність поняття «резильєнтність» відповідно до специфіки своїх наукових підходів. Резильєнтність – це здатність людини на психічному, фізичному, емоційному рівні поведінки адаптуватися, відновлюватися й розвиватися в умовах ризиків, викликів, небезпек, складнощів і труднощів, а також навчатися та розвиватися після невдач (Кокун О., Клочков В. та ін., 2022). Резильєнтність – це здатність людини чи соціальної спільноти пом'якшувати вплив надзвичайних ситуацій, зменшуючи її соціальні та психологічні дослідження шляхом використання ресурсів окремих осіб, груп, організацій і громад, здатних уникнути посилення психологічних труднощів і розладів в осіб, які взяли участь у важких подіях або були їхніми свідками (Гусак Н., Чернобровкіна В., 2017). Резильєнтність – це здатність адаптуватися до змін і зберігати поступ у розвитку навіть за умов постійної нестабільності (Folke С., 2016). Резильєнтність – це вміння ефективно адаптуватися до труднощів, стресових ситуацій, серйозних викликів або травматичних подій (Feder А., Fred-Torres S., Southwick S. M., Charney D. S., 2019).

Відтак, вважаємо, що резильєнтність – це не лише засіб подолання труднощів, а й основа для гармонійного особистісного, академічного та професійного розвитку.

Резильєнтність у контексті освіти розвивається як здатність здобувачів освіти адаптуватися до викликів, долати труднощі та відновлюватися після стресових ситуацій, зберігаючи мотивацію, саморегуляцію та продуктивність. Поняття охоплює нервову стійкість, адаптивність і здатність до рефлексії, що є критично успішною для успішного функціонування в освітньому середовищі. За даними досліджень, резильєнтність є багатокомпонентною якістю, яка включає психологічні, соціальні та поведінкові аспекти, що дозволяє здобувачам освіти ефективно долати академічні та особисті виклики (Jowkar В, Kojuri J, Kohoulat N, Nayat А., 2014).

Вчені вважають, що резильєнтність відіграє ключову роль у досягненні академічних успіхів, оскільки допомагає здобувачам освіти долати перешкоди: складні завдання, низькі оцінки, високі навчальні навантаження тощо. Здобувачі освіти, у яких сформований високий рівень резильєнтності, сприймають невдачі як можливість для навчання, а не як поразку, що погіршує підтримку внутрішньої мотивації та наполегливості. Дослідження засвідчують, що здобувачі освіти з високим рівнем резильєнтності демонструють кращі результати в умовах змішаного навчання, де потрібна самостійність і самодисципліна (Yang S., Wang W., 2022). Крім того, резильєнтність сприяє розвитку самоефективності, що дозволяє здобувачам освіти впевнено підходити до вирішення складних завдань і ефективно управляти часом, знижуючи ризик вигорання.

Резильєнтність має значний вплив на психологічне благополуччя здобувачів освіти, допомагаючи їм впоратися із стресом і тривогою, спричиненими академічними чи соціальними викликами. Також сприяє зниженню рівня тривожності, особливо в умовах невизначеності, таких як перехід на онлайн-навчання чи адаптацію до нових освітніх форматів (Sood S, Sharma А., 2021).

Резильєнтні здобувачі освіти частіше демонструють позитивне мислення, що підтримує їхню емоційну стабільність, активно будують соціальні зв'язки, які створюють безпечне

середовище. Психолого-педагогічні програми, спрямовані на розвиток резильєнтності, наприклад тренінги з емоційної регуляції, знижують рівень депресивних станів і підвищують психологічний комфорт здобувачів освіти.

Розвиток академічної резильєнтності здобувачів освіти є ключовим аспектом їхньої підготовки до професійної кар'єри: формування адаптивності та ключових *soft skills*, таких як вміння долати труднощі, комунікація, стресостійкість. У сучасному світі де вимоги ринку праці швидко змінюються, стійкість дозволяє випускникам адаптуватися до нових умов, освоювати нові технології та справлятися з кар'єрними невдачами, наприклад відмовами під час пошуку роботи (*Understanding Resilience and Its Importance in Education, 2024*). Дослідження також показують, що стійкість сприяє формуванню кар'єрної витривалості, що є критичним місцем для довгострокового професійного успіху (*Baatz J., Wirzberger M., 2025*).

Отже, резильєнтність у контексті освіти є багатогранною якістю, яка впливає на академічні досягнення, психологічне благополуччя та професійний розвиток. Резильєнтність допомагає здобувачам освіти ефективно долати труднощі, зберігати мотивацію та розвивати стійкість до стресу, що сприяє їхньому успішному навчанню і професійній реалізації в майбутньому.

На нашу думку, особливої значущості набуває питання формування резильєнтності в умовах змішаного навчання, яке вимагає високого рівня самостійності, організованості та відповідальності від здобувача освіти. Водночас цифрове середовище, недостатній соціальний контакт, нерівність доступу до освітніх ресурсів можуть стати додатковими бар'єрами для психоемоційного благополуччя здобувачів освіти.

Навчальні стресори – це фактори, що виникають у процесі навчання та можуть створювати додатковий психологічний тиск на учасників освітнього процесу. Вони впливають як на емоційний стан, так і на здатність до засвоєння нової інформації. Важливо розуміти, що резильєнтність – це не статична характеристика, а динамічний процес, який формується протягом усього життя і може змінюватися під впливом різних факторів (*Освіта без стресу, 2025*).

У цьому контексті педагогічний супровід виступає критично важливою умовою ство-

рення сприятливого освітнього середовища, в якому можлива активізація внутрішніх ресурсів особистості, розвиток адаптивності та подолання навчальних і життєвих труднощів. Маємо на увазі не лише традиційну підтримку, а й впровадження нових підходів: тьюторства, фасилітації, менторингу, які базуються на принципах індивідуалізації, партнерства та емоційної безпеки.

У традиційному розумінні української освіти педагог відіграє роль не лише організатора та виконавця освітнього процесу. Він є носієм сталих суспільно важливих ціннісних орієнтирів, що відображають зважене й усвідомлене ставлення до подій і процесів, які відбуваються в сучасному світі. Крім того, педагог передає й втілює найкращі риси національного менталітету.

У контексті сучасної освіти, зокрема в умовах змішаного навчання, педагог виступає не лише транслятором знань, а й посередником між особистістю здобувача освіти та складною реальністю, що часто викликає психологічне напруження, невпевненість, дезорієнтацію. Підтримка психоемоційного стану здобувачів освіти стає ключовим компонентом педагогічного супроводу, спрямованого на формування резильєнтності та збереження емоційного благополуччя. Вважаємо, що педагогічний супровід у контексті освіти є системним процесом, спрямованим на підтримку здобувачів освіти у подоланні академічних, психологічних і соціальних викликів. Відтак, відіграє визначальну роль у формуванні резильєнтності, реалізуючи ряд функцій, що сприяють зміцненню стійкості здобувачів освіти.

Однією з основних функцій педагогічного супроводу визначаємо мотиваційну, яка спрямована на стимулювання внутрішньої та зовнішньої мотивації здобувачів освіти, що є основою для розвитку резильєнтності. Педагоги заохочують здобувачів освіти до встановлення цілей, наполегливості та віри у власній силі. Реалізацію вбачаємо у позитивному зворотному зв'язку, визнанні успіху здобувачів освіти і допомоги їм бачити поразки як можливість для зростання. Як приклад, організація вебінарів із мотиваційними спікерами, використання гейміфікованих елементів на навчальних платформах для стимулювання активності.

Звертаємо увагу на консультативну функцію, що полягає у забезпеченні індивідуаль-

них рекомендацій та підтримці для вирішення академічних або особистих проблем здобувачів освіти. Консультації знижують рівень тривожності та допомагають здобувачам освіти відчувати контроль над ситуацією (Sood S, Sharma A., 2021). Отже, така функція забезпечує адаптацію до викликів змішаного навчання, зокрема самостійності й тайм-менеджменту.

Наступна фасилітативна функція забезпечує створення умов для розвитку навичок саморегуляції, рефлексії та співпраці. Адже навички саморегуляції та адаптації до змін є ключовими компонентами резильєнтності (Understanding Resilience and Its Importance in Education, 2024). Однією з форм роботи пропонуємо впровадження рефлексивних щоденників, у яких здобувачі освіти будуть аналізувати свої успіхи та труднощі після виконання завдань.

Оскільки психологічна підтримка знижує рівень тривожності та ускладненої стійкості, що є основою резильєнтності (Sood S, Sharma A., 2021), то наступною визначаємо психолого-педагогічну функцію, яка спрямована на підтримку психологічного благополуччя здобувачів освіти через створення емоційно безпечного освітнього середовища, забезпечує профілактику стресу та вигорання. Реалізацію вбачаємо у впровадженні тренінгів з емоційної регуляції, медитації; воркшопів спрямованих на формування навичок управління стресом, навичок техніки *mindfulness*. У змішаному навчанні це може включати асинхронні модулі з психологічної підтримки на навчальних платформах.

На думку вчених, цілісний педагогічний підхід забезпечує комплексний розвиток стійкості, охоплюючи як академічні, так і психологічні аспекти (Baatz J., Wirzberger M., 2025). Відтак, наступна інтегративна функція здійснюється у взаємодії та гармонійному поєднанні різних аспектів освітнього процесу (академічного, соціального, психологічного) для створення цілісного підходу до формування резильєнтності. Реалізується функція через поєднання академічних завдань з розвитком соціальних і емоційних навичок. Пропонуємо у змішаному навчанні інтегрувати групові проекти з тренінгами з комунікації, конфліктології; створювати міждисциплінарні проекти, у процесі яких здобувачі освіти вирішують реальні проблеми, співпрацюючи в онлайн-і офлайн-групах.

Таким чином, педагогічний супровід у формуванні резильєнтності виконує мотиваційну, консультативну, фасилітативну, психолого-педагогічну та інтегративну функції. У змішаному навчанні ці функції втілюються завдяки поєднанню традиційних та цифрових інструментів, таких як індивідуальні консультації, інтерактивні методи, психологічна підтримка. Ефективна реалізація вищевказаних функцій сприяє розвитку емоційної стійкості, саморегуляції та адаптивності здобувачів освіти, що є основою їхньої резильєнтності.

Основними завданнями педагога у цьому контексті визначаємо: формування атмосфери довіри, взаємоповаги, відкритості; забезпечення психологічного комфорту на заняттях, зниження рівня тривожності у здобувачів освіти; профілактика проявів булінгу, ізоляції, стигматизації в групі; виявлення ознак емоційного виснаження, дистресу, апатії у здобувачів освіти; впровадження освітніх методик, що сприяють усвідомленню й керуванню емоціями (наприклад, техніки дихання, м'язової релаксації, *mindfulness*-практики); включення елементів соціально-емоційного навчання в освітній процес; застосування цифрових платформ для формування дружнього інформаційного середовища; підтримка в чатах, форумах, онлайн-зустрічах – як інструмент постійного емоційного контакту; індивідуальний підхід до навчання з урахуванням емоційного стану здобувача освіти; підтримка навчальної мотивації в умовах емоційного спаду; взаємопідтримка педагогічного колективу для збереження власної професійної резильєнтності.

У стресових ситуаціях здатність зберігати внутрішню рівновагу та діяти ефективно є ключовою рисою резильєнтних людей. Це не означає, що вони не відчувають стрес або труднощі, але вони знають, як адаптуватися та знайти ресурс для подолання викликів (Освіта без стресу, 2025).

Формування резильєнтності здобувачів освіти у змішаному форматі навчання є складним, багатовимірним процесом, що охоплює не лише когнітивну, а й емоційну, мотиваційну, поведінкову та соціальну сфери особистості. Змішане навчання, як поєднання традиційного (офлайн) та дистанційного (онлайн) форматів, вимагає переосмислення підходів до підтримки стійкості здобувачів освіти перед викликами освітнього та особистого характеру.

Змішане навчання (blended learning) є інноваційним підходом до організації освітнього процесу, який поєднує традиційні форми навчання (очні заняття, лекції, семінари) з онлайн-форматами (електронні курси, вебінари, інтерактивні платформи). Цей підхід дозволяє оптимізувати освітній процес, забезпечуючи гнучкість і доступність освіти. Традиційні формати сприяють безпосередній взаємодії між викладачами та здобувачами освіти, розвитку комунікативних навичок і соціальної взаємодії, тоді як онлайн-компоненти надають можливості для самостійного опрацювання матеріалів, індивідуалізації навчання та використання цифрових технологій (Understanding Resilience and Its Importance in Education, 2024). Наприклад, лекція в аудиторії може доповнюватися онлайн-тестами чи форумами для обговорення, що забезпечує комплексний підхід до засвоєння знань.

Організація змішаного навчання передбачає ретельне планування та використання сучасних педагогічних і технологічних інструментів. Основні особливості включають: гнучкість у плануванні (змішане навчання дозволяє здобувачам освіти самостійно обирати час і місце для виконання онлайн-завдань, що сприяє розвитку саморегуляції та тайм-менеджменту. Наприклад, асинхронні онлайн-модулі дають змогу працювати в зручному темпі) (Sood S, Sharma A., 2021); індивідуалізацію навчання (використання цифрових платформ Moodle, Google Classroom дозволяє адаптувати зміст і складність завдань до потреб кожного здобувача освіти, що підвищує мотивацію та ефективність навчання); інтеграцію технологій (онлайн-формати включають інтерактивні інструменти: відеоуроки, гейміфікація, віртуальні симуляції; комбіновану взаємодію (змішане навчання поєднує синхронну та асинхронну взаємодію, що забезпечує баланс між груповою та індивідуальною роботою (Khadem H., Motevalli M. M., Rostami M., 2022); оцінювання та зворотний зв'язок (системи управління навчанням дозволяють викладачам відстежувати прогрес здобувачів освіти у реальному часі та надавати своєчасний зворотний зв'язок, що сприяє рефлексії та корекції освітньої стратегії).

Гнучкість та індивідуалізація в освітньому середовищі допомагають здобувачам освіти розвивати адаптивність і самодисципліну,

а інтеграція технологій підтримує цифрову компетентність. Водночас комбінована взаємодія сприяє соціальній резильєнтності через співпрацю в групах. Дослідження засвідчують, що здобувачі освіти в умовах змішаного навчання демонструють вищий рівень стійкості до академічних викликів завдяки системі супроводу здобувачів освіти цього формату (Baatz J., Wirzberger M., 2025).

Отже, змішане навчання є ефективним підходом, який поєднує переваги традиційних і онлайн-форматів, створюючи гнучке та індивідуалізоване освітнє середовище. Його організація вимагає використання сучасних технологій, чіткого планування та балансу між синхронною й асинхронною взаємодією. У контексті формування резильєнтності змішане навчання сприяє розвитку ключових навичок: саморегуляція, адаптивність, співпраця, що є важливими для академічного та професійного успіху здобувачів освіти.

Психологи наголошують, що періоди дистанційного навчання сприяють зниженню рівня емоційної підтримки, що підвищує ризики: виникнення почуття самотності, тривожності, емоційного виснаження; зниження залученості в освітній процес; цифрової втоми, що проявляється у втраті концентрації, байдужості, емоційному вигорянні. Відтак, формування резильєнтності вимагає системної роботи з подолання негативних ефектів: впровадження практик турботи про себе, регулярного зворотного зв'язку, гнучкого розкладу, інтерактивного ігрового контенту.

Вважаємо, що в умовах змішаного навчання педагог не лише має навчати, а й супроводжувати здобувачів освіти у пошуку внутрішніх ресурсів; модерувати емоційно безпечне середовище – як в аудиторії, так і в цифровому просторі; організовувати активності, що сприяють згуртованості, довірі, спільному подоланню труднощів.

Технічні, психологічні та організаційні виклики в змішаному навчанні можуть створювати перешкоди для формування резильєнтності здобувачів освіти. Однак ці труднощі можна подолати шляхом забезпечення доступу до технологій, надання психологічної підтримки та чіткої організації освітнього процесу. Впровадження таких заходів створює сприятливе емоційно безпечне середовище, яке сти-

мулює розвиток резильєнтності та забезпечує підтримку здобувачів освіти щодо подолання викликів і досягнення академічних результатів.

Отже, попри виклики, змішане навчання надає нові можливості для формування резильєнтності: гнучкість у навчанні (вибір часу, темпу, інструментів), що дозволяє краще поєднувати особисті та навчальні ресурси; розширення доступу до психологічної підтримки онлайн (консультації, програми, мобільні додатки); розвиток цифрової грамотності та адаптивності – ключових навичок XXI століття, що зміцнюють психологічну стійкість.

Таким чином, формування резильєнтності в умовах змішаного навчання – це не лише педагогічне завдання, а й стратегічна інвестиція в здатність молоді протистояти викликам сучасності. Опора на ресурси обох форматів, поєднання емоційної підтримки з розвитком навичок саморегуляції та адаптивності створюють сприятливе середовище для становлення стійкої, зрілої особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, здійснивши аналіз теоретичних та практичних аспектів формування резильєнт-

ності в здобувачів освіти в умовах змішаного навчання, зазначимо, що педагогічний супровід у сучасній освіті перетворюється на один із ключових ресурсів розвитку резильєнтності здобувачів.

Вважаємо, що у контексті сучасної освіти, орієнтованої на цілі сталого розвитку, формування резильєнтності розглядається як індикатор якості освіти, її гуманістичної та безпечної спрямованості. У цьому процесі педагогічний супровід набуває особливого значення, адже виступає інструментом забезпечення якості, безпеки, сприяє формуванню ціннісно-орієнтованого освітнього середовища.

Таким чином, педагогічний супровід є не другорядною підтримкою, а базовою умовою ефективного формування резильєнтності. Його значення особливо зростає в умовах змішаного навчання, коли здобувач освіти постає перед потребою самостійно адаптуватися до нових форматів, режимів і викликів. Саме завдяки професійній, послідовній, емпатійній педагогічній взаємодії здобувачі освіти мають змогу перетворити стрес на досвід, кризу – на ресурс, невдачу – на точку зростання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гусак Н., Чернобровкіна В., Чернобровкін В., Максименко А., Богданов С., Бойко О. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс : навч.-метод. посіб. [за заг. ред. Н. Гусак]. Київ : НАУ-КМА, 2017. 92 с.
2. Коқун О. М., Клочков В. В., Мороз В. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій: метод. посібник. Київ–Одеса. Фенікс. 2022. 128 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731412/>
3. Лазос Г. П. Теоретико-методологічна модель резильєнтності як основа побудови психотехнології її розвитку. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. № 2-3. С. 77-89.
4. Лукомська С. О. Ресурсний підхід до подолання особистістю кризових ситуацій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2020. Вип. 1. С. 190–196.
5. Міщенко, М. Психологічна стійкість (резильєнтність) в умовах війни. *Сучасна техніка та інноваційні технології*. 2023. Вип. 28-02. С. 7-10.
6. Освіта без стресу. Посібник для всіх, хто турбується про ментальне здоров'я учасників освітнього процесу. 2025 URL: <https://act4ua.com/uk/dopomoha-fondu/osvitabezstresu.html>
7. Стражник Ю. Аналіз сутності і генеза поняття «резильєнтність» у науковій літературі. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-14\(28\)-1290-1300](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-14(28)-1290-1300).
8. Baatz J., Wirzberger M. Resilience as a professional competence: a new way towards healthy teachers? *Social Psychology of Education*. 2025. P. 1235–1257. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-10010-8>. 2024
9. Feder A., Fred-Torres S., Southwick S.M., Charney D.S. The biology of human resilience: Opportunities for enhancing resilience across the life span. *Biological Psychiatry*, 2019. Vol. 86 (6). P. 443–453. URL: <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.07.012>
10. Folke C. Resilience. *Ecology and Society*. 2016. Vol. 21 (4). P. 44. URL: <https://doi.org/10.5751/ES-09088-210444>
11. Jowkar B, Kojuri J, Kohoulat N, Hayat A. Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *J Adv Med Educ Prof*. 2014. Том 2, № 1. P. 33–38. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4235534/>
12. Khadem H., Motevalli M. M., Rostami M. The role of academic resilience, motivational intensity and their relationship in EFL learners' academic achievement. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. P. 823-537. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8826434/>

13. Sood S, Sharma A. Resilience and Psychological Well-Being of Higher Education Students During COVID-19: The Mediating Role of Perceived Distress. *Journal of Health Management*. 2021. 22(4). P. 606–617. doi: 10.1177/0972063420983111.

14. Understanding Resilience and Its Importance in Education. 2024. URL: <https://www.oneeducation.org.uk/understanding-resilience-and-its-importance-in-education/>

15. Yang S, Wang W. The Role of Academic Resilience, Motivational Intensity and Their Relationship in EFL Learners' Academic Achievement. *Front Psychol*. 2022. Tom 13. P. 1–8. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8826434/>

REFERENCES:

1. Husak N., Chernobrovkina V., Chernobrovkin V., Maksymenko A., Bohdanov S., Boiko O. (2017) *Psykhosocialna pidtrymka v umovakh nadzvychainykh sytuatsii: pidkhid rezylienz : navch.-metod. posib.* [Psychosocial support in emergency situations: resilience approach: teaching-methodical manual]. Kyiv : NaUKMA, 92 p. (in Ukrainian)

2. Kokun O. M., Klochkov V. V., Moroz V. M., Pishko I. O., Lozinska N. S. (2022) *Zabezpechennia psykhologichnoi stiikosti viiskovosluzhbovtiv v umovakh boiovykh dii: metod. posibnyk* [Ensuring psychological resilience of military personnel in combat conditions: methodological manual]. Kyiv–Odesa : Feniks, 128 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731412/> (in Ukrainian)

3. Lazos H. P. (2019) *Teoretyko-metodolohichna model rezylentnosti yak osnova pobudovy psykhotehnolohii yii rozvytku* [Theoretical and methodological model of resilience as a basis for building psychotechnology of its development]. Orhanizatsiina psykhologhiia. Ekonomichna psykhologhiia, 2-3, 77–89. (in Ukrainian)

4. Lukomska S. O. (2020) *Resursnyi pidkhid do podolannia osobystiitu kryzovykh sytuatsii* [Resource-based approach to overcoming crisis situations by personality]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii Psykhologichni nauky, 1, 190–196. (in Ukrainian)

5. Mishchenko M. (2023) *Psykhologichna stiikist (rezylentnist) v umovakh viiny* [Psychological resilience in wartime]. Suchasna tekhnika ta innovatsiini tekhnolohii, 28-02, 7–10. (in Ukrainian)

6. Osvita bez stresu. (2025) *Posibnyk dlia vsikh, khto turbuietsia pro mentalne zdorovia uchasykiv osvitnoho protsesu* [Education without stress. A guide for everyone who cares about the mental health of participants in the educational process]. URL: <https://act4ua.com/uk/dopomoha-fondu/osvitabezstresu.html> (in Ukrainian)

7. Strazhnyk Yu. (2023) *Analiz sutnosti i heneza poniattia «rezylentnist» u naukovii literaturi* [Analysis of the essence and genesis of the concept “resilience” in scientific literature]. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-14\(28\)-1290-1300](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-14(28)-1290-1300) (in Ukrainian)

8. Baatz, J., & Wirzberger, M. (2025). Resilience as a professional competence: A new way towards healthy teachers? *Social Psychology of Education*, 1235–1257. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-10010-8>

9. Feder, A., Fred-Torres, S., Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2019). The biology of human resilience: Opportunities for enhancing resilience across the life span. *Biological Psychiatry*, 86(6), 443–453. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.07.012>

10. Folke, C. (2016). Resilience. *Ecology and Society*, 21(4), 44. <https://doi.org/10.5751/ES-09088-210444>

11. Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. (2014). Academic resilience in education: The role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Education & Practice*, 2(1), 33–38. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4235534/>

12. Khadem, H., Motevalli, M. M., & Rostami, M. (2022). The role of academic resilience, motivational intensity and their relationship in EFL learners' academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 13, 823537. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8826434/>

13. Sood, S., & Sharma, A. (2021). Resilience and psychological well-being of higher education students during COVID-19: The mediating role of perceived distress. *Journal of Health Management*, 22(4), 606–617. <https://doi.org/10.1177/0972063420983111>

14. *Understanding resilience and its importance in education*. (2024). Retrieved from <https://www.oneeducation.org.uk/understanding-resilience-and-its-importance-in-education/>

15. Yang, S., & Wang, W. (2022). The role of academic resilience, motivational intensity and their relationship in EFL learners' academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–8. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8826434/>

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.09.2025
Дата публікації: 03.11.2025

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Ірина ГРЕЧИШКІНА, Ірина МАКАРЕНКОСТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ХУДОЖНЬО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
У ЗДО: ДИДАКТИЧНИЙ ПІДХІД.....3**Тарас ПАСКА**ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНИХ РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ
ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....9**Ірина СКОМОРОВСЬКА**ДЕМОКРАТИЧНІ ЦІННОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР.....17

РОЗДІЛ 2

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Oksana VYSOTSKA, Anhelina ZALIZNIAK, Maryna KURNYLOVYCH, Kateryna KOROBOVA

TEACHING WRITING: PRODUCT VS PROCESS..... 23

Оксана ДАНИЛЮКФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 30**Олена ДОВГАНЬ, Ірина ДОРОЖ**СТАЛИЙ РОЗВИТОК У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ПОЄДНАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ
ТА ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАТЬ У ПРОЦЕСІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ..... 35**Любомира ІЛІЙЧУК**СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..... 44**Станіслав КАРАМАН, Ольга КАРАМАН**РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО РЕСУРСУ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ У ФОРМУВАННІ
МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ОПРАЦЮВАННЯ
ПРИКЛАДНИХ АСПЕКТІВ ФОНЕТИКИ Й ОРФОЕПІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....52**Ольга КОВАЛЬЧУК**МЕТОДИ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....60**Наталія МЄЛЄКЄСЦЕВА**СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... 67**Людмила МОСКОВЧУК**РОБОТА НАД СЮЖЕТНИМИ ЗАДАЧАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....76**Тетяна ОЛИНЕЦЬ**РОЗВИТОК ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ ПОЧАТКОВА ОСВІТА ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНИХ ВПРАВ.....84**Артем СМОЛЮК, Петро БОЙЧУК, Наталія БОРБИЧ, Олена ПУШ, Сергій МАРЧУК**ПОЄДНАННЯ ФІЗИЧНОГО ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ
В ПЕРІОД ЛІТНЬОГО ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ.....90**Тетяна СУКАЛЕНКО, Наталія ЛАДИНЯК**КРОСКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧ ДО УСПІХУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ
У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ.....99**Любов ТЕРЛЕЦЬКА**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....107

Наталія ТРЕТЯК, Олеся МАРТИНА
ПРОФЕСІЙНА ТЕРМІНОЛОГІЯ ТА ДІЛОВЕ МОВЛЕННЯ У СФЕРІ МИСТЕЦТВА.....114

Тетяна ЯКОВИШИНА
КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....121

РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Ірина БРУШНЕВСЬКА
РОЛЬ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ
З ДОШКІЛЬНИКАМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ.....129

Алла БУБІН, Світлана БОЯРЧУК, Євгенія ДУРМАНЕНКО, Аліна ЦИПЛЮК
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ.....136

Арсен ГРЕБЕНЮК
ЦИФРОВА ДОСТУПНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ ДЛЯ ОСВІТИ.....144

**Єлизавета КРЕМЕНИЦЬКА, Людмила ЖУКОРСЬКА, Анна ОСТАПЕНКО,
Андрій АРДЕЛЬЯНОВ, Ілдіко МЕЗІ**
ДИСКУРСИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ
У СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....151

Віталій ЛИТОВЧЕНКО
ДОСТУПНИЙ СПОРТ ЯК СКЛАДНИК БЕЗБАР'ЄРНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
(НА ПРИКЛАДІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ КАНАДИ).....160

Людмила ЛУКАНЬОВА
РОЗВИТОК КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ ТА МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА.....167

Інна МАЛЕЦЬКА
АКТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ КАТАЛОГУ ВИБІРКОВИХ ДИСЦИПЛІН
ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....172

Наталія ПАВЛИШИНА
ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ
ДО ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....179

Катерина ТИЧИНА, Наталія БАБИЧ, Оксана ТАРАН, Інна ПАПП, Ярослав КОНОНОВ
ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ЩОДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ РОЗУМІННЯ ПРОЧИТАНОГО В УЧНІВ 4-ГО КЛАСУ
ІЗ МОВЛЕННЕВИМИ ТРУДНОЩАМИ.....184

Юлія ТУБИЧКО
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ.....194

**Galyna TSAPRO, Olena MOSKALETS, Olena GRYSHCENKO, Kseniia TKACHENKO,
Olena ANDRIIENKO**
BREAKING THE ICE WITH AI: CREATIVE WARM-UP ACTIVITIES
FOR ENGLISH PHILOLOGY AND TRANSLATION STUDENTS.....200

Сергій ЯГОДЗІНСЬКИЙ, Анатолій КОЗИНЕЦЬ, Оксана КОШІЛЬ, Дана СОПОВА
ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ:
РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....208

CONTENTS

SECTION 1

PRE-SCHOOL EDUCATION

Iryna HRECHISHKINA, Iryna MAKARENKO

CREATING AN INCLUSIVE ARTISTIC AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT
IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION INSTITUTIONS: A DIDACTIC APPROACH.....3

Taras PASKA

THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN SHAPING THE INFORMATION CULTURE
OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS.....9

Iryna SKOMOROVSKA

DEMOCRATIC VALUES IN THE PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE TEACHERS: THE EUROPEAN DIMENSION.....17

SECTION 2

PRIMARY EDUCATION

Oksana VYSOTSKA, Anhelina ZALIZNIAK, Maryna KURNYLOVYCH, Kateryna KOROBOVA

TEACHING WRITING: PRODUCT VS PROCESS..... 23

Oksana DANYLIUK

FORMING INTEREST IN LEARNING THE UKRAINIAN LANGUAGE
BY FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....30

Olena DOVHAN, Iryna DOROZH

SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL: INTEGRATING ECOLOGICAL
AND ECONOMIC KNOWLEDGE INTO TECHNOLOGICAL EDUCATION.....35

Liubomyra ILIICHUK

SYNERGETIC APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR RESEARCHING THE QUALITY
OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....44

Stanislav KARAMAN, Olha KARAMAN

IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL AND DEVELOPMENTAL RESOURCE
OF LANGUAGE GAME IN THE FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF STUDENTS
DURING THE PROCESSING OF APPLIED ASPECTS OF PHONETICS AND ORTHOEPY
OF THE UKRAINIAN LANGUAGE.....52

Olga KOVALCHUK

METHODS OF EDUCATION AS A MEANS OF FORMING SOCIAL ACTIVITY
IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....60

Nataliia MIELIEKIESTSEVA

MODERN METHODS OF TEACHING FOREIGN VOCABULARY IN PRIMARY SCHOOL.....67

Lyudmyla MOSKOVCHUK

WORKING WITH CONTEXTUAL PROBLEMS IN MATHEMATICS LESSONS AS A MEANS
OF ACTIVATING THE SPEECH ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN.....76

Tetiana OLYNETS

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE WRITING SKILLS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS
MAJORING IN PRIMARY EDUCATION THROUGH COMMUNICATIVE EXERCISES.....84

Artem SMOLIUK, Petro BOYCHUK, Natalia BORBYCH, Olena PUSH

Serhii MARCHUK

INTEGRATION OF PHYSICAL AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT
OF SCHOOLCHILDREN DURING THE SUMMER RECREATION PERIOD.....90

Tetiana SUKALENKO, Nataliia LADYNYIAK

CROSS-CULTURAL COMPETENCE AS THE KEY TO SUCCESS
FOR FUTURE PROFESSIONALS IN A GLOBALISED WORLD.....99

Liubov TERLETSKA

FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE
OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....107

Natalia TRETYAK, Olesia MARTINA PROFESSIONAL TERMINOLOGY AND BUSINESS COMMUNICATION IN THE FIELD OF ART.....	114
---	-----

Tetiana YAKOVYSHYNA CRITERIA FOR THE READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO ORGANIZE AND CONDUCT PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH.....	121
---	-----

SECTION 3 SPECIAL EDUCATION

Iryna BRUSHNEVSKA THE ROLE OF SENSORY INTEGRATION IN CORRECTIONAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENTAL DISORDERS.....	129
---	-----

Alla BUBIN, Svitlana BOYARCHUK, Yevhenia DURMANENKO, Alina TSYPLIUK PECULIARITIES OF ORGANIZING SELF-WORK OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS.....	136
--	-----

Arsen HREBENIUK DIGITAL ACCESSIBILITY AS A COMPONENT OF UNIVERSAL DESIGN FOR EDUCATION.....	144
--	-----

Yelyzaveta KREMENYTSKA, Liudmyla ZHUKORSKA, Anna OSTAPENKO, Andrii ARDELIANOV, Ildiko MEZI A DISCOURSE-BASED APPROACH TO TEACHING ACADEMIC COMMUNICATION TO STUDENTS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES.....	151
--	-----

Vitalii LYTOVCHENKO ACCESSIBLE SPORTS AS A COMPONENT OF A BARRIER-FREE EDUCATIONAL ENVIRONMENT (USING THE EXAMPLE OF CANADIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS).....	160
--	-----

Lyudmila LUKANOVA COGNITIVE AND SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH DOWN SYNDROME.....	167
--	-----

Inna MALETSKA CURRENT APPROACHES TO FORMING A CATALOG OF ELECTIVE CURRICULUM SUBJECTS IN HIGHER SCHOOL.....	172
--	-----

Nataliia PAVLYSHYNA FORMATION OF A TOLERANT ATTITUDE OF FUTURE CORRECTIONAL TEACHERS TOWARDS CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS.....	179
--	-----

Kateryna TYCHYNA, Nataliia BABYCH, Oksana TARAN, Inna PAPP, Yaroslav KONONOV WAYS OF FORMING READING COMPREHENSION SKILLS IN 4TH GRADE STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS USING DIGITAL TECHNOLOGIES.....	184
--	-----

Yulia TUBICHKO METHODOLOGY FOR DEVELOPING THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL READINESS OF FUTURE SPECIALISTS TO WORK IN INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....	194
---	-----

Galyna TSAPRO, Olena MOSKALETS, Olena GRYSHCHENKO, Kseniia TKACHENKO, Olena ANDRIIENKO BREAKING THE ICE WITH AI: CREATIVE WARM-UP ACTIVITIES FOR ENGLISH PHILOLOGY AND TRANSLATION STUDENTS.....	200
---	-----

Serhii YAHODZINSKYI, Anatolii KOZYNEC, Oksana KOSHIL, Dana SOPOVA BUILDING RESILIENCE IN STUDENTS: THE ROLE OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN BLENDED LEARNING.....	208
--	-----

НОТАТКИ

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 4

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Марина Сергіївна Михальченко

Підписано до друку: 03.11.2025.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 25,80. Замов. № 1025/837.

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.