Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 5

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
27 листопада 2025 р., № 14

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

Ідентифікатор медіа: R30-02328

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

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

«Acta Paedagogica Volyniense» 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 373.2.091.12.011.3-051:331.102.312]:51
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.1

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

Бібліографічний опис статті: Ємчик, О. (2025). Стратегії педагогічної творчості вихователя в математичній освіті дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 3–9, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.1

СТРАТЕГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ В МАТЕМАТИЧНІЙ ОСВІТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено обґрунтуванню стратегій педагогічної творчості вихователя дітей дошкільного віку у контексті математичної освіти. Дослідження спрямоване на вивчення процесу педагогічної творчості вихователя як цілеспрямованого процесу пошуку, розробки й реалізації нових або вдосконалених методів, прийомів, форм і засобів навчання, що відповідають віковим особливостям дітей.

Узагальнюючи підходи науковців до пояснення механізмів творчості загалом та педагогічної творчості зокрема, визначено дві теорії: 1) творчість розглядається як виключно інтуїтивний процес, продукт безсвідомої роботи мозку; 2) творчість – чисто до логічний процес виведення знань з вихідних задатків та умов. Отже, результат такої діяльності педагога може бути обумовлений як осяянням в процесі творчого мислення, виявом спонтанної креативності, так і систематичною працею з організації освітньої діяльності на основі рекомендованих стратегій та алгоритмів.

Обґрунтовано, що другий підхід забезпечує можливість гарантованого розвитку творчих якостей та досягнення творчих результатів за умови дотримання певних вимог та послідовності організованої цілеспрямованої творчості. Забезпечити такий підхід спрямовані виокремлені українськими ученими стратегії творчого мислення: аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальна та стратегія випадкових підстановок.

Проаналізовано функції педагогічної творчості педагога та здійснено їх уточнення у контексті забезпечення математичної освіти дітей: впровадження інтерактивних методів навчання шляхом використання математичних дидактичних ігор; створення умов для самостійного пошуку та досліджень; використання інформаційно-комунікаційних технологій, залучення дітей дошкільного віку до створення власних математичних мініпроєктів, організація позаосвітньої діяльності математичного спрямування.

На основі визначених функцій переосмислено стратегії творчої діяльності для застосування їх для логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку.

***Ключові слова:** педагогічна творчість, стратегії педагогічної творчості, математична освіта дітей дошкільного віку.*

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

To cite this article: Yemchyk, O. (2025). Stratehii pedahohichnoi tvorchosti vykhovatelia v matematychnii osviti ditei doshkilnoho viku [Strategies of pedagogical creativity of the educator in the mathematical education of preschool children]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 3–9, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.1

STRATEGIES OF PEDAGOGICAL CREATIVITY OF THE EDUCATOR IN THE MATHEMATICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

The article is devoted to the justification of pedagogical creativity strategies of a preschool teacher in the context of mathematical education. The research is aimed at studying the process of pedagogical creativity of a teacher as a purposeful process of searching, developing and implementing new or improved methods, techniques, forms and means of education that correspond to the age characteristics of children.

Summarizing the approaches of scientists to explaining the mechanisms of creativity in general and pedagogical creativity in particular, two theories are identified: 1) creativity is considered as an exclusively intuitive process, a product of the unconscious work of the brain; 2) creativity is a purely logical process of deriving knowledge from initial predispositions and conditions. Therefore, the result of such activity of a teacher can be due to both enlightenment in the process of creative thinking, the manifestation of spontaneous creativity, and systematic work on the organization of educational activities based on recommended strategies and algorithms.

It is substantiated that the second approach provides the possibility of guaranteed development of creative qualities and achievement of creative results provided that certain requirements and sequence of organized purposeful creativity are met. The strategies of creative thinking identified by Ukrainian scientists are aimed at ensuring such an approach: analogizing, combining, reconstructing, universal and strategy of random substitutions.

The functions of the teacher's pedagogical creativity are analyzed and their clarification is carried out in the context of ensuring mathematical education of children: implementation of interactive teaching methods through the use of mathematical didactic games; creation of conditions for independent search and research; use of information and communication technologies, involvement of preschool children in creating their own mathematical mini-projects, organization of extracurricular activities of a mathematical direction.

Based on the identified functions, strategies of creative activity are rethought for their application for the logical-mathematical development of preschool children.

Key words: *pedagogical creativity, strategies of pedagogical creativity, mathematical education of preschool children.*

Актуальність проблеми. Сучасна система дошкільної освіти в Україні перебуває на етапі глибокого оновлення, що зумовлено як реформуванням освітнього простору в межах державних стандартів, так і потребами суспільства у формуванні творчої, ініціативної, мислячої особистості. Одним із ключових завдань дошкільної освіти є розвиток пізнавальної активності дитини, формування елементарних математичних уявлень і логічного мислення, що закладають основу для подальшої успішної навчальної діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває педагогічна творчість вихователя – його здатність знаходити оригінальні підходи до організації математичної діяльності дітей, створювати умови для розвитку інтересу до пізнання числових, просторових та кількісних відношень.

Актуальність проблеми визначається тим, що традиційні методи навчання математики в дошкільних закладах нерідко виявляються недостатньо ефективними для сучасних дітей, які з раннього віку живуть у насиченому інформаційному середовищі. Вихователь має виступати не лише джерелом знань, а й організатором діяльності, партнером, що стимулює дитину до самостійних відкриттів, експериментування, міркувань. Саме тому виникає потреба у визначенні стратегій педагогічної творчості, які забезпечують розвиток математичної компетентності дошкільників через інтерактивні, ігрові, дослідницькі та художньо-образні форми роботи.

Педагогічна творчість у цьому аспекті розглядається як цілеспрямований процес пошуку, розробки й реалізації нових або вдосконалених методів, прийомів, форм і засобів навчання, що

відповідають віковим особливостям дітей. Творчість вихователя в математичній освіті передбачає не лише уміння адаптувати готові методики, але й створювати авторські сценарії занять, інтегровані дидактичні ігри, ситуації проблемного пошуку, що формують у дітей інтерес до числа, форми, величини, простору, часу. Такий підхід дозволяє перетворити математичну діяльність із формальної у пізнавально-мотивовану, емоційно насичену й особистісно значущу.

Важливим є також те, що реалізація педагогічної творчості у сфері математичної освіти тісно пов'язана з гуманістичною спрямованістю сучасної педагогіки. Вихователь має спиратися на індивідуальні особливості кожної дитини, враховувати її темп розвитку, інтереси та способи сприйняття інформації. Творчі стратегії допомагають гармонізувати інтелектуальний і емоційний розвиток, адже дитина не лише засвоює математичні поняття, а й переживає радість пізнання, відчуває успіх, вчиться мислити самостійно.

Науково-методичні пошуки у цій площині зосереджені на розробці педагогічних умов і стратегій, які сприяють прояву творчості вихователя. Йдеться про створення сприятливого освітнього середовища, використання сучасних технологій (інформаційно-комунікаційних, STEM-підходів, інтегрованого навчання), а також формування в педагога рефлексивних умінь, необхідних для усвідомленого вдосконалення власної діяльності. У цьому контексті постає завдання осмислити педагогічну творчість не як спонтанний акт натхнення, а як закономірний і керований процес, що підпорядковується певним стратегіям.

Отже, актуальність дослідження полягає у необхідності наукового обґрунтування стратегій педагогічної творчості вихователя як ключового чинника підвищення ефективності математичної освіти дітей дошкільного віку. Розробка таких стратегій сприятиме оновленню змісту та методів освітнього процесу, формуванню готовності педагогів до інноваційної діяльності, забезпеченню високої якості підготовки дітей до шкільного навчання. Відтак дослідження проблеми педагогічної творчості у сфері математичної освіти є важливим напрямом сучасної педагогічної науки, що має теоретичне і практичне значення для розвитку системи дошкільної освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен творчості є предметом зацікавлення низки наукових дисциплін, пов'язаних традиційно з гуманітарною сферою (Hanaba, Pantielieiev, 2019, с. 62). Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про постійний інтерес до цієї проблематики та пошук нових підходів до підвищення ефективності освітнього процесу (Zaiva, 2024, с. 198). Питаннями пояснення причин та механізмів творчості у педагогічній діяльності переймалися такі учені, як В. Сухомлинський, І. Зязюн, О. Савченко, Н. Гузій, О. Пометун, Л. Коваль, Л. Виговська, Л. Масол, О. Сухомлинська, С. Сисоєва, О. Листопад та інші, а також зарубіжні дослідники – Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Г. Гарднер, К. Роджерс, А. Маслоу, Дж. Дьюї, М. Монтессорі, Ж. Піаже, Дж. Брунер, Г. Олпорт. Про активізацію вивчення кореляції творчого процесу у галузі точних наук свідчать до прикладу дослідження Л. Мойсеєнко, О. Витвицької, Г. Кулініч, присвячені творчому математичному мисленню, адже, по-перше, математика активно застосовується у вирішенні різноманітних завдань; по-друге, аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що процес мислення можна трактувати, як процес розв'язування задач (Moiseienko, Vytvytska, Kulinich, 2018, с. 251-252).

Мета дослідження – обґрунтувати стратегії педагогічної творчості вихователя дітей дошкільного віку у контексті математичної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. О. Листопад, І. Мардарова, Н. Листопад наголошують на кричущій необхідності розв'язання проблеми розуміння ролі творчості у роботі педагога, визначаючи професійно-творчий саморозвиток майбутніх педагогів як властивість особистості, що характеризується потребою у свідомій, якісній зміні себе як суб'єкта діяльності та становленні професійної позиції, цілеспрямований процес активного самовдосконалення, самостійного освоєння нових знань, навичок і компетентностей, необхідних для педагогічної діяльності, з акцентом на творчий підхід до майбутньої професійної діяльності. Ними також «доведено, що професійно-творчий саморозвиток майбутніх педагогів передбачає формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, розвиток критичного та креа-

тивного мислення, вдосконалення педагогічної майстерності через рефлексію та аналіз власної практики, прагнення до інновацій та самостійного пошуку нових методів навчання, розвиток особистісних якостей» (Lystopad, Mardarova, Lystopad, 2025, с. 107-108). До якостей творчої особистості, котрі провокують і виступають передумовою творчої навчальної діяльності педагога С. Черничко, Т. Кучай, Т. Зорочкіна, С. Яцина, В. Мовчан відносять яскраво виражені креативні якості: розвинена творча уява, інтуїція та фантазія, схильність до педагогічних інновацій, здатність до комбінування, розвиненість продуктивного мислення, свободи асоціацій (Chernychko, Kuchai, Zorochkina, Yatsyna, Movchan, 2025, с. 1027). І. Онищук вважає, що творче самовираження майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти проявляється в особливостях, методах, результатах самоорганізованої діяльності (Onyshchuk, 2019, с. 96).

Отже, в результаті аналізу наукових підходів до пояснення механізмів творчості загалом та педагогічної творчості зокрема, можемо узагальнити, що у поясненні цього процесу існують дві загальноприйняті теорії. З одного боку, творчість розглядається як виключно інтуїтивний процес, продукт безсвідомої роботи мозку, а головним джерелом її результатів є інсайт, уява, фантазія. З іншого ракурсу, творчість – чисто до логічний процес виведення знань з вихідних задатків та умов. Тобто, розглядаючи педагогічну творчість і механізми формування творчого потенціалу вихователя, його педагогічну діяльність як творчий процес, варто зазначити, що результат такої діяльності може бути обумовлений як осяянням в процесі творчого мислення, виявом спонтанної креативності, так і систематичною працею з організації освітньої діяльності на основі рекомендованих стратегій та алгоритмів.

Якщо осяяння або спонтанне мислення є явищем важко пояснюваним з точки зору логіки, то і спрогнозувати результати педагогічної творчості в освітньому процесі закладу освіти було б доволі важко, особливо зважаючи на змінні умови середовища, індивідуальні особливості особистості дітей та вихователя. Тоді як другий підхід забезпечує можливість гарантованого розвитку творчих якостей та досягнення творчих результатів за умови дотримання певних вимог та послідовності організованої цілеспрямованої творчості. Забезпечити такий підхід спрямовані виокремлені українськими ученими стратегії творчого мислення: аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальна (Moiseienko, Vytvytska, Kulinich, 2018, с. 255). Адже саме стратегія визначає процес складання плану прийняття рішень, процес перетворення первинного, нечіткого поняття рішення власне у вирішення. Психологічно вона пов'язана з ланцюгом суб'єктивних актів: суб'єктивним вибором орієнтирів у завданні чи проблемі, суб'єктивним методом перетворення завдання «для себе», суб'єктивним відбором і розподілом конкретних дій, що сприяють досягненню бажаного результату (Moiseienko, 2019, с. 151).

І. Біла узагальнює виокремлені В. Моляко стратегії творчої діяльності наступним чином. **Стратегія аналогізування** (стратегія пошуку аналогів), пов'язана з використанням вже відомої конструкції або її частин, не зводиться до копіювання раніше створеного й передбачає внесення чогось істотного чи другорядного, нового в аналог або використання відомого в нових умовах і по-новому. **Стратегія комбінування** (комбінаторних дій) – це особливого роду системність у побудові творчої діяльності, розв'язуванні творчої задачі, яка ґрунтується на реалізації таких базових дій, як зміна параметрів об'єктів, їх роз'єднання, перестановка, зменшення чи збільшення розмірів, зміна розташування, поєднання на всіх етапах процесу творчої діяльності. **Стратегія реконструювання** виявляється у перебудові протилежного плану, у переконструюванні, конверсії або, точніше, конструюванні навпаки. Стратегія реконструювання є найбільш творчою, оскільки вона пов'язана з пошуком відмінного від існуючого, дійсно нового елемента, задуму, синтезом контрастів, незвичайним поєднанням елементів, об'єктів тощо. **Універсальна стратегія** передбачає відносно рівномірне застосування аналогізування, комбінування і реконструювання, коли жодна з означених стратегій не домінує, а паритетна до інших. **Стратегія спонтанних дій, випадкових підстановок** здійснюється тоді, коли немає домінуючої стратегії, а пошук відбувається без плану, без логіки, за випадковим орієнтиром, шляхом спроб і помилок (Bila, 2016, с. 44).

Варто зазначити, що педагогічна творчість у сфері математичної освіти дошкільників реа-

лізується через систему продуманих дій, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності, розвиток інтелектуальної самостійності та формування позитивного ставлення до математики як до захопливої та доступної науки. В умовах сучасного освітнього середовища особливої значущості набувають інтерактивні, дослідницькі та інформаційно-технологічні підходи, що поєднують навчання, гру та творчість. Проаналізувавши функції педагогічної творчості педагога (Huzii, 2015) та здійснивши їх уточнення у контексті забезпечення математичної освіти дітей можемо визначити такі напрями творчості вихователя.

Впровадження інтерактивних методів навчання, які забезпечують активну участь дітей в освітньому процесі, передбачає використання дидактичних ігор, пізнавальних дискусій, елементів проєктної діяльності та сприяє формуванню в дошкільників логічного мислення, уміння співпрацювати та висловлювати власну думку, а математичні ігри – це ефективний засіб для розвитку навичок порівняння, класифікації, узагальнення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

У процесі ознайомлення з математичними поняттями дітям необхідно мати можливість самостійно експериментувати з предметами, вимірювати, порівнювати, досліджувати навколишній простір, робити власні висновки. *Створення умов для самостійного пошуку та досліджень* сприяє розвитку пізнавальної активності, формуванню аналітичних здібностей, а також виховує впевненість у власних силах. Самостійна робота під керівництвом вихователя перетворюється на своєрідне відкриття математичних закономірностей у знайомих життєвих ситуаціях.

Сучасні цифрові засоби – мультимедійні презентації, навчальні відео, інтерактивні програми, освітні онлайн-платформи – дозволяють подати математичний матеріал у наочній, захопливій і доступній формі. Саме тому, *використання інформаційно-комунікаційних технологій* не лише підвищує ефективність засвоєння знань, а й стимулює розвиток інформаційної культури, вміння орієнтуватися в цифровому середовищі, розвиває логічне мислення та увагу.

Залучення дітей дошкільного віку *до створення власних мініпроєктів* на математичну тематику – наприклад, виготовлення «Книги чисел», побудова «Міста геометричних фігур», створення сюжетних колажів – допомагає дітям усвідомити зв'язок математики з реальним життям. Такі завдання сприяють розвитку не лише математичних, а й мовленнєвих, комунікативних і художніх умінь, формують комплексну компетентність.

Не менш важливим є *організація позаосвітньої діяльності математичного спрямування*. Проведення тематичних свят, конкурсів, виставок дитячих робіт, математичних квестів, інтегрованих занять типу «Подорож у світ фігур» чи «Математичний ярмарок» створює умови для закріплення здобутих знань у невимушеній, ігровій атмосфері.

Для реалізації усіх цих напрямів педагогічної творчості у контексті математичної освіти вихователю закладу безсумнівно необхідно володіти стратегіями педагогічної творчості, котрі забезпечують можливість для самоорганізації та оптимізації власного робочого часу, ефективності та прогнозованості педагогічних впливів на особистість дитини дошкільного віку. Переосмислення стратегій творчої діяльності дозволяє застосувати їх у творчості педагога для логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку у наступному вигляді.

Стратегія аналогізування (стратегія пошуку аналогів) у контексті дошкільної математичної освіти полягає у творчому використанні вже відомих педагогічних методик, ігор, технологій та прийомів із внесенням елементів новизни. Вихователь, спираючись на перевірені практики – наприклад, ігрові форми ознайомлення з числами, класифікацію предметів за ознаками чи порівняння величин, – модифікує їх, адаптуючи до вікових особливостей групи, тематики заняття або сучасних умов освітнього середовища. Така стратегія дозволяє зберігати ефективні педагогічні підходи, водночас збагачуючи їх новими формами подачі матеріалу (через мультимедіа, інтерактивні вправи, сюжетно-рольові ігри тощо).

Стратегія комбінування (комбінаторних дій) передбачає інтеграцію різних методів, прийомів, форм і технологій у процесі навчання математики. Вихователь творчо поєднує дидактичні ігри з елементами дослідницької діяльності, математичні вправи – із художнім чи рухливим компонентом, інформаційні техно-

логії – із практичною діяльністю дітей. Наприклад, при вивченні геометричних фігур діти можуть одночасно будувати їх з конструктора, знаходити у довкіллі, створювати колажі або малюнки у цифровій формі. Стратегія комбінування формує у дітей системність мислення, гнучкість у використанні знань, уміння бачити взаємозв'язки між різними видами діяльності.

Стратегія реконструювання у сфері математичної освіти може виявлятися у створенні нових форматів роботи – наприклад, проведення занять у формі математичних квестів, експериментів чи інтегрованих тематичних тижнів. Вихователь не лише змінює методику, а й вибудовує навчальний процес «навпаки» – від практичного досвіду дитини до теоретичного узагальнення, від гри до відкриття закономірностей. Така стратегія має найбільший творчий потенціал, адже передбачає створення принципово нових освітніх моделей, у яких дитина стає активним учасником і творцем власних знань.

Універсальна стратегія у процесі математичного розвитку дітей полягає у тому, що вихователь вільно використовує різні творчі підходи залежно від мети заняття, рівня підготовки групи та педагогічної ситуації. Така стратегія сприяє динамічному оновленню освітнього процесу, забезпечує його гнучкість і варіативність.

Стратегія спонтанних дій (випадкових підстановок) у контексті математичної освіти може проявлятися під час імпровізації на занятті, коли вихователь змінює хід роботи відповідно до реакції дітей, їхніх інтересів чи труднощів. Наприклад, дитячі питання або несподівані висновки можуть стати поштовхом до створення нової гри чи дослідницького завдання. Попри елемент випадковості, ця стратегія розвиває педагогічну гнучкість і здатність швидко приймати творчі рішення.

Висновки. Реалізація зазначених стратегій у математичній освіті дітей дошкільного віку забезпечує не лише розвиток пізнавальної активності та логічного мислення, а й формує у вихователя професійну готовність до творчої діяльності. Кожна зі стратегій має свій потенціал і значення, однак у поєднанні вони створюють цілісну систему творчої педагогічної взаємодії, де математика постає як джерело відкриттів, досліджень і радості пізнання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біла І.М. Творчість: стратегії та тенденції мисленнєвої діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика : Науковий журнал*. Вип. 3(54). Київ ТОВ "Видавниче підприємство "ЕДЕЛЬВЕЙС", 2016. С. 41–47.

2. Ганаба С., Пантєлєєв К. Т. Творчість як свобода: концептуальні ідеї та практичні стратегії. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Психологічні науки*. 2019. № 4. С. 60–72.

3. Зайва М. С. Стратегії розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі методичної підготовки. *Перспективи та інновації науки (Серія "Педагогіка", Серія "Психологія", Серія "Медицина").* 2024. № 2. С. 195–206.

4. Листопад О., Мардарова І., Листопад Н. Педагогічна підтримка сталого професійно-творчого саморозвитку майбутніх педагогів. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія : Філософія. Педагогіка*. 2025. № 1. С. 105–111.

5. Мойсеєнко Л. А., Витвицька О. М., Кулініч Г. М. Стратегія комбінування як мисленнєвий механізм розв'язування творчої математичної задачі. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 40. С. 250–261.

6. Мойсеєнко Л. Стратегія реконструювання як мисленнєвий механізм розв'язування творчої математичної задачі. *Problems of modern psychology*. 2019. Iss. 43. С. 147–166.

7. Онищук І. А. Взаємозв'язок культури й освіти у контексті проблеми розвитку творчого самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 67(2). С. 96–99.

8. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи: монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 432 с.

9. Черничко С. С. Кучай Т. П., Зорочкіна Т. С., Яцина С. М., Мовчан В. І. Теоретичні аспекти формування педагогічної творчості майбутніх учителів. *Перспективи та інновації науки (Серія "Педагогіка", Серія "Психологія", Серія "Медицина")*. 2025. № 7. С. 1024–1031.

10. Semenov O., Semenova N., Bielienka H., Alendar N., Yemchyk O., Onyschuk I. Empirical Research of a Creatively Oriented Personality's Formation of a Child of Senior Preschool Age. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Volume 13. Issue 4. PP. 413–434.

REFERENCES:

1. Bila, I. M. (2016). Tvorchist: stratehii ta tendentsii myslennievoi diialnosti [Creativity: strategies and trends of thinking activity]. Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka: Naukovyi zhurnal, (3(54)), 41–47. Kyiv: Edelveis Publishing Enterprise. [in Ukrainian].

2. Hanaba, S., Pantielieiev, K. T. (2019). Tvorchist yak svoboda: kontseptualni idei ta praktychni stratehii* [Creativity as freedom: conceptual ideas and practical strategies]. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: Psykholohichni nauky, (4), 60–72. [in Ukrainian].

3. Zaiva, M. S. (2024). Stratehii rozvytku tvorchoho potentsialu maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u protsesi metodychnoi pidhotovky [Strategies for developing the creative potential of future music teachers in the process of methodological training]. Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia "Pedahohika", Seriia "Psykholohiia", Seriia "Medytsyna"), (2), 195–206. [in Ukrainian].

4. Lystopad, O., Mardarova, I., Lystopad, N. (2025). Pedahohichna pidtrymka staloho profesiino-tvorchoho samorozvytku maibutnikh pedahohiv [Pedagogical support of sustainable professional and creative self-development of future teachers]. Visnyk Dniprovs'koi akademii neperervnoi osvity. Seriia: Filosofiia. Pedahohika, (1), 105–111. [in Ukrainian].

5. Moiseienko, L. A., Vytvytska, O. M., Kulinich, H. M. (2018). Stratehiia kombinuvannia yak myslennievyi mekhanizm rozviazuvannia tvorchoi matematychnoyi zadachi [Strategy of combination as a mental mechanism for solving a creative mathematical problem]. Problemy suchasnoi psykholohii, (40), 250–261. [in Ukrainian].

6. Moiseienko, L. (2019). Stratehiia rekonstruiuvannia yak myslennievyi mekhanizm rozviazuvannia tvorchoi matematychnoyi zadachi [Reconstruction strategy as a mental mechanism for solving a creative mathematical problem]. Problems of Modern Psychology, (43), 147–166. [in Ukrainian].

7. Onyshchuk, I. A. (2019). Vzaiemozviazok kultury y osvity u konteksti problemy rozvytku tvorchoho samovyrazhennia maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Interrelation of culture and education in the context of developing creative self-expression of future preschool teachers]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 67(2), 96–99. [in Ukrainian].

8. Huzii, N. V. (Ed.). (2015). Pedahohichna tvorchist, maisternist, profesionalizm u systemi pidhotovky osvitianskykh kadriv: zdobutky, poshuky, perspektyvy [Pedagogical creativity, mastery, and professionalism in the system of teacher training: achievements, searches, and prospects]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].

9. Chernychko, S. S., Kuchai, T. P., Zorochkina, T. S., Yatsyna, S. M., Movchan, V. I. (2025). Teoretychni aspekty formuvannia pedahohichnoi tvorchosti maibutnikh uchyteliv [Theoretical aspects of forming pedagogical creativity of future teachers]. Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia "Pedahohika", Seriia "Psykholohiia", Seriia "Medytsyna"), (7), 1024–1031. [in Ukrainian].

10. Semenov, O., Semenova, N., Bielienka, H., Alendar, N., Yemchyk, O., Onyschuk, I. (2021). Empirical research of a creatively oriented personality's formation of a child of senior preschool age. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 13(4), 413–434. [in English].

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 21.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 159.922.75-028.63:51-3]-053.4:004.031.42
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.2

Наталія ЗАХАРАСЕВИЧ
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018
***ORCID:** 0000-0003-2808-3947*

Тамара МАРЧІЙ-ДМИТРАШ
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018
***ORCID:** 0000-0001-8438-9735*

Бібліографічний опис статті: Захарасевич, Н., Марчій-Дмитраш, Т. Інноваційні підходи до формування числових уявлень та обчислювальної діяльності дошкільників: міждисциплінарний підхід. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 10–18, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.2

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЧИСЛОВИХ УЯВЛЕНЬ ТА ОБЧИСЛЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД

У статті розкрито сутність і значення інноваційних педагогічних підходів до формування числових уявлень та розвитку обчислювальної діяльності дітей дошкільного віку в контексті міждисциплінарної інтеграції. Обґрунтовано актуальність проблеми в умовах цифровізації освіти, коли формування логіко-математичного мислення є важливою передумовою інтелектуального й творчого розвитку дитини. Проаналізовано теоретичні засади логіко-математичної компетентності дошкільників, охарактеризовано інноваційні освітні технології, які сприяють її становленню: ігрові, інтерактивні, проєктні, інформаційно-комунікаційні, STREAM-технології, а також технології розвитку критичного мислення. Окрему увагу приділено інтеграції народознавчого матеріалу в освітній процес, що забезпечує природність і доступність засвоєння математичних понять через лічилки, народні ігри, прислів'я, казки та елементи українського орнаменту. Такий підхід сприяє формуванню міжпредметних зв'язків, розвитку когнітивних, мовленнєвих та соціально-моральних умінь дітей. Визначено, що міждисциплінарна інтеграція поєднує елементи народної педагогіки з сучасними цифровими технологіями, створюючи цілісне розвивальне середовище. Розкрито потенціал використання LEGO-технологій та штучного інтелекту для підвищення пізнавальної активності й індивідуалізації освітнього процесу. Зазначено, що інноваційні підходи забезпечують не лише формування числових уявлень, а й розвиток логічного, критичного та творчого мислення, що формує у дошкільників готовність до подальшого навчання у школі та соціальної адаптації в сучасному інформаційному суспільстві.

***Ключові слова:** інноваційні підходи, діти дошкільного віку, числові уявлення, логіко-математичний розвиток, дошкільна освіта, міждисциплінарний підхід, народознавство, заняття, ігрові технології, ІКТ, STREAM-освіта, критичне мислення.*

Nataliia ZAKHARASEVYCH
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Nursery and Special Educational, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018
ORCID: *0000-0003-2808-3947*

Tamara MARCHII-DMYTRASH
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Educational, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018
ORCID: *0000-0001-8438-9735*

To cite this article: Zakharasevych, N., Marchii-Dmytrash, T. (2025). Innovatsiini pidkhody do formuvannia chyslovykh uiavlen ta obchysliuvalnoi diialnosti doshkilnykiv: mizhdystsyplinarnyi pidkhid [Innovative approaches to the formation of numerical concepts and computational activities in preschoolers: an interdisciplinary approach]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 10–18, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.2

INNOVATIVE APPROACHES TO THE FORMATION OF NUMERICAL CONCEPTS AND COMPUTATIONAL ACTIVITIES IN PRESCHOOLERS: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

The article reveals the essence and significance of innovative pedagogical approaches to the formation of numerical concepts and the development of computational activities in preschool children within the context of interdisciplinary integration. The relevance of the issue is substantiated in the conditions of educational digitalization, where the formation of logical and mathematical thinking is considered an essential prerequisite for a child's intellectual and creative development. Theoretical foundations of preschoolers' logical-mathematical competence are analyzed, and innovative educational technologies that promote its development are characterized – including game-based, interactive, project-based, information and communication (ICT), STREAM technologies, as well as technologies for developing critical thinking. Special attention is given to the integration of ethnopedagogical (folk) material into the educational process, which ensures a natural and accessible understanding of mathematical concepts through counting rhymes, folk games, proverbs, fairy tales, and elements of Ukrainian ornamentation. This approach fosters interdisciplinary connections and contributes to the development of children's cognitive, linguistic, and socio-moral skills. It is emphasized that interdisciplinary integration combines elements of folk pedagogy with modern digital technologies, creating a holistic developmental environment. The potential of using LEGO-based technologies and artificial intelligence to enhance cognitive activity and individualize the educational process is highlighted. The article concludes that innovative approaches not only ensure the effective formation of numerical concepts but also promote the development of logical, critical, and creative thinking, thus preparing preschoolers for successful school learning and social adaptation in the modern information society.

Key words: *innovative approaches, preschool children, numerical concepts, logical and mathematical development, preschool education, interdisciplinary approach, ethnopedagogy, educational activities, game technologies, ICT, STREAM education, critical thinking.*

Актуальність проблеми. Інформатизація світового простору та стрімкий розвиток інтернет-комунікативних технологій зумовлюють потребу у формуванні особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку та гнучкого мислення. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України «Про дошкільну освіту» та Базовому компоненті дошкільної освіти підкреслюється важливість створення й упровадження освітніх технологій, спрямованих на розвиток у дітей продуктивних видів і форм мислення (базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

Математика посідає провідне місце в системі дошкільної освіти, оскільки сприяє становленню логіко-математичного мислення та пізнавальної активності дитини. Розвиток логіко-математичних навичок є фундаментальним для здатності дитини мислити, розмірковувати, уявляти та розв'язувати життєві обставини. Саме тому кожному потрібно вчитися логіки – науки про мислення. Цю роботу варто починати ще в дошкільному віці.

Кожне математичне завдання на кмітливість, незалежно від віку дітей, містить певне інтелектуальне навантаження, приховане у захопливому сюжеті й реалізоване через ігрову діяльність. Важливо не лише навчати дітей рахувати, вимірювати й розв'язувати арифметичні задачі, а й формувати в них уміння помічати у навколишньому світі кількісні та просторові відношення, закономірності, розвивати здатність до конструювання, оперування предметами, знаками та символами (Журавко, 2020, с. 39). Популярна тенденція нових методів формування логіко – математичних знань, що спостерігається в суспільстві, сприяла створенню нових навчальних програм і методик занять з логіко-математичного навчання (Бурмака, 2023, с. 38]

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що питання логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку розглядали у своїх працях Л. Артемова, О. Кононко, К. Крутій, Н. Гавриш, Г. Бєлєнька, Л. Калмикова, Л. Венгер, Т. Поніманська, які підкреслюють значення формування логічного мислення через активну діяльність дитини. Проте методичні аспекти використання ігрових технологій як комплексного засобу розвитку логіко-математичної компетентності вивчені недостатньо.

Л. Зайцева вважає, що оволодіння дошкільниками математичними знаннями свідчить про їхні базові математичні компетентності, які також вважаються складною, експансивною характеристикою математичного розвитку, яка включає створення елементарних знань про математику та здатність використовувати їх у різноманітних життєвих обставинах, розвиток когнітивного інтересу та загальних навчальних умінь. Вчена виділяє триланкову структуру логіко-математичної компетентності дошкільнят: мотиваційна ланка – відношення дошкільника до математичної активності, прояв когнітивного інтересу, усвідомлення значення математики в їхньому житті; змістова ланка – опанування математичними знаннями в рамках навчальної програми; дійова ланка – опанування конструктивно, процесуальною і контрольно – оцінювальною діяльністю (Зайцева, 2005, с. 188).

Поряд з вітчизняними науковцями тему логіко-математичного розвитку досліджували й зарубіжні вчені – Ж.Піаже, М.Фідлер, В. Лаксон, Е.Дум, М.Монтессорі, Р.Грін,. Головна ідея цих робіт полягає в тому, що для всебічного розвитку дошкільників необхідно зосередити увагу не тільки на оволодінні математичними діями, але і на розвиток логічного мислення.

Мета статті – проаналізувати інноваційні педагогічні підходи до формування числових уявлень та розвитку логіко-математичного мислення дітей дошкільного віку на основі міждисциплінарної інтеграції, зокрема через поєднання сучасних технологій та елементів народознавства.

Виклад основного матеріалу. У практиці закладів дошкільної освіти спостерігаються труднощі у формуванні математичних уявлень: діти часто плутають числа, не можуть співвіднести кількість предметів із числовим значенням, мають труднощі у виконанні обчислень «у думці». Це зумовлює потребу в оновленні методів роботи вихователя, орієнтованих на активізацію пізнавальної діяльності дітей.

Сучасна освітня технологія – це сукупність науково доведених методів, прийомів і форм організації освітніх процесів, призначених для результативного здобуття освітніх цілей. В змісті логіко-математичного розвитку дошкільників такі технології створюють умови для розвитку логічного мислення, пізнавальних здібностей та математичних навичок.

На етапі сучасного розвитку педагогіки можна виокремити кілька головних груп педагогічних технологій, кожна з яких характеризується своїми особливостями та можливостями застосування:

1. Ігрові технології базуються на концепції, що гра є потужним інструментом навчання, який активно підтримує когнітивний розвиток дітей. Гра є не лише засобом розваги, а й ефективним способом активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчого потенціалу та формування мотивації до навчання. Ключові характеристики ігрової технології включають чітке планування, визначені правила, створення ситуацій вибору, використання елементів змагання та інтеграцію навчального змісту у процес гри.

В змісті логіко-математичного розвитку, ігрові методики можуть допомогти розвинути навички лічби за допомогою числових ігор, зокрема «У кого більше?» або «Числове лото». До прикладу, в грі «Чого не вистачає?» малюкам дається набір карток із зображеннями

(цифр, фруктів, тварин, форм). Завдання полягає в тому, щоб уважно розглянути картинку та знайти пропущену цифру, фрукт, тварину, форму. Вправа допомагає закріпити лічбу, розвивати мислення, увагу, пам'ять, увагу (Чупахіна, Захарасевич, 2020).

Логічне мислення можна розвивати за допомогою різних головоломок, таких як шаблони АВАВ/ААВВ, «що лишнє?», сортування за 2-ма властивостями або логічними ланцюжками. Геометричні фігури можна вивчати за допомогою настільних ігор та будівельних блоків, що дозволяє дітям навчатися інтерактивним способом.

Поглибити навчально-ігрову діяльність і надати їй етнокультурного змісту допомагає звернення до народознавчого матеріалу. Елементи усної народної творчості – лічилки, потішки, небилиці, прислів'я та приказки – органічно поєднують гру з навчанням і водночас забезпечують зв'язок поколінь, формуючи в дітей інтерес до національної культури. Такі форми роботи не лише сприяють засвоєнню математичних понять у природний і емоційно забарвлений спосіб, але й розвивають образне та логічне мислення, мовлення й увагу. Наприклад при заучуванні дитячих потішок вихованці закріплюють навички рахунку та згадують знайомі їм цифри та числа (Лисенко, 2011, с.102): «*Наш дідусь Опанас / Біля річки гуси пас: гусаків 4, гусок 5 / Треба всіх порахувати* » (Сергійчук, 2014, с.82). При подачі цієї потішки дітям пропонується знайти почуті числа та показати їх за допомогою пальців.

Міждисциплінарний підхід є сучасним напрямом у дошкільній освіті, що передбачає інтеграцію знань із різних галузей (математика, мовлення, народознавство, художньо-естетичний розвиток, соціально-моральне виховання). Його застосування у формуванні числових уявлень та обчислювальної діяльності засобами народознавства в ЗДО дає змогу створити освітній простір, де дитина засвоює математичні поняття в природному середовищі.

Інтеграція народознавчого матеріалу у процес формування числових уявлень та обчислювальної діяльності відбувається через фольклор (лічилки, прислів'я, загадки, народні ігри), у процесі якого діти засвоюють числові відношення, поняття кількості, порядку, величини, частини й цілого. Наприклад, у грі «Ой, у лузі три тополі» закріплюються уявлення про число «три», а в лічилці «Раз, два, три – вийди з гри!» – навички послідовного рахунку.

Казки, народні оповідання, побутові ситуації формують у вихованців здатність робити порівняння, класифікувати, групувати за ознаками. Таким чином, абстрактні математичні поняття стають для дитини життєво осмисленими.

Математичний матеріал може подаватися через народні символи (рушник, писанка, вишивка, орнамент), у яких закладено принципи симетрії, ритму, повторюваності. Це стимулює інтерес до числових закономірностей і водночас виховує естетичне сприймання.

Цінним також є використання народних ігор («Кіт і миші», «Рибалки і рибки», «Горщик» та інші), які поєднують математичний зміст із спільною діяльністю дітей, вчить домовлятися, діяти за правилами, рахувати колективно. Це сприяє гармонійному поєднанню інтелектуального й морального виховання.

Таким чином, поступово відбувається формування цілісного світогляду дитини. Міждисциплінарний підхід допомагає дошкільникам усвідомити зв'язок між знаннями – математичними, мовленнєвими, культурними – і зрозуміти, що числа, форми, величини є невід'ємною частиною навколишнього світу та народної традиції (Марчій-Дмитраш, Захарасевич, 2025, с. 210-211).

Інноваційність міждисциплінарного підходу полягає в тому, що він поєднує математичну освіту з етнокультурним змістом, переводить навчання з площини формального засвоєння знань у площину емоційно забарвленого, життєвого досвіду дитини. Такий підхід забезпечує розвиток логіко-математичних, мовленнєвих, естетичних і соціальних компетентностей, сприяє становленню етнокультурної ідентичності дошкільника, формуючи основу для подальшого успішного навчання у школі.

У контексті міждисциплінарного підходу вихователі можуть використовувати приказки та прислів'я, які розвивають логічне мислення, зокрема, такі: «*Не все те золото, що блищить», «Маленька праця краща за велике безділля», «Сім раз відмір, один раз відріж»* та інші. Як правило, у приказках та прислів'ях крім добре видимого, існує і прихований, непомітний одразу зміст. Розуміють його діти з розвиненим образним мисленням. Тому так важливо

їх використовувати (Борин, Марчій-Дмитраш, 2022). Таке наповнення змісту освітнього процесу ЗДО народним матеріалом забезпечує не тільки міцне осмислене засвоєння знань, але й сприяє розширенню кругозору та розвитку світогляду вихованців.

2. Інтерактивні методи навчання передбачають активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу з метою досягнення спільного результату. Такі методи сприяють розвитку комунікативних умінь, критичного мислення та самостійності в навчальній діяльності. Їхніми визначальними рисами є активна участь дітей у пізнавальному процесі, колективне розв'язання проблемних ситуацій, використання відкритих запитань, обговорень і рольових сценаріїв. У такому форматі навчання діти залучаються до активного вербального спілкування – обмінюються ідеями, висловлюють власні думки, спільно шукають рішення. Подібний підхід не лише формує навички ефективної комунікації, а й підвищує інтерес і мотивацію до навчання. Інтерактивне навчання є особливо результативним у закладах дошкільної освіти, де діти пізнають світ через практичну діяльність, спостереження й соціальну взаємодію. Воно сприяє розвитку самостійності, ініціативності та впевненості у власних силах, створюючи позитивну атмосферу співпраці та пізнавальної активності.

3. Проектні технології є вагомою складовою навчального процесу, які ґрунтуються на виконанні дітьми конкретних проектів, що мають практичне призначення. Даний період відзначається підготовкою довго- та короткострокових проектів, міждисциплінарним підходом та інтеграцією теоретичних знань із практичними навичками. Прикладами практичного застосування проектних технологій у логіко – математичному розвитку є створення проектів, що потребують розрахунків, наприклад «Власний календар» чи побудова геометричних фігур з пластиліну або паперу. У проекті «Мій улюблений фрукт» дошкільнята разом з педагогом обговорюють улюблені фрукти, вирізають картинки з друкованих журналів або намалювати їх. На завершення виготовляється колективний плакат. Такі проекти не тільки допомагають розвивати математичні навички, а й заохочують малюків брати активну участь в освітньому процесі.

4. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) вводять застосування ПК, планшетів, мобільних додатків, інтерактивних дошок, і навчального програмного забезпечення. Основні характеристики включають здатність візуалізувати складні концепції, широкий спектр персоналізованих можливостей навчання і використання освітніх інтерактивних ресурсів. Впровадження ІКТ у дошкільну освіту є вагомим етапом у формуванні інформаційної грамотності дітей. Це передбачає формування у дітей навичок застосування електронних та цифрових засобів, підготовку їх до життя у інформаційному суспільстві (Дроздова, 2019). У дошкільній освіті застосування ІКТ може сприяти створенню інтерактивного середовища, яке стимулює допитливість і бажання вчитися. Ось до прикладу, інтерактивні дошки, мобільні додатки, комп'ютерні програми допомагають розвитку комунікативних навичок, критичного мислення і креативності. Використовуючи ІКТ, діти мають змогу взаємодіяти з освітніми матеріалами в ігровій та захоплюючій формі, що робить навчальний процес легшим для дитячого розуміння.

Однак, незважаючи на велику кількість переваг інформаційно-комунікаційних технологій, педагог все ще відіграє вирішальну роль у процесі навчання. Вихователь виступає і педагогом і керівником навчальної діяльності дошкільнят. Вони повинні забезпечити належне застосування технологій і надати підтримку та допомогу, необхідні дітям для оволодіння новими знаннями. Педагоги повинні адаптувати навчальні завдання згідно з віком дітей, гарантуючи баланс між застосуванням технологій і традиційними навчальними методами. Можливі програми для логіко-математичного розвитку: застосування освітніх програм для вивчення математики (Math Games, Khan Academy) або відео-уроків для тлумачення логіко-математичних концепцій. Наприклад, педагог може показати дітям інтерактивні пазли з ілюстраціями на планшеті, а вони мають зрозуміти що чи хто намальований.

STREAM-освіта є інтегрованим підходом, який поєднує науку, технології, інженерію, математику і мистецтво. Це новий підхід, який поєднує численні освітні галузі з наміром прищепити дітям загальне відчуття наукового знання про світ. Такий підхід знайомить дітей з ІКТ

та КТ формує навички експериментування, базових дослідів, конструювання.

Формування в дітей уявлень про способи убезпечення від неправдивої інформації, перевірки її надійності, захисту інформації; звички перевіряти надійність інформації доступними способами, порівнювати різні способи передавання і зберігання інформації, визначати їхню ефективність та надійність у різних ситуаціях повсякденного життя. Реалізовуючи ці завдання, ми вчимо дітей грамотно працювати з інформацією і розвиваємо в них критичне мислення. Іншими важливими аспектами освіти STREAM є навчання дошкільників фундаментальним принципам обробки інформації, грамотності, математики і різних форм мистецтва. Заняття у межах STREAM-освіти проводяться із застосуванням різних засобів, джерел та методів здобуття інформації, зокрема 3D візуалізація, інтерактивні когнітивні демонстрації, навчальні казки, а також інноваційні і оригінальні технології (Крутій, Грицишина, 2016).

У сучасну епоху зі стрімким розвитком цифрових технологій і штучного інтелекту, а також появою нових професій, суспільству необхідні таланти, які вміють творчо мислити, розв'язувати проблеми реального світу нетрадиційними методами та вносити новий сенс у всі сфери життя. Діти сучасності живуть в епоху розквіту інформаційних технологій, цифровізації та робототехніки. Країні терміново потрібні висококваліфіковані фахівці з високим IQ, математичними та логічними здібностями. Тому важливо розвивати технічну цікавість, творче мислення, аналітичні здібності, логічне міркування та інші здібності не лише у закладі вищої освіти, а й на ранньому етапі, зокрема в дошкільному віці, коли у дітей особливо проявляється зацікавленість до творчості. Постійний розвиток LEGO – технології являє собою новий підхід до залучення дітей дошкільного віку до логіко – математичної активності, і яка забезпечує їх активну участь і стимулює когнітивну активність.

5. Технології розвитку критичного мислення спрямовані на формування в дітей уміння усвідомлено сприймати, аналізувати й оцінювати інформацію, робити аргументовані висновки та застосовувати їх у нових ситуаціях. Застосування таких технологій у ЗДО сприяє розвитку аналітичного, логічного та рефлексивного мислення, формуванню здатності до самостійного судження. Ігрові методи в межах цього підходу передбачають створення ситуацій вибору, розв'язання проблемних завдань, обговорення можливих варіантів подій, класифікацію об'єктів за ознаками, пошук закономірностей. Подібна діяльність стимулює когнітивну активність дітей, формує навички аналізу, порівняння, узагальнення та причинно-наслідкового мислення. Таким чином, технології критичного мислення виступають важливим компонентом логіко-математичного розвитку дошкільників, забезпечуючи формування здатності мислити гнучко, аргументовано та творчо, що є основою міждисциплінарного підходу в сучасній освіті.

Дослідження сучасності зосереджені на важливості застосування сучасних методик, цифрових інструментів і спеціалізованих програм у взаємодії з дітьми дошкільного віку, дані технології підвищують розвиток інтересу дитини до освіти і формують позитивне відношення до процесу навчання. Результативними засобами для активізації когнітивної діяльності, розвитку логічного мислення, формування уявлень про число та просторові зв'язки є інтерактивні дошки, електронні навчальні ігри, програмне забезпечення для формування математичних здібностей. Застосування передових технологій також дозволяє індивідуалізувати освітній процес, збільшити участь дітей і створити позитивне освітнє середовище.

Сучасні технологічні досягнення в освіті мають потенціал для надання широких можливостей для логіко-математичного розвитку дошкільнят, а також забезпечення взаємодії, інтеграції знань, індивідуальних підходів та креативності. Правильне застосування сучасних освітніх технологій не тільки покращує розуміння математичних концепцій, але і розвинути основні навички, потрібні для вдалого навчання і життя.

Неабияке значення відводиться нестандартним засобам навчання – це блоки Д'єнеша, палички Кюїзенера та наочні моделі тощо.

Використання чисел у кольорі дозволяє розвинути у дошкільнят уявлення про число на основі рахунку та вимірювання. Виділення кольору та довжини паличок допоможе дошкільникам засвоїти ключові для їхнього

віку засоби пізнання – сенсорні еталони й такі способи пізнання, як порівняння, зіставлення предметів за деякими ознаками (Журавко, 2020).

Нестандартні методи дають змогу відкрити нові перспективи даних засобів. Для реалізації задумів автора необхідно підготувати презентаційні та роздаткові матеріали за темою заняття, палички Кюїзенера, блоки Д'єнеша, ігри типу «Танграми», «Колумбові яйця», «Листя» тощо, мультимедійні інсталяції, презентації за заняттям.

«Математична дошка» використовується для засвоєння основи геометрії та розвитку дрібної моторики. Ця дошка оснащена кнопками, і її можна використовувати для малювання гумками. Це сприяє формуванню дослідницької активності дітей, розвитку психосенсомоторного пізнавального розвитку і розвитку креативності.

Головоломки, ребуси та інтелектуальні ігри викликають значний інтерес у дітей старшого дошкільного віку, оскільки поєднують елементи гри, мислення та дослідження. Особливе місце серед них займають геометричні завдання інтелекту**,** зокрема головоломки з лічильними паличками або мотузками. Такі вправи спрямовані на розвиток просторової уяви, логічного аналізу та здатності до трансформації образів – коли одна фігура перетворюється на іншу, зберігаючи певні властивості.

Застосування візуальних головоломок і таблиць із графічними зображеннями чисел дозволяє дітям навчатися через експериментування: змінювати форми, спостерігати за результатом трансформацій, формувати навички аналізу та узагальнення. Такі заняття сприяють розвитку спостережливості, самостійності, креативності й цілеспрямованості.

Для розвитку логіко-математичних здібностей широко використовуються завдання на встановлення закономірностей – продовження рядів, пошук пропущених елементів або «зайвої» фігури. Приклади подібних вправ: «Яку цифру пропустили?», «Яка фігура зайва?», «Четвертий зайвий». Мета таких завдань полягає в активізації пізнавальної діяльності, розвитку логічного мислення та інтересу до навчання.

У межах створення збагаченого освітнього середовища діти мають змогу самостійно обирати види діяльності відповідно до власних інтересів і здібностей. Це формує впевненість у собі, сприяє самоствердженню та ініціативності. Важливою складовою такого середовища є сенсорний центр, де діти можуть досліджувати об'єкти за допомогою різних органів чуття: слухати звуки музичних інструментів, спостерігати за кольорами і формами через калейдоскопи чи ілюстрації, відчувати запахи ароматичних речовин. Таке поєднання сенсорного, ігрового та пізнавального компонентів створює оптимальні умови для розвитку логіко-математичного мислення дошкільників. Цікаві дидактичні матеріали у формі гри полегшують засвоєння математичних понять, сприяють формуванню стійкої пізнавальної мотивації та забезпечують цілісне пізнання навколишнього світу.

Висновки і перспективи досліджень. Формування числових уявлень у дошкільному віці є основою розвитку логіко-математичного мислення, пізнавальної активності та творчого потенціалу дитини. Сучасна дошкільна освіта потребує впровадження інноваційних підходів, що поєднують традиційні педагогічні методи з новітніми технологіями, орієнтованими на розвиток особистості в умовах інтегрованого освітнього середовища. Зміна ролі педагога на суб'єкт-суб'єктну взаємодію створює умови для партнерства, самостійності та активної участі дітей у пізнавальному процесі. Використання ігрових, інтерактивних, проєктних методів, ІКТ, STREAM-освіти та елементів народознавства забезпечує формування цілісного світогляду та логіко-математичної компетентності дошкільників. Міждисциплінарний підхід виступає ефективним інструментом розвитку логічного, критичного й творчого мислення, сприяючи гармонійному поєднанню інтелектуального й емоційного компонентів навчання. Розвиток освітнього середовища на засадах інтерактивності, партнерства та етнокультурного контексту відкриває нові можливості для підвищення якості дошкільної освіти. Отже, інноваційні технології та міждисциплінарна інтеграція, зокрема із залученням народознавчого компоненту, є запорукою формування у дітей дошкільного віку міцних числових уявлень, пізнавальної мотивації та готовності до подальшого успішного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/ doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osvitiv-ukrayini. (дата звернення: 20.02.2024)

2. Борин Г.В., Марчій-Дмитраш Т. М. Професійна підготовка майбутніх вихователів до формування предметно-практичної компетентності дошкільників засобами міждисциплінарної інтеграції. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2022. № 7 (12). 657 с. С. 83-93. http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/1740

3. Бурмака Є. П. Формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку шляхом упровадження у ЗДО інноваційних технологій та методик // Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій : матеріали VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Слов'янськ, м. Дніпро, 06–07 грудня 2023 р.) / відп. ред. О. Хващевська. – Слов'янськ, 2023. – С. 37

4. Дроздова В. В. Використання сучасних технологій у навчанні та викладанні іноземної мови (на прикладі ІКТ). *Науковий* вісник Ужгородського університету. 2019. № 1 (44). С. 63–67. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.44.63-66 (дата звернення: 16.10.2024).

5. Журавко Т. В. Використання лічильних паличок Кюїзенера як засіб логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах / редкол. : А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2020. Вип. 70, т. 2. С. 39–43.

6. Зайцева Л. І. Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку: дис. канд. пед. наук. – К., 2005. – 215 с.

7. Крутій К., Грицишина Т. STREM-освіта дошкільням: виховуємо культуру критичного мислення. Дошкільне виховання. 2016. № 1. С. 3-7.

8. Лисенко Н. Етнопедагогіка дитинства. Київ : Слово, 2011. 720 с.

9. Марчій-Дмитраш Т., Захарасевич Н. Педагогічні умови використання елементів народної математики на заняттях з народознавства в ЗДО. *Проблеми освіти: збірник наукових праць.* Електронне видання ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти. К., 2025. № 1 (102). 590 с. С.204-217. https://imzo-journal.org.ua/index.php/journal/issue/view/21/1-2025-pdf

10. Сергійчук З. О. Українознавство : навч. посіб. Київ : Університет «Україна», 2014. 185 с.

11. Чупахіна С., Захарасевич Н. Формування елементарних математичних уявлень у дітей: методичний аспект: *Навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ : Видавець Кушнірук Г. М., 2020. 104 с.

REFERENCES:

1. Bazovyj komponent doshkiljnoji osvity v Ukrajini : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrajiny vid 12.01.2021 r. # 33. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/ doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osvitiv-ukrayini. (data zvernennja: 20.02.2024)

2. Boryn Gh.V., Marchij-Dmytrash T. M. (2022) Profesijna pidghotovka majbutnikh vykhovateliv do formuvannja predmetno-praktychnoji kompetentnosti doshkiljnykiv zasobamy mizhdyscyplinarnoji integhraciji. Perspektyvy ta innovaciji nauky (Serija «Pedaghoghika», Serija «Psykhologhija», Serija «Medycyna»). # 7 (12). 657 s. S. 83-93. http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/1740

3. Burmaka Je. P. (2023) Formuvannja loghiko-matematychnoji kompetentnosti ditej doshkiljnogho viku shljakhom uprovadzhennja u ZDO innovacijnykh tekhnologhij ta metodyk // Profesionalizm pedaghogha v umovakh osvitnikh innovacij : materialy VII Mizhnarodnoji naukovo-praktychnoji internet-konferenciji (m. Slov'jansjk, m. Dnipro, 06–07 ghrudnja 2023 r.) / vidp. red. O. Khvashhevsjka. Slov'jansjk, S. 37

4. Drozdova V. V. (2019) Vykorystannja suchasnykh tekhnologhij u navchanni ta vykladanni inozemnoji movy (na prykladi IKT). Naukovyj visnyk Uzhghorodsjkogho universytetu. # 1 (44). S. 63–67. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.44.63-66 (data zvernennja: 16.10.2024).

5. Zhuravko T. V. (2020) Vykorystannja lichyljnykh palychok Kjujizenera jak zasib loghiko-matematychnogho rozvytku ditej doshkiljnogho viku. Pedaghoghika formuvannja tvorchoji osobystosti u vyshhij i zaghaljnoosvitnij shkolakh / redkol. : A. V. Sushhenko (gholov. red.) ta in. Zaporizhzhja, Vyp. 70, t. 2. S. 39–43.

6. Zajceva L. I. (2005) Formuvannja elementarnoji matematychnoji kompetentnosti v ditej starshogho doshkiljnogho viku: dys. kand. ped. nauk. K., 215 s.

7. Krutij K., Ghrycyshyna T. (2016) STREM-osvita doshkiljnjam: vykhovujemo kuljturu krytychnogho myslennja. Doshkiljne vykhovannja. # 1. S. 3-7.

8. Lysenko N. (2011) Etnopedaghoghika dytynstva. Kyjiv : Slovo, 720 s.

9. Marchij-Dmytrash T., Zakharasevych N. (2025) Pedaghoghichni umovy vykorystannja elementiv narodnoji matematyky na zanjattjakh z narodoznavstva v ZDO. Problemy osvity: zbirnyk naukovykh pracj. Elektronne vydannja

DNU «Instytut modernizaciji zmistu osvity. K. # 1 (102). 590 s. S.204-217. https://imzo-journal.org.ua/index.php/journal/issue/view/21/1-2025-pdf

10. Serghijchuk Z. O. (2014) Ukrajinoznavstvo : navch. posib. Kyjiv : Universytet «Ukrajina», 185 s.

11. Chupakhina S., Zakharasevych N. (2020) Formuvannja elementarnykh matematychnykh ujavlenj u ditej: metodychnyj aspekt: Navchaljno-metodychnyj posibnyk. Ivano-Frankivsjk : Vydavecj Kushniruk Gh. M., 104 s.

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 37.011:37.091.313:613-053.4
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.3

Олена МАКСИМОВА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методик дошкільної й інклюзивної освіти, Житомирський державний університет імені Івана Франка, вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир, Україна, 10001
ORCID: *0000-0003-1590-4339*

Бібліографічний опис статті: Максимова, О. (2025). Інтеграція валеологічних знань у різні види діяльності дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 19–25, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.3

ІНТЕГРАЦІЯ ВАЛЕОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У РІЗНІ ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття має на ***меті*** *теоретичне обґрунтування та практичне розкриття шляхів інтеграції валеологічних знань у різні види діяльності дітей дошкільного віку. Актуальність дослідження зумовлена потребою у формуванні в дітей раннього усвідомлення цінності здоров'я, навичок здоров'язбережувальної поведінки та відповідального ставлення до власного тіла і самопочуття. Наголошено, що сучасна дошкільна освіта має реалізовувати валеологічний зміст комплексно, через ігрову, пізнавальну, художньо-продуктивну, рухову, трудову діяльність.* ***Методологія*** *дослідження передбачала аналіз наукових джерел із проблеми валеологічного виховання, визначення принципів інтеграції валеологічних знань (наочності, доступності, ігрової спрямованості, практичної значущості, системності), а також узагальнення досвіду педагогічної практики у закладах дошкільної освіти. З'ясовано, що різні аспекти проблеми валеологічного виховання висвітлювалися у працях вітчизняних і зарубіжних учених та враховуються у змісті сучасних програм і методичних підходів дошкільної освіти України. Розкрито зміст і конкретні приклади впровадження валеологічних знань у діяльність дітей: ігрову, пізнавальну, експериментально-дослідницьку, художню, музичну, трудову, рухову.* ***Наукова новизна*** *полягає у спробі комплексного осмислення інтеграції валеологічних знань у різні види діяльності дошкільників як цілісної педагогічної системи, спрямованої на формування здоров'язбережувальної компетентності. Системне впровадження валеологічного змісту в освітній процес забезпечує стійке засвоєння дітьми правил гігієни, раціонального харчування, безпечної поведінки, формує позитивне ставлення до рухової активності та власного здоров'я. У* ***висновках*** *окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язаних із розробленням системи оцінювання здоров'язбережувальної компетентності та впровадження інноваційних технологій у процес валеологічного виховання.*

Ключові слова: *валеологічне виховання, здоров'язбережувальна компетентність, ціннісне ставлення до здоров'я, інтеграція знань, види діяльності дітей.*

Olena MAKSIMOVA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Inclusive Education, Ivan Franko Zhytomyr State University, Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr, Ukraine, 10001
ORCID: *0000-0003-1590-4339*

To cite this article: Maksimova, O. (2025). Intehratsiia valeolohichnykh znan u rizni vydy diialnosti ditei doshkilnoho viku [Integration of valeological knowledge into various types of activities of preschool children]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 19–25, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.3

INTEGRATION OF VALEOLOGICAL KNOWLEDGE INTO VARIOUS TYPES OF ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

The article explores theoretical and practical ways to integrate valeological knowledge into various activities of preschool children. The study addresses the need to develop early awareness of health value, health-preserving skills, and responsible attitudes toward one's body and well-being. Modern preschool education should implement valeological content comprehensively through play, cognitive, artistic-productive, motor, and labor activities.

The research methodology included analysis of scientific sources on valeological education, identification of integration principles (visuality, accessibility, play orientation, practical significance, systematicity), and generalization

of pedagogical experience in preschool institutions. Both domestic and international studies inform current Ukrainian preschool programs and methodological approaches. The article presents examples of applying valeological knowledge in children's play, cognitive, experimental-research, artistic, musical, motor, and labor activities. Its scientific novelty lies in conceptualizing this integration as a holistic pedagogical system aimed at developing children's health-preserving competence. Systematic implementation of valeological content fosters hygiene habits, rational nutrition, safe behavior, and a positive attitude toward physical activity and personal health.

The study highlights prospects for further research, including the development of assessment systems for health-preserving competence and the introduction of innovative technologies in preschool valeological education.

Key words: *valeological education, health-preserving competence, value-based attitude toward health, knowledge integration, preschool children's activities.*

Актуальність проблеми. Сучасна система дошкільної освіти України орієнтована на всебічний розвиток особистості дитини, зокрема і на збереження та зміцнення її фізичного, психічного, соціального здоров'я. В умовах інтенсифікації життя, зниження рухової активності, зростання рівня захворюваності дітей дошкільного віку особливої актуальності набуває валеологічна освіта як складова цілісного освітнього процесу. БКДО визначає збереження та зміцнення здоров'я дитини однією з провідних цілей дошкільної освіти, наголошуючи на необхідності формування у дітей ціннісного ставлення до життя і здоров'я, розвитку навичок здорового способу життя, зокрема культури рухової активності, харчування, дотримання режиму, гігієнічних і безпечних поведінкових навичок, що в цілому складають здоров'язбережувальну компетентність.

Валеологічна освіта покликана формувати у дітей елементарні знання про власне тіло, способи збереження здоров'я, значення харчування, відпочинку, руху, а також позитивне емоційне ставлення до фізичної активності. У Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку оговорюється, що забезпечення фізичного і психічного благополуччя дитини є одним із пріоритетних завдань освітнього процесу.

Інтеграція валеологічних знань у різні види діяльності – ігрову, пізнавальну, продуктивну, творчу, рухову, трудову – сприяє формуванню в дітей практичних навичок здоров'язбережувальної поведінки, що здійснюється в природний і цікавий для них спосіб. Такий підхід відповідає принципам цілісності, діяльнісності та інтегрованості освітнього процессу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема валеологічного виховання підростаючого покоління простежується в багатьох вітчизняних дослідженнях. Зокрема, Г. Бигар досліджувала впровадження валеологічного компонента в систему фізичного виховання молодших школярів, зокрема описала методи і засоби такої діяльності (здоров'язбережувальні технології, рухливі ігри, фізичні вправи, загартування, дихальна гімнастика тощо), що сприяють інтеграції валеологічних знань у рухову активність дітей (Byhar, 2025).

Н. Бутенко, О. Спринь, І. Мацейко пропонують шляхи реалізації інтеграції валеологічних знань у навчальні предмети в школі (математику, природознавство, географію, етику), розглядаючи це як визначальну педагогічну умову (Butenko, Spryn, Matseiko, 2024).

В. Бутенко розробив науково-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку засобами ігрової діяльності (Butenko, 2018).

Л. Лохвицька, Т. Андрющенко багато своїх праць присвятили проблемі формування здоров'язбережувальної компетентності у дошкільників, зокрема розробили зошит для дітей «Хочемо бути здоровими!», Л. Лохвицька, Ю. Руденко, Н. Дудник розкрили можливості використання ІКТ для формування здоров'язбережувальної компетентності дітей (Lokhvytska, Rudenko, Dudnyk, 2021); в доробку Л.Лохвицької – програма з основ здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей дошкільного віку "Про себе треба знати, про себе треба дбати", навчально-методичний посібник «Фізичне виховання, основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку» (в соавторстві).

Л. Калуська, З. Калуський, М. Гуменюк розробили практичний посібник на допомогу батькам і вихователям «Дошкільне тіловиховання. Вплив рухової активності на здоров'я дошкіль-

ників», в якому висвітлено вплив рухової активності на деякі органи й системи дитячого організму, подано лікувальні вправи, спрямовані на усунення відхилень у здоров'ї, що пов'язані з гіпокінезією (Kaluska, Kaluskyi, Humeniuk, 2010).

Зв'язок валеологічного виховання з фізичним обґрунтували Л. Гаращенко, Т. Шинкар, визначивши сучасні пріоритети у сфері здоров'язбереження дітей дошкільного віку (Harashchenko, Shynkar, 2021).

Разом із тим, проведений аналіз засвідчує, що комплексно питання інтеграції валеологічних знань у різні види діяльності дітей дошкільного віку (ігрову, пізнавальну, художньо-продуктивну, рухову, трудову, мовленнєву) залишається недостатньо дослідженим. Більшість науковців зосереджують увагу переважно на зв'язку валеологічного та фізичного виховання, що є природнім, тоді як практичні шляхи поєднання валеологічного змісту з усіма видами дитячої діяльності, методи його інтеграції у повсякденне життя дошкільного закладу потребують подальшого наукового осмислення й узагальнення.

Метою статті є розкриття шляхів інтеграції валеологічних знань у різні види діяльності дошкільників та показ практичних можливостей використання здоров'язбережувального змісту в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розкриття нашої проблеми уточнимо деякі теоретичні аспекти. Зокрема, під поняттям «валеологічні знання», спираючись на визначення А.Сулими, будемо розуміти «систему науково обґрунтованих уявлень, понять і навичок, спрямованих на збереження, зміцнення та відновлення здоров'я людини. Вони охоплюють основи здорового способу життя, гігієнічні навички, правила раціонального харчування, фізичної активності, психоемоційного благополуччя та профілактики захворювань» (Sulima, 2019, p.7).

Безумовно, освітня діяльність вихователів визначається віковими особливостями дошкільників. В цей період закладаються основи світосприйняття, формується ставлення до себе, до інших людей і до власного здоров'я, відбувається інтенсивний фізичний, психічний і соціальний розвиток дитини. Діти цього віку мають високу пізнавальну активність, прагнуть до самостійності, виявляють природну допитливість і бажання експериментувати, у них формується образ «Я», зростає інтерес до власного тіла, зовнішності, можливостей. Проте їхнє мислення залишається наочно-образним, тому вони краще сприймають інформацію через безпосереднє спостереження, практичну дію, гру та емоційно забарвлені ситуації. Мовлення дітей дошкільного віку активно розвивається, але ще не завжди забезпечує точне усвідомлення абстрактних понять, тому пояснення вихователем валеологічних термінів має бути простим, з опорою на життєвий досвід дитини. Значну роль у засвоєнні знань відіграє емоційна сфера: позитивні емоції, схвалення дорослого, успіх у грі чи завданні стимулюють бажання діяти правильно, дотримуватися правил гігієни, рухової активності, здорового харчування. Діти дошкільного віку схильні до наслідування дорослих, тому важливо, щоб вихователь і батьки демонстрували зразки здорової поведінки. Через обмежену довільну увагу й пам'ять дошкільники швидше засвоюють знання у діяльності, коли вони поєднані з рухом, грою, художнім словом чи практичними діями (Dutkevych, 2012; Pavelkiv, Tsyhypalo, 2010).

Ефективність інтеграції валеологічних знань у різні види діяльності дітей дошкільного віку значною мірою залежить від дотримання певних педагогічних принципів. Вони забезпечують цілісність освітнього процесу, узгодженість змісту, методів і форм роботи з віковими та індивідуальними особливостями дитини. З метою реалізації принципу наочності доцільним є використання моделей, ілюстрацій, макетів, демонстрацій дослідів, перегляду мультфільмів або спостережень за власними відчуттями, що допомагає дітям зрозуміти взаємозв'язок між поведінкою та станом здоров'я. Через наочність такі абстрактні поняття, як «гігієна», «режим дня», «корисна їжа» набувають конкретного змісту, зрозумілого дитині. Принцип доступності передбачає подання валеологічних знань відповідно до вікових можливостей дітей, з урахуванням їхнього життєвого досвіду, мовленнєвого розвитку, рівня пізнавальної активності. Вихователь має добирати зміст і методи так, щоб дитина могла не лише сприйняти інформацію, а й осмислити її та застосувати у повсякденному житті. Наприклад, правила

особистої гігієни чи раціонального харчування подаються у простих, емоційно насичених формах – через казки, вірші, ігри, ситуації вибору, життєві приклади. Оскільки провідною діяльністю в дошкільному віці є ігрова, то актуальним є принцип ігрової спрямованості. Ігрові методи – сюжетно-рольові, рухливі, дидактичні ігри, елементи театралізації – сприяють активній участі дитини у процесі пізнання власного організму, формуванню навичок догляду за собою, розвитку відповідального ставлення до здоров'я. Через гру дитина природно засвоює моделі здорової поведінки, не відчуваючи навчального тиску. Засвоєння валеологічних знань має супроводжуватися їхнім застосуванням у реальних життєвих ситуаціях, що проголошується принципом практичної значущості. Така щоденна практична діяльність, як виконання ранкової гімнастики, миття рук перед їжею, прогулянки на свіжому повітрі, дотримання режиму, вживання овочів, фруктів тощо сприяє закріпленню знань у діях, формуванню стійких корисних звичок. Коли дитина бачить безпосередній результат своїх дій (чисті руки, бадьорість після зарядки), знання набувають для неї особистісного змісту. Важливо також дотримуватися принципу системності та послідовності. Інтеграція валеологічних знань не повинна мати епізодичний характер. Важливо забезпечити послідовне розгортання валеологічного змісту у різних видах діяльності. Такий підхід сприяє формуванню у дітей цілісного уявлення про здоров'я як про комплексне явище, що охоплює різні аспекти їхньої діяльності.

Врахування вікових та психологічних особливостей дошкільників, а також принципів роботи створює підґрунтя для визначення ефективних шляхів інтеграції валеологічних знань у різні види діяльності дітей. Саме через діяльність дитина засвоює соціальний досвід, формує вміння, навички, ставлення до навколишнього світу й до себе. Тому педагогічно доцільним є впровадження валеологічного змісту в усі основні напрями діяльності дитини. Розглянемо їх більш докладно.

Інтеграція валеологічних знань у гру забезпечує активне, емоційно насичене та усвідомлене засвоєння норм і правил здорового способу життя. У сюжетно-рольових іграх діти відтворюють знайомі життєві ситуації – «Лікарня», «Аптека», «Спортивні змагання», «Сім'я», «Дитячий садок» – у яких закріплюються знання про будову тіла, профілактику захворювань, корисні звички, правила безпеки. Дидактичні ігри з валеологічним змістом («Полювання на мікробів», «Секрети доброго самопочуття», «Збери здоровий сніданок», «Вітамінний експрес», «Корисне та шкідливе», «Відгадай орган чуття», «Як правильно діяти», «Друзі чистого повітря») сприяють узагальненню знань, розвитку мислення, мовлення, уміння класифікувати предмети й явища з точки зору їх користі чи шкоди для здоров'я. Важливим є те, що такі ігри мають пізнавально-пошуковий характер і спонукають дітей до самостійних висновків. Рухливі ігри «Весела зарядка», «Спортивна естафета», «Хто швидше вдягнеться», «Передай вітамін» забезпечують оптимальну рухову активність, тренують основні фізичні якості і водночас сприяють емоційному піднесенню, розвитку почуття колективізму. Завдяки їм діти зміцнюють фізичне і психічне здоров'я, засвоюють правила безпечної поведінки, культури рухів, уміння працювати в команді.

Діти відкривають для себе закономірності функціонування власного організму, взаємозв'язок людини з навколишнім середовищем, вплив поведінки на стан здоров'я в процесі пізнавальної діяльності. Ефективними формами такої діяльності є тематичні заняття з елементами дослідження («Наші органи чуття», «Як ми ростемо», «Що корисно для зубів», «Чому потрібно відпочивати»), спостереження за природними явищами, рослинами, тваринами, власними емоційними станами. Під час пізнавальної діяльності доцільно поєднувати валеологічну інформацію з іншими освітніми лініями: математичною, мовленнєвою, природничо-дослідницькою. Наприклад, проходження «Здорового маршруту» (настільно-друкована гра, де кожна клітинка – завдання типу «зроби три присідання», «назви чотири фрукти», «перестрибни два рази»), виконання завдань «Скільки вип'ємо водички?», (вимірювання умовною міркою води, яку потрібно споживати щодня), «Полічи вітаміни», «Вітамінне доміно» тощо синтезуватимуть валеологічні знання з математичними. Особливо цінним є використання елементів дослідницької діяльності, яка сприяє розвитку самостійності, логічного мислення, уміння

спостерігати та робити висновки. Наприклад, проведення експерименту «Рослина і повітря» має на меті показати, що рослини дають нам кисень, очищують повітря. Для цього у дві прозорі банки помістимо свічки, в одну банку поставим гілочку живої рослини, а в іншу ні. Через декілька секунд після накриття банок свічки згаснуть, але в тій банці, де була жива рослинка, згасне пізніше. Дослід «Сонечко – наш помічник» має на меті показати роль сонця для здоров'я. Пропонуємо дітям поставити два блюдця з вологими ватними дисками. Одне – на сонці, друге – у тіні. Через кілька годин діти спостерігають, що ватка на сонці стала сухою, теплою, а в тіні – вологою, холодною. Робимо висновок, що сонце зігріває, сушить, допомагає людині бути бадьорою. Проводячи експеримент з яйцем або куриною кісточкою (в складі яких є кальцій) та оцтом, ми показуємо дітям, як за невеликий проміжок часу яєчна скорлупа розчиниться, а кісточка стане м'якою через те, що кальцій втупає в реакцію з оцтом і розчиняється. Тому, щоб кісточки не стали слабкими, треба пити молоко, їсти сир, сметану, в яких багато кальцію. Пропонуємо показати, як рух допомагає зігрітися, за допомогою тертя долоньки об долоньку, коли змерзли пальчики, або бігу, присідань в прохолодну погоду. Робимо висновок, що коли холодно – треба рухатись, і тіло зігрівається. Експеримент «Дихає – не дихає» переконає дітей в тому**,** що всі живі істоти дихають, усім потрібне повітря. Для його проведення покладемо зернятка у дві банки – одну закриємо герметично, іншу залишимо відкритою. Через кілька днів перевіримо і переконаємось, що у відкритій банці зерно проросло, у закритій – ні, оскільки туди не бло доступу повітря.

Художньо-продуктивна діяльність має свій вагомий валеологічний потенціал, адже через мистецтво діти емоційно переживають зміст, засвоюють його не лише розумом, а й серцем. Саме у творчості дитина вчиться відчувати гармонію, усвідомлювати красу здорового, активного, життєрадісного способу життя. На заняттях з малювання можна пропонувати дітям теми: «Ми робимо зарядку», «Корисні продукти», «Вітаміни на тарілці», «Я відпочиваю на природі», «Весела прогулянка взимку». Такі роботи не лише розвивають художні вміння, а й формують у дітей позитивне ставлення до здорових звичок. Під час обговорення малюнків вихователь звертає увагу на деталі: чому діти на малюнку усміхнені, чому на їхніх тарілках – овочі та фрукти, чому важливо гуляти на свіжому повітрі. У процесі аплікації та ліплення діти можуть створювати зображення фруктів і овочів, «вітамінних кошиків», сюжетні композиції «Спортивне свято», «Пікнік на галявині». Під час роботи вихователь робить ненав'язливі коментування валеологічного змісту. В процесі музичної діяльності діти можуть вивчати пісні про здоров'я, рух, чистоту, дружбу, які допомагають через ритм і рух емоційно відчути радість активності та доброго самопочуття. На музичних заняттях можна проводити танцювальні ігри-імпровізації на теми «Весела зарядка», «Сонечко будить діток», «Краплинки вмивають личко». Такі вправи поєднують рух, музику й емоційне переживання, сприяючи зміцненню здоров'я та формуванню позитивного ставлення до фізичної активності.

Окремий напрям становить казкотерапія та інсценізація**.** Через знайомі сюжети діти легко засвоюють правила поведінки, пов'язані зі збереженням здоров'я. Наприклад, у казках «Як зубки навчилися дружити з щіткою», «Подорож у Країну чистоти», «Як вітаміни перемогли мікробів» вихователь формує уявлення про гігієну, правильне харчування, значення чистої води. Інсценування таких історій із використанням простих костюмів робить процес навчання яскравим і емоційно захопливим.

Важливе місце в житті дитини посідає трудова діяльність, яка дає змогу відчути самостійність, незалежність від дорослого. Самообслуговування, чергування, продуктивна праця, догляд за рослинами й тваринами не лише виховують відповідальність, а й сприяють формуванню уявлень про здоровий спосіб життя. Завдяки самообслуговуванню діти виконують конкретні дії, що закріплюють валеологічні знання: миття рук перед їжею та після прогулянки, дотримання правил особистої гігієни, одягання та роздягання залежно від погоди, прибирання після себе місця за столиком. Практичні дії стають засобом осмислення понять «здоров'я», «охайність», «безпека», «турбота про себе та інших», що сприяє формуванню валеологічної компетентності – уміння діяти доцільно, безпечно, у гармонії з власним організмом і навколишнім середовищем. Чергування допомагає виховувати відповідальність за власне здоров'я

та здоров'я інших. Діти чергують по столовій, допомагають вихователю розставити або прибрати необхідні для занять засоби, чергують в живому куточку. Суспільно корисна праця, наприклад, прибирання листя на майданчику, розчищення майданчика від снігу, утримання клумби в порядку, привчає дітей до чистоти і порядку. Догляд за рослинами і тваринами має позитвний вплив на психічне здоров'я дітей, виховуючи доброту, турботливість, відповідальність, даруючи приємні емоції. Під час прибирання приміщення, догляду за рослинами чи тваринами, виготовлення виробів з природного матеріалу вихователь звертає увагу на важливість чистоти рук, правильного положення тіла, чергування праці та відпочинку, що сприяє формуванню здоров'язбережувальної поведінки.

Рухова активність є невід'ємною складовою валеологічного виховання дошкільників, оскільки забезпечує фізичний розвиток, зміцнення здоров'я, формування правильної постави та координації рухів. Через рухову діяльність діти засвоюють правила безпечної поведінки під час активних ігор, тренуються дбати про своє тіло та самопочуття. Ранок в ЗДО розпочинається з традиційної форми рухової активності – ранкової зарядки, яка може мати сюжетно-рольовий або казковий характер: «Ранкові рухи з сонечком», «Вправи для хвостиків зайчат», «Пташки прокидаються». Фізкультхвилинки під час занять допомагають зняти втому, підтримати увагу та емоційний настрій. Наприклад, «Веселі краплинки дощику» (імітація краплинок рухами рук і ніг у різному темпі), «Сонечко встає» (розтягування і нахили), «Рухливі звірята» (підстрибування, біг на місці). Спортивні естафети та ігри валеологічного змісту на свіжому повітрі розвивають спритність, витривалість, координацію та командні навички: «Перенеси вітамін у кошику», «Мікроби тікають від мила», «Будь уважний на дорозі!», «Сонечко і хмаринки», «Загатовані звірята». Під час цих ігор діти не лише виконують фізичні вправи, а й закріплюють знання про здорове харчування, гігієну, загартовування, безпеку, правильне дихання; відчувають силу і витривалість свого тіла, розвивають рухові якості, моторику.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, інтеграція валеологічних знань у різні види діяльності дітей дошкільного віку є ефективним засобом формування в них цілісного уявлення про здоров'я як найвищу цінність і необхідну умову гармонійного розвитку. Системне впровадження валеологічного змісту в ігрову, пізнавальну, рухову, дослідницьку, трудову, художньо-продуктивну діяльність забезпечує стійке засвоєння дітьми правил гігієни, безпечної поведінки, раціонального харчування, формує відповідальне ставлення до власного тіла та самопочуття. Реалізація принципів наочності, доступності, ігрової спрямованості, практичної значущості створює оптимальні умови для поєднання знань і дій у природному для дошкільника середовищі. Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на створення системи оцінювання сформованості здоров'язбережувальної компетентності дітей. Перспективним є вивчення ефективності впровадження інноваційних технологій (ігрових, інформаційно-комунікаційних, арттерапевтичних) у процес валеологічного виховання дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бигар Г. Формування валеологічних знань молодших школярів засобом фізичного виховання. *Physical culture and sport: scientific perspective*, 2025. 1(1). С. 128–135.

2. Бутенко В. Г. Підготовка майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2018. 20 с.

3. Бутенко Н., Спринь О., Мацейко І. Інтеграція валеологічних знань у навчальні предмети. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2024. № 6. С. 22 – 27

4. Гаращенко Л., Шинкар Т. Методичне забезпечення фізичного виховання та здоров`язбереження в закладі дошкільної освіти. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка».* 2021. 2 (31). С. 143-146.

5. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. С. 230-243.

6. Калуська Л., Калуський З., Гуменюк М. Дошкільне тіловиховання. Вплив рухової активності на здоров'я дошкільників. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 184 с.

7. Кафтанова Т. В., Ляшко Ю. С. Сучасні проблеми формування валеологічних знань у школярів молодших класів в системі фізичного виховання. *Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективні розвитку.* 2013. (19). С. 248-253.

8. Лохвицька Л., Руденко Ю., Дудник Н. Використання ІКТ для формування здоров'язбережувальної компетентності старших дошкільників. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2021. № 81(1). С. 15-35. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/10753

9. Сулима А.С. Методика навчання основ здоров'я, валеології та проведення виховної роботи з формування мотивації до здорового способу життя : термінологічний словник для підготовки студентів до практичних занять. Вінниця, 2019. 17 с.

10. Павелків Р.В., Цигипало О.Г. Дитяча психологія: навч. посіб. К. : Академвидав, 2010. С. 293-308.

REFERENCES:

1. Byhar H. Formuvannia valeolohichnykh znan′ molodshykh shkoliariv zasobom fizychnoho vykhovannia. [Formation of valeological knowledge of younger schoolchildren through physical education]. Physical culture and sport: scientific perspective, 2025. 1(1). P. 128–135. (in Ukrainian).

2. Butenko V. H. Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti doshkil′nykiv zasobamy ihrovoi diialnosti : autoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity. [Training of future educators to develop health-preserving competence of preschool children through play activities]. Sums′kyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A. S. Makarenka. Sumy, 2018. 20 p. (in Ukrainian).

3. Butenko N., Spryn O., Matseiko I. Intehratsiia valeolohichnykh znan′ u navchal′ni predmety. [Integration of valeological knowledge into educational subjects]. Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriia "Pedahohika. Psykholohiia", 2024. № 6. P. 22–27. (in Ukrainian).

4. Harashchenko L., Shynkar T. Metodychne zabezpechennia fizychnoho vykhovannia ta zdoroviazberezhennia v zakladi doshkil′noi osvity. [Methodological support of physical education and health preservation in preschool institutions]. Naukovyi zhurnal "Innovatsiina pedahohika", 2021. 2(31). P. 143–146. (in Ukrainian).

5. Dutkevych T. V. Dytiacha psykholohiia: navch. posib. [Child psychology: textbook]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 2012. P. 230–243. (in Ukrainian).

6. Kaluska L., Kaluskyi Z., Humeniuk M. Doshkil′ne tilovykhovannia. Vplyv rukhovoi aktyvnosti na zdorovia doshkil′nykiv. [Preschool physical education. The impact of motor activity on preschool children's health]. Ternopil: Mandrivets′, 2010. 184 p. (in Ukrainian).

7. Kaftanova T. V., Liashko Yu. S. Suchasni problemy formuvannia valeolohichnykh znan′ u shkoliariv molodshykh klasiv v systemi fizychnoho vykhovannia. [Current problems of forming valeological knowledge in younger schoolchildren in the system of physical education]. Valeolohichna osvita v navchal′nykh zakladakh Ukrainy: stan, napriamky i perspektyvni rozvytky, 2013. (19). P. 248–253. (in Ukrainian).

8. Lokhvytska L., Rudenko Yu., Dudnyk N. Vykorystannia IKT dlia formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti starshykh doshkil′nykiv. [Use of ICT for forming health-preserving competence of senior preschoolers]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 2021. № 81(1). P. 15–35. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/10753 (in Ukrainian).

9. Sulyma A. S. Metodyka navchannia osnov zdorovia, valeolohii ta provedennia vykhovnoi roboty z formuvannia motyvatsii do zdorovoho sposobu zhyttia : terminolohichnyi slovnyk dlia pidhotovky studentiv do praktychnykh zaniat′. [Methods of teaching basics of health and valeology and conducting educational work to form motivation for a healthy lifestyle: terminological dictionary for student preparation for practical classes]. Vinnytsia, 2019. 17 p. (in Ukrainian).

10. Pavelkiv R. V., Tsyhypalo O. H. Dytiacha psykholohiia: navch. posib. [Child psychology: textbook]. Kyiv: Akademvydav, 2010. P. 293–308. (in Ukrainian).

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 26.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 373.21:37.011.3-051:81’243
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.4

Марина НАУМЕНКО
аспірант кафедри дошкільної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, бульвар Ігоря Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 02154
ORCID: *0000-0001-8927-4427*

Бібліографічний опис статті: Науменко, М. (2025). Формування комунікативної компетентності дітей шостого року життя: критерії, показники та рівні. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 26–32, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.4

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ШОСТОГО РОКУ ЖИТТЯ: КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ

У статті розкрито теоретико-методологічні засади формування комунікативної компетентності дітей шостого року життя в контексті сучасних соціокультурних і освітніх викликів. Актуальність дослідження зумовлена потребою підвищення ефективності мовленнєвого розвитку дітей у період воєнного та суспільно-політичного напруження, коли здатність до діалогу, порозуміння і конструктивної взаємодії набуває особливого значення. Здійснено аналіз психолого-педагогічних і лінгводидактичних підходів до вивчення феномену комунікативної компетентності, її структурних компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості. Виокремлено чотири взаємопов’язані компоненти комунікативної компетентності: мовленнєвий, соціально-комунікативний, когнітивно-діяльнісний та емоційно-ціннісний. У межах кожного визначено відповідні критерії та показники, що відображають рівень володіння дитиною лексико-граматичними засобами мови, здатність до діалогу, аргументації, соціальної взаємодії, емоційного реагування. Запропоновано п’ятирівневу шкалу оцінювання сформованості комунікативної компетентності (початковий, нижче середнього, середній, вище середнього, високий), що дає змогу здійснювати більш диференційований моніторинг розвитку дітей. Обґрунтовано важливість урахування феномену child-directed communication, діалогічної взаємодії та впливу цифрового середовища на мовленнєво-комунікативний розвиток. Отримані результати можуть бути використані педагогами для діагностики та планування освітньої взаємодії, спрямованої на формування ефективної комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку відповідно до вимог Державного стандарту дошкільної освіти..

Ключові слова: *комунікативна компетентність, діти шостого року життя, мовленнєвий розвиток, критерії, показники, рівні, дошкільна освіта, проєктна діяльність.*

Maryna NAUMENKO
Postgraduate Student at the Department of Preschool Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Igor Shamo Boulevard, 18/2, Kyiv, Ukraine, 02154
ORCID: *0000-0001-8927-4427*

To cite this article: Naumenko, M. (2025). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti ditei shostoho roku zhyttia: kryterii, pokaznyky ta rivni [Formation of communicative competence in six-year-old children: criteria, indicators, and levels]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 26–32, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.4

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SIX-YEAR-OLD CHILDREN: CRITERIA, INDICATORS, AND LEVELS

The article substantiates the theoretical and methodological foundations for developing communicative competence in six-year-old children in the context of modern sociocultural and educational challenges. The relevance of the research is determined by the need to enhance children’s speech and communication development in conditions of war and social crisis, when the ability to engage in dialogue and constructive interaction becomes crucial. The study analyzes psychological, pedagogical, and linguodidactic approaches to the phenomenon of communicative competence, defining its structure, criteria, indicators, and levels. Four interrelated components are identified: linguistic, social-communicative, cognitive-activity, and emotional-value. For each component, corresponding criteria and indicators are proposed, reflecting the child’s ability to use lexical and grammatical means, maintain dialogue, argue, interact socially, and respond emotionally. A five-level scale of communicative competence formation (initial, below average, average, above average,

high) is presented to enable more differentiated assessment and monitoring of children's development. The importance of considering child-directed communication, dialogic classroom talk, and the influence of digital environments on children's speech and communication skills is emphasized. The proposed criteria and levels provide educators with a practical tool for diagnosing and fostering communicative competence in preschoolers in line with the requirements of the State Standard of Preschool Education of Ukraine.

Key words: *communicative competence, six-year-old children, speech development, criteria, indicators, levels, preschool education, project-based learning.*

Актуальність проблеми. В умовах війни і суспільно-політичної кризи у світі здатність вести діалог, домовлятись та здійснювати якісну і ефективну комунікацію є дуже важливою. Кожна країна має дбати про мир і благополуччя для свого народу, тому актуальність проблеми визначена реаліями сьогодення. Сучасна система дошкільної освіти України спрямована на формування компетентної, ініціативної, комунікативно активної особистості, що здатна до ефективної взаємодії в соціумі. На законодавчому рівні Державним стандартом дошкільної освіти визначено комунікативну компетентність, як одну з наскрізних компетентностей, що забезпечують готовність дитини до школи та життя. Технологічний прогрес та низка інших чинників зумовлюють потребу змінювати підходи до освіти дітей дошкільного віку, зокрема і до мовленнєвого розвитку дітей у контексті компетентнісного підходу та діяльнісно-орієнтованої освіти, що відображено в Концепції Нової української школи (2016) і Стратегії розвитку освіти України на 2022–2032 роки. Важливе значення має інтеграція мовленнєво-комунікативного розвитку в різних освітніх напрямках засобом проєктної діяльності, яка дозволяє реалізувати таку інтеграцію в різних видах освітньої взаємодії через активну міжособистісну співпрацю, спільне обговорення ідей, висування пропозицій, аргументацію, узгодження рішень.

У практиці дошкільної освіти в Україні спостерігається суперечність між нормативними вимогами до сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку та фактичним рівнем її розвитку, що часто залишається фрагментарним, ситуативним, недостатньо усвідомленим, а це в свою чергу, зумовлює потребу в уточненні критеріїв, показників і рівнів сформованості комунікативної компетентності, які б дозволили педагогам здійснювати цілеспрямовану діагностику та формування цього утворення у дітей шостого року життя, базуючись на реаліях сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи мовленнєвої соціалізації базуються на концепціях, що розглядають мову як ключовий засіб формування особистості в соціокультурному середовищі. Крім того, сучасна теорія соціалізації підкреслює її комплексний характер, що включає процеси активного засвоєння соціальних ролей, норм і цінностей через різноманітні інститути та впливи, з активним залученням особистості у взаємодію та спілкування в межах різних соціальних структур. Для наукового осмислення даного явища важливо враховувати, що в межах мовленнєвої соціалізації особистість формує свої комунікативні навички, що є складовою її ідентичності та соціальної компетентності, розглядаючи мову як інтегративний засіб взаємодії в соціумі (De León, L., & García-Sánchez, I. M., 2021).

У контексті дослідження формування комунікативної компетентності у дітей шостого року життя варто приділити увагу такому феномену як child-directed communication, що характеризується специфічними мовленнєвими особливостями та підвищеною залученістю дорослих у процес спілкування з дитиною і суттєво впливає на розвиток мовних і соціальних навичок. Комунікація спрямована на дитину (child-directed communication) характеризується підвищеним тоном, експресивною інтонацією, уповільненим темпом мовлення та спрощеною лексикою, що сприяє зосередженню уваги дитини і полегшує засвоєння мови. Підкреслюється, що важливу роль відіграє саме оточуюче дитину комунікативне середовище (Schick, J., Fryns, C., Wegdell, F., Laporte, M., Zuberbühler, K., van Schaik, C. P., Townsend, S. W., & Stoll, S., 2022).

Важливо також звернути увагу на значущість діалогічної взаємодії в групах дітей дошкільного віку, а саме результати дослідження щодо впливу діалогу в групі дошкільників на мовні навички та соціальну компетентність (Van der Wilt, F., Bouwer, R. & Van der Veen, C., 2022) виявили,

що залучення дітей віком 4–7 років до діалогічних розмов у групі підтримує їхню усну комунікативну компетентність (здатність ефективно та доречно використовувати мову в соціальних ситуаціях) (Van der Veen, de Mey та ін., 2017).

Одним з важливих аспектів дослідження окресленої проблеми у світі є вплив використання гаджетів дітьми раннього віку на мовленнєвий і комунікативний розвиток у дошкільному віці в подальшому. Дослідження показують, що збільшення часу, який діти проводять перед екранами пов'язане з погіршенням розвитку мовленнєвих навичок, зокрема лексичних і загальних мовних здібностей. Особливо негативним є вплив самостійного використання екранного часу дітьми, а також високого рівня використання екранів матерями, що значно знижує кількість мовленнєвої взаємодії, необхідної для формування ефективної комунікативної компетентності у ранньому віці (Mustonen, R., Torppa, R., & Stolt, S., 2022).

Комунікативна компетентність та особливості її формування у дітей дошкільного віку є об'єктом дослідження і сучасних українських науковців А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик, І. Луценко., Т. Піроженко та інших (Богуш А., 2000; Гавриш Н, 2002; Котик Т., 2005; Луценко І., 2013; Піроженко Т., 2006).

У сучасній українській педагогіці значна увага приділяється компетентнісному підходу до розвитку мовлення (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021; Гавриш Н., 2002; Максимова О., 2016; Пасічніченко А., 2020). Зокрема, у програмах «Дитина», «Українське дошкілля» та «Впевнений старт» визначено орієнтири комунікативного розвитку – від уміння слухати й розуміти мовлення до здатності висловлювати власну думку, підтримувати діалог, узгоджувати дії з партнерами по грі чи діяльності.

Водночас аналіз програм і наукових праць засвідчує, що поняття «комунікативна компетентність» часто трактується переважно через мовленнєвий аспект, тоді як її структура є багатовимірною і охоплює мовленнєву, соціальну, когнітивно-діяльнісну та емоційно-ціннісну. Тому постає завдання окреслення цілісної моделі оцінювання рівнів її сформованості у дітей шостого року життя, що відповідає вимогам Державного стандарту дошкільної освіти в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. На шостому році життя комунікативна компетентність проявляється «у здатності проявляти ініціативу до спілкування, активно вести діалог, проявляти емоційну зацікавленість контекстом спілкування, емоційно реагувати на висловлювання та репліки співрозмовників, розставляти наголоси та інтонаційно виразно оперувати мовленнєвими навичками в ході спілкування, вмінні будувати взаємостосунки з однолітками та дорослими, встановлювати правила спілкування, визначати траєкторію діалогу, розуміти настрій соціального середовища в контексті ситуації, сприймати мовлення, слухати та чути, усвідомлювати репліки інших учасників діалогу» (Пономаренко, Т., & Науменко, М. 2023).

У Державному стандарті дошкільної освіти визначено: «комунікативна компетентність – здатність дитини до спілкування з однолітками і дорослими у різних формах конструктивної взаємодії; здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри і бажанні, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію» (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

Відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти (2021), освітній напрям «Мовлення дитини» розглядає сформованість комунікативної компетентності з трьох позицій: емоційно-ціннісне ставлення, сформованість знань, навички.

Беручи за основу положення Державного стандарту щодо визначення комунікативної компетентності, вважаємо доцільним використовувати наступну структуру: мовленнєвий компонент (дитина оперує лексичними, граматичними, фонетичними засобами мови, забезпечує зв'язність і точність висловлювань), соціально-комунікативний компонент (відображає уміння починати, підтримувати та завершувати діалог, узгоджувати дії, користуватися формулами мовленнєвого етикету), когнітивно-діяльнісний (характеризує здатність використовувати мовлення як засіб пізнання, комунікації і спільної діяльності), емоційно-ціннісний (відображає ставлення до спілкування, емоційну відкритість, доброзичливість, здатність до емпатії).

На підставі аналізу наукових, педагогічних, психологічних джерел, законодавчої та норма-

тивно-правової бази виокремлюємо критерії комунікативної компетентності дітей шостого року життя (відповідно до визначених компонентів) у таблиці 1.

На основі визначених критеріїв виокремлюємо п'ять рівнів сформованості комунікативної компетентності дітей шостого року життя:

Високий рівень характеризується вільним використанням дитиною мовлення у різних повсякденних ситуаціях. Дитина знає і дотримується норм мовленнєвого етикету, висловлює власну думку, виявляє ініціативу до спілкування, спілкується доброзичливо, проявляє емпатію; мовлення зв'язне, виразне, граматично правильне, відповідає комунікативному завданню; дитина здатна аргументувати свою позицію, використовує мовлення для організації спільної діяльності, використовує мовлення для вирішення супер-

Таблиця 1

Критерії та показники комунікативної компетентності дітей 6-го року життя

№	Критерій	Показники	Обґрунтування
1.	Мовленнєвий	Словниковий запас (активний і пасивний) в межах вікових норм (спілкується без примусу, дитина використовує мову як засіб комунікації з оточенням у повсякденному житті)	Володіння структурою мови і здатність комбінувати мовні одиниці у зв'язні висловлювання є ключовим чинником формування комунікативної компетентності
		Граматична правильність мовлення (узгоджує в часі, роді та відмінку члени речення, будує короткі висловлювання (3-5 речень)	
		Знає різні форми звертання	
		Використовує інтонаційну виразність, дикція, темп мовлення	
		Може складати короткі оповідання, переказувати елементарні тексти, може описати предмет або об'єкт, ситуацію з пам'яті	
2.	Соціально-комунікативний	Дитина ініціює спілкування та підтримує його, може попросити про допомогу або запропонувати її, починає, підтримує і завершує діалог	Соціальний вимір комунікативної компетентності ґрунтується на соціокультурних засадах спілкування і відображає здатність дитини орієнтуватися в нормах і ролях соціальної взаємодії. У дошкільному віці соціальна комунікація є основним механізмом соціалізації
		Володіє навичками активного слухання, не перебиває співрозмовника;	
		Використовує етикетні формули (привітання, подяка, вибачення тощо),	
		Використовує спілкування для вирішення конфліктів, пропонує варіанти вирішення суперечок	
		Може організувати командну взаємодію з однолітками без допомоги дорослого	
3.	Когнітивно-діяльнісний	Розуміє мовленнєві інструкції дорослого;	Відповідно до ідей Ж. Піаже і Д. Брунера, мовлення у цьому віці є не лише засобом спілкування, а й формою мислення: дитина починає усвідомлювати мовлення як інструмент планування і контролю власних дій
		Виявляє здатність аргументувати, пояснювати, узагальнювати;	
		Використовує вербальні і невербальні навички під час спілкування	
		Усвідомлює можливості мовлення як інструменту для взаємодії, знає і дотримується правил ввічливої комунікації	
		Застосовує різні форми звертання у комунікації з однолітками і дорослими, може оцінити власні дії, дії інших відповідно до ситуацій, встановлює причинно-наслідкові зв'язки	
4.	Емоційно-ціннісний	Виявляє інтерес до спілкування з однолітками та дорослими, позитивне ставлення до мовленнєвої взаємодії	Емоційна залученість є важливою умовою ефективного комунікативного розвитку. Емоційний інтелект є підґрунтям соціальної компетентності, що формується ще у дошкільному віці через спільну діяльність і міжособистісне спілкування (Goleman, D. (1995).
		Розуміє свої емоції в процесі спілкування, може їх проявляти у відповідності до контексту діалогу, проявляє емоційну чуйність, співпереживання	
		Розуміє емоції співрозмовника, може адекватно реагувати (вербально і невербально)	
		Може регулювати власні емоції у спілкуванні	
		Отримує задоволення від процесу спілкування	

ечок, проявляє інтерес до спілкування, може встановити причинно-наслідкові зв'язки.

Рівень вище середнього засвідчує достатню мовленнєву активність, послідовні, логічні, переважно граматично правильні висловлювання, дитина здатна підтримувати діалог, адекватно реагує на співрозмовника, проявляє елементи мовленнєвого етикету, може потребувати незначної допомоги дорослого для регуляції поведінки у спільній діяльності.

На середньому рівні комунікація переважно ситуативна, дитина частіше відповідає, ніж ініціює розмову, мовлення містить окремі граматичні помилки, висловлювання короткі, розуміє звернене мовлення, але має труднощі у формулюванні власних думок, використання мовленнєвого етикету часткове.

Рівень нижче середнього виявляє низьку мовленнєву активність, дитина нечасто вступає у спілкування, використовує обмежений словниковий запас, мовлення уривчасте, малозв'язне, нерідко супроводжується невербальними сигналами, у спілкуванні спостерігається емоційна напруженість, невпевненість.

На початковому рівні дитина має труднощі в розумінні зверненого мовлення, використовує короткі фрази або окремі слова, віддає перевагу жестам, не ініціює спілкування, не володіє етикетними формулами, емоційно відчужена або надмірно імпульсивна.

Визначення п'яти рівнів сформованості комунікативної компетентності дітей шостого року життя зумовлено необхідністю більш диференційованого оцінювання розвитку мовленнєво-комунікативних умінь та навичок і, на відміну від поширеної практики виділення лише трьох рівнів (низький, середній, високий), п'ятирівнева градація дозволяє точніше фіксувати проміжні стани розвитку, такі як «вище середнього» та «нижче середнього», що відображає реальні особливості психолого-педагогічного розвитку дошкільників. Така диференціація забезпечує можливість більш індивідуалізованого підходу до планування освітньої взаємодії, спрямованої на формування комунікативної компетентності, а також дає педагогам і дослідникам інструмент для більш тонкого моніторингу динаміки розвитку дітей у процесі освітньої діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування комунікативної компетентності дітей шостого року життя є багатоплановим процесом, який потребує одночасного розвитку мовленнєвого, соціального, когнітивно-діяльнісного та емоційно-ціннісного компонентів, оскільки кожен із них забезпечує різні аспекти ефективної взаємодії дитини в соціумі. Аналіз сучасних досліджень засвідчує, що child-directed communication та діалогічна взаємодія у групах дошкільників сприяють розвитку комунікативної компетентності, а недостатня увага до цих аспектів може уповільнювати мовленнєвий прогрес дитини. Використання п'ятирівневої шкали оцінювання дозволяє більш точно відслідковувати проміжні стани розвитку, що є важливим для диференційованого підходу до навчання та корекції мовленнєвих навичок. Встановлено, що вплив цифрових технологій та екранів на розвиток комунікативної компетентності є значним, особливо якщо взаємодія з батьками та однолітками обмежена, тому педагогам слід враховувати цей фактор при плануванні освітньої діяльності. Дослідження показують, що інтеграція мовленнєво-комунікативного розвитку у різні освітні напрямки через проєктну діяльність підвищує мотивацію та активність дітей у спілкуванні, що є передумовою ефективного навчання. Визначення чітких критеріїв та показників комунікативної компетентності дозволяє здійснювати цілеспрямовану діагностику та оцінювання розвитку дітей, оскільки це сприяє формуванню соціально-активної та ініціативної особистості. Таким чином, системна робота педагогів із формування комунікативної компетентності сприяє підготовці дітей до шкільного навчання та соціальної взаємодії у сучасних умовах, де здатність до конструктивного діалогу та емпатії є ключовою Подальші наукові пошуки передбачають практичну апробацію запропонованих критеріїв і показників у педагогічній практиці ЗДО, розроблення методичного забезпечення формування комунікативної компетентності в умовах проєктної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. (2021). *Практика управління дошкільним закладом*. URL: https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876

2. Богуш, А. М. (2000). *Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика*. Запоріжжя: Просвіта.

3. Гавриш, Н. В. (2002). *Розвиток мовленнєтворчої діяльності в дошкільному дитинстві: автореф. дис. на здобуття ступеня доктора педагогічних наук*. Київ. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7896

4. Котик, Т. М. (2005). *Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики: автореф. дис. д-ра пед. наук*. Одеса: Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського.

5. Луценко, І. О. (2013). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. д-ра пед. наук*. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.

6. Овчарук, О. В. (2003). *Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти*. Київ: К.І.С.

7. Пасічніченко, А. В. (2020). Соціально-комунікативна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти як умова успішної педагогічної діяльності. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів ІІ Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф.* Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 13–15.

8. Пироженко, Т. О. (2004). *Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини: автореф. дис. д-ра психол. наук*. Київ: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/aref/20081124039491

9. Пономаренко, Т., & Науменко, М. (2023). Формування комунікативної компетентності в дітей шостого року життя у проєктній діяльності. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 39(1), 59–66. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.399

10. De León, L., & García-Sánchez, I. M. (2021). *Language socialization at the intersection of the local and the global: The contested trajectories of input and communicative competence.* Annual Review of Linguistics, 7, 421–448. DOI: 10.1146/annurev-linguistics-011619-030538

11. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books

12. Mustonen, R., Torppa, R., & Stolt, S. (2022). *Screen time of preschool-aged children and their mothers, and children's language development.* Children, 9(10), 1577. DOI: 10.3390/children9101577

13. Schick, J., Fryns, C., Wegdell, F., Laporte, M., Zuberbühler, K., van Schaik, C. P., Townsend, S. W., & Stoll, S. (2022). *The function and evolution of child-directed communication.* PLoS Biology, 20(5), e3001630. DOI: 10.1371/journal.pbio.3001630

14. Van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2017). *The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education.* Learning and Instruction, 48, 14–22. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.06.001

15. Van der Wilt, F., Bouwer, R., & Van der Veen, C. (2022). *Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence.* Learning and Instruction, 77, 101522. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2021.101522

16. Yakubova, G. (2021). *The effect of deprivation on pre-preschool communication skills and psychological development.* Psychology and Education, 58(1), 2031-2040. ISSN 0033-3077. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/efc0/280ac618e3a3b3a101f7a6cc0b06bce5a70b.pdf

REFERENCES:

1. Basovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic component of preschool education]. (2021). Praktyka upravlinnia doshkilnym zakladom [Preschool management practice]. https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876

2. Bogush, A. M. (2000). Doshkilna linhvodydaktyka: Teoriia i praktyka [Preschool linguodidactics: Theory and practice]. Zaporizhzhia: Prosvita

3. Gavrysh, N. V. (2002). Rozvytok movlennietvorchoi diialnosti v doshkilnomu dytinstvi [Development of speech-creative activity in preschool childhood: Doctoral dissertation abstract]. Kyiv, Ukraine. https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7896

4. Kotyk, T. M. (2005). *Teoriia i praktyka stanovlennia ta rozvytku ukrainskoi doshkilnoi linhvodydaktyky* [Theory and practice of formation and development of Ukrainian preschool linguodidactics: Doctoral dissertation abstract]. Odesa: South Ukrainian State Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

5. Lutsenko, I. O. (2013). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do orhanizatsii komunikatyvno-movlennevoi diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku* [Theoretical and methodological principles of training future educators for organizing communicative and speech activity of senior preschoolers: Doctoral dissertation abstract]. Kyiv: National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov.

6. Ovcharuk, O. V. (2003). Kompetentnist yak kliuch do onovlennia zmistu osvity [Competence as a key to updating the content of education]. Kyiv: K.I.S.

7. Pasichnichenko, A. V. (2020). Social-communicative competence of preschool educators as a condition for effective pedagogical activity. In *Aktualni problemy formuvannia tvorchoi osobystosti pedahoha v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoi osvity: Materials of the II International Scientific-Practical Internet Conference* (pp. 13–15). Vinnytsia: Mercury-Podillia.

8. Pirozhenko, T. O. (2004). Psykholohiia komunikatyvno-movlennevoho rozvytku dytiny [Psychology of communicative and speech development of a child: Doctoral dissertation abstract]. Kyiv, Ukraine.

9. Ponomarenko, T., & Naumenko, M. (2023). Formation of communicative competence in six-year-old children through project-based activity. Pedahohichna Osvita: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy, 39(1), 59–66. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.399

10. De León, L., & García-Sánchez, I. M. (2021). Language socialization at the intersection of the local and the global: The contested trajectories of input and communicative competence. Annual Review of Linguistics, 7, 421–448. https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011619-030538

11. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books

12. Mustonen, R., Torppa, R., & Stolt, S. (2022). Screen time of preschool-aged children and their mothers, and children's language development. Children, 9(10), 1577. https://doi.org/10.3390/children9101577

13. Schick, J., Fryns, C., Wegdell, F., Laporte, M., Zuberbühler, K., van Schaik, C. P., Townsend, S. W., & Stoll, S. (2022). The function and evolution of child-directed communication. PLoS Biology, 20(5), e3001630. https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3001630

14. Van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. Learning and Instruction, 48, 14–22. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001

15. Van der Wilt, F., Bouwer, R., & Van der Veen, C. (2022). Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. Learning and Instruction, 77, 101522. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101522

16. Yakubova, G. (2021). The effect of deprivation on pre-preschool communication skills and psychological development. Psychology and Education, 58(1), 2031–2040. https://pdfs.semanticscholar.org/efc0/280ac618e3a3b3a101f7a6cc0b06bce5a70b.pdf

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 17.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 37:005.6]:001.8
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.5

Тетяна ПОСТОЯН
кандидат педагогічний наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна, 65020
***ORCID**: 0000-0002-5549-8243*

Бібліографічний опис статті: Постоян, Т. (2025). Щодо проблем управління якістю освітньої діяльності закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 33–39, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.5

ЩОДО ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Політика якості освіти є ядром освітньої політики держави. Належний управлінський вплив, розвиток творчого потенціалу, кваліметричний підхід, індивідуальна стратегія самовдосконалення, розроблення моделей управління розвитком творчого потенціалу педагогів можливе за умови ефективного управління якістю.

У статті проаналізовано науково-теоретичні та практичні засади, визначено термінологічне та змістове поле управління якістю дошкільної освіти, моніторингу, як механізму управління якістю освіти. Представлено модель моніторингу якості професійної діяльності педагогів ЗДО.

Для дослідження стану розробленості проблеми розглянуто позиції дослідників щодо оцінки якості дошкільної освіти: якість освітнього процесу, якість освітнього результату на засадах критеріального підходу також враховано результати дослідження якості дошкільної освіти в межах міжнародного проєкту «Міжнародні критерії якості дошкільних освітніх програм».

За результатами теоретичного аналізу, з метою виявлення психолого-педагогічних, методичних труднощів педагогів закладу дошкільної освіти розроблено модель моніторингу якості професійної діяльності педагогів ЗДО. Показники, за якими запропоновано здійснювати оцінку освітньої діяльності відповідає компетентностям визначеним у професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти».

Моніторинг якості професійної діяльності педагогів закладу дошкільної освіти дозволяє визначити проблемне поле професійних компетентностей педагога (психолого-педагогічне, методичне, дослідницьке, організаційне) і створити умови для особистої науково-методичної діяльності з метою формування педагога інноваційного типу, значущість якого зростає на сучасному етапі розвитку практики дошкільної освіти та відповідає завданням підвищення якості дошкільної освіти.

***Ключові слова:** дошкільна освіта, управління якістю, моніторинг якості, якість освітнього процесу, якість результату освіти, проблемне поле професійних компетентностей педагога, корегування професійної діяльності педагога.*

Tetiana POSTOYAN
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Staroportofrankivska str., 26, Odesa, Ukraine, 65020
***ORCID:** 0000-0002-5549-8243*

To cite this article: Postoyan, T. (2025). Shchodo problem upravlinnya yakistyu osvitn′oyi diyal′nosti zakladu doshkil′noyi osvity [On the problems of management of the quality of educational activities of a preschool education institution]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 33–39, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.5

ON THE PROBLEMS OF MANAGEMENT OF THE QUALITY OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

The policy of quality education is the core of the state's educational policy. Proper managerial influence, development of creative potential, qualimetric approach, individual strategy of self-improvement, development of models of management of development of creative potential of teachers is possible under the condition of effective quality management.

The article analyzes scientific, theoretical and practical principles, defines the terminological and content field of quality management of preschool education, monitoring, as a mechanism of quality management of education. A model of monitoring the quality of professional activity of preschool teachers is presented.

To study the state of development of the problem, the positions of researchers on assessing the quality of preschool education were considered: quality of educational process, quality of educational result on the basis of the criterial approach, the results of the study of the quality of preschool education within the framework of the international project "International Criteria for the Quality of Preschool Educational Programs" were also taken into account.

According to the results of theoretical analysis, in order to identify psychological, pedagogical, methodological difficulties of teachers of preschool education institutions, a model of monitoring the quality of professional activity of preschool teachers was developed. The indicators by which it is proposed to evaluate educational activities correspond to the competencies defined in the professional standard "Educator of a preschool educational institution".

Monitoring the quality of professional activities of teachers of a preschool educational institution allows you to determine the problem area of professional competencies of the teacher (psychological and pedagogical, methodological, research, organizational) and create conditions for personal scientific and methodological activities in order to form an innovative type of teacher, the significance of which is growing at the current stage of development of preschool education practice and meets the tasks of improving the quality of preschool education.

Key words: *preschool education, quality management, quality monitoring, quality of the educational process, quality of educational results, problem area of professional competencies of the teacher, correction of the teacher's professional activities.*

Актуальність проблеми. У сучасній дошкільній освіті суттєво оновлено підходи до організації та змісту освіти дітей дошкільного віку. Реалізація Стандарту «Базовий компонент дошкільної освіти» визначає необхідність розробки моніторингу, спрямованого на виявлення якості дошкільної освіти.

Політика якості освіти є ядром освітньої політики держави. Належний управлінський вплив, розвиток творчого потенціалу, кваліметричний підхід, індивідуальна стратегія самовдосконалення, розроблення моделей управління розвитком творчого потенціалу педагогів можливе за умови ефективного управління якістю (Короід, 2025).

Проблема якості освіти на всіх рівнях освітньої системи особливо актуальна. Значення якості дошкільної освіти стає ще очевиднішим, оскільки в період дошкільного зростання закладається фундамент особистості – формуються її особистісні, соціальні та ціннісні пріоритети (Закон Про дошкільну освіту, 2024).

Якість освіти – це комплекс взаємопов'язаних характеристик, що визначають відповідність освітнього процесу сучасним вимогам суспільства, держави та здобувачів освіти. Якість освіти – це інтегративна оцінка, що охоплює якість освітніх програм, викладання, підготовки вихованців/учнів/студентів, управлінських процесів, матеріально-технічної бази та підготовки педагогічних кадрів. Вона визначається як здатність освітньої системи задовольнити потреби здобувачів освіти, суспільства, та відповідність встановленим стандартам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За визначенням Б. Жебровського якість освіти – це динамічне та інтегративне утворення, сукупні властивості якого здатні задовольняти споживачів, їхні постійно зростальні вимоги та потреби. Структурними компонентами якості освіти дослідник визначає: задоволеність суб'єктів освіти результатами освітнього процесу, якість освітніх програм, високий рівень кваліфікації педагогічних кадрів, залученість закладу освіти до інноваційної діяльності, сучасні матеріально-технічні ресурси, утвердження державно-громадського управління (Жебровський, 2022).

Отже, якість освіти можна визначити як сукупність властивостей та їхніх проявів, що сприяють задоволенню потреб людини та відповідають інтересам суспільства і держави.

З часом до науки і практики увійшло поняття «якість дошкільної освіти». У міжнародному документі «Пропозиції Європейської комісії щодо ключових показників Європейської рамки якості дошкільної освіти та догляду» (2014), під якістю дошкільної освіти розуміють комплексну характеристику системи, що відповідає потребам дитини, сім'ї та держави. Якість дошкільної освіти включає відповідність освітнього процесу законодавчим вимогам, забезпечення умов для гармонійного розвитку дитини та позитивний досвід, що отримує дитина в закладі дошкільної освіти. У документі зазначено, що якість дошкільної освіти розглядається як комплексне явище, а заходи для досягнення, покращення та розвитку якості є взаємозалеж-

ними, тому не розглядаються окремо. Вони стосуються структури дошкільної освіти, практик і результатів надання освітніх послуг (Критерії якості дошкільної освіти. UA, 2018).

Отже, якість дошкільної освіти це реалізація в освітньому процесі сукупності властивостей та характеристик, що сприяє всебічному розвитку дитини до рівня, що відповідає її віковим можливостям та вимогам суспільства, збереженню її здоров'я та забезпеченню успішного переходу до наступного вікового періоду, метою якого є розвиток дитини.

На сучасному етапі якість освіти – це не тільки відповідність сформованих знань, умінь вихованців державному освітньому стандарту, а й успішна діяльність закладу дошкільної освіти в цілому, діяльність кожного педагога та керівника у напрямку забезпечення якості наданих освітніх послуг. Кваліфіковані педагоги, хороші умови праці й ефективне управління закладом дошкільної освіти є важливими чинниками якості освіти. Члени педагогічного колективу на всіх рівнях (вихователі, керівництво закладу дошкільної освіти тощо) сприяють оптимальному розвитку дітей у всіх сферах: когнітивній, соціальній, емоційній і фізичній. Професійний розвиток педагогічних працівників, що ніколи не повинен закінчуватися, сприяє підтримці рівня якості освітніх послуг (Критерії якості дошкільної освіти. UA, 2018).

Я. Пітерс зазначає, що результати дошкільної освіти для дітей і сімей залежать від рівня освіченості та компетентності кадрів (Пітерс, 2018)

У звіті за результатами дослідження в межах міжнародного проєкту «Міжнародні критерії якості дошкільних освітніх програм» (UA, 2018) ключові показники якості такі: доступність освітніх послуг; кваліфіковані й мотивовані педагогічні кадри; організація освітнього процесу; моніторинг та оцінка; управління і фінансування системи освіти. Що таке якісна дошкільна освіта: опубліковано огляд показників та практичні поради їхнього впровадження (Критерії якості дошкільної освіти. UA, 2018).

Слід зазначити, що в сучасній теорії та практиці дошкільної освіти відсутні єдині критерії оцінювання якості дошкільної освіти, хоча цій проблемі присвячено чимало досліджень українських науковців.

Так, С. Бадер, Т. Коваленко серед інших виділяють вдосконалення професійної компетентності педагогів як чинник що впливає на якість дошкільної освіти (Бадер, Коваленко, 2023).

А. Богуш визначає такі напрямки оцінювання якості дошкільної освіти як: контроль, аналіз, оцінювання діяльності ЗДО (комплексний аналіз та оцінювання якості діяльності ЗДО); педагогічний аналіз та оцінювання якості освітнього процесу конкретної вікової групи (освітня діяльність вихователя);

педагогічний аналіз якості розвиненості дітей певної вікової категорії (комплексний чи тематичний); моніторинг якості методичної роботи ЗДО чи вихователя-методиста (Богуш, 2022).

І. Кіндрат визначає критерії оцінки якості освіти, зокрема: якість цілепокладання; якість освітнього процесу; якість результату освітнього процесу; якість умов; якість результатів освіти (Кіндрат, 2017).

К. Крутій пропонує полі критеріальні групи показників якості освіти, а саме: якість умов (матеріальних, фінансових, психологічних), які створені в дошкільному закладі для забезпечення нормальної життєдіяльності кожної дитини, стабільного функціонування колективу; якість освітнього процесу, що проявляється в співпраці педагогів, дітей та їхніх батьків у досягненні цілей в їхньому навчанні, вихованні та розвитку, в плануванні та організації різних видів дитячої діяльності з урахуванням інтересів та потреб дітей; характеру взаємодії педагогів і дітей як партнерів у цій діяльності; якість результатів освіти, які є взаємопов'язаними між собою; якість професіоналізму вихователів та керівників закладів дошкільної освіти. На думку дослідниці запропоновані критерії та показники забезпечують об'єктивну характеристику діяльності педагогів при їх оцінюванні (Крутій, 2015).

Мета дослідження. Проаналізувати науково-теоретичні та практичні засади, визначити термінологічне та змістове поле управління якістю дошкільної освіти, розглянути модель моніторингу якості професійної діяльності педагогів ЗДО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз представлених досліджень виявив два основних напрямки до визначення критеріїв та показників якості дошкільної освіти: пер-

ший напрямок базується на оцінці якості освіти за освітніми результатами; другий напрямок пов'язаний з оцінкою якості дошкільної освіти в широкому сенсі, що додатково до критерію оцінки освітніх результатів включає критерії оцінки якості освітнього процесу та умов його реалізації. До умов реалізації освітньої діяльності відноситься тип закладу дошкільної освіти (ясла, дитячі садки, мобільний дитячий садок, сімейний дитячий садок, центр педагогічного партнерства), професійний рівень педагогічних кадрів, нормативно-правове, матеріально-технічне та фінансове забезпечення освітнього процесу (Закон Про дошкільну освіту, 2024).

Державна служба якості освіти України пропонує такі напрямки для створення внутрішньої системи якості освіти закладу і для самооцінювання освітньої діяльності та управлінських процесів: освітнє середовище; здобувачі дошкільної освіти. Забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку. набуття нею життєвого соціального досвіду; фахова діяльність педагогічних працівників закладу освіти; управлінські процеси

Зовнішня система забезпечення якості дошкільної освіти містить: наявність стандарту і освітніх програм; наявність ліцензій; атестація, сертифікація педагогічних працівників; зовнішній моніторинг якості освіти; аудит (освітній, педагогічний, інституційний), громадський нагляд.

Зовнішня і внутрішня системи забезпечення якості освіти покликані уможливити максимальну відповідність результату надання освітніх послуг здобувачам дошкільної освіти (сформованість компетентностей) вимогам стандарту «Базовий компонент дошкільної освіти».

Самооцінювання процесу освітньої діяльності потребує організації дієвої моніторингової системи закладу дошкільної освіти.

Згідно з тлумачним словником, моніторинг – це постійне або систематичне спостереження за процесом, явищем чи об'єктом для його оцінки, контролю та прогнозування, з метою виявлення відповідності певним нормам чи бажаному результату. Він включає збір даних для обґрунтованих управлінських рішень, як-от моніторинг екологічного стану, якості навчання або стану здоров'я пацієнта тлумачним словником (Словник UA).

Великий тлумачний словник моніторинг визначає як безперервне стеження за якимнебудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату, а також прогнозування та запобігання критичним ситуаціям (Slovnyk. me).

Моніторинг якості освіти – це система збору, обробки, зберігання та поширення інформації про освітню систему або її окремі елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє роботи висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу та дає прогноз його розвитку. (Приходько, 2010, р.49).

Поділяємо думку К. Крутій, яка моніторинг розглядає як механізм управління якістю ЗДО (Крутій, 2015), адже моніторинг виступає як одна з функцій управлінської діяльності, що здійснюється суб'єктом управління та передбачає розробку пропозицій щодо розвитку об'єкта у потрібному напрямку і звіт про ефективність заходів з управління об'єктом.

Моніторинг, поряд з прогнозуванням, виступає як один з найважливіших елементів системи інформаційного забезпечення, що дозволяє розглядати його як складову частину системи управління освітою (Приходько, 2010, р. 51).

Мета моніторингу – підвищення якості освіти, котре забезпечує постійне професійне зростання та підвищення майстерності педагогів закладу дошкільної освіти. Моніторинг якості освітньої діяльності – це безперервний процес, що передбачає визначення предметного поля компетентнісних проблем педагогів, визначення індивідуальних траєкторій підвищення кваліфікації педагогів закладу дошкільної освіти, методичного забезпечення підвищення кваліфікації педагогів в умовах закладу дошкільної освіти, організацію професійного навчання та оцінки ефективності різних форм розвитку професійної майстерності педагога.

Проведення моніторингу якості освітньої діяльності передбачає дотримання вимог: моніторинг якості освітньої діяльності педагогів має бути безперервним процесом та охоплювати всіх працівників, а не бути прив'язаним лише до атестації кадрів; моніторинг якості професійної діяльності педагогів необхідний для визначення рівня професіоналізму педагогічного колективу закладу освіти, його можливостей у реалізації загальних цілей, педагогічного потенціалу, розвитку закладу освіти; моніторинг якості освіт-

ньої діяльності педагогів повинен враховувати індивідуальні особливості педагогів.

За результатами теоретичного аналізу, з метою виявлення психолого-педагогічних, методичних труднощів педагогів закладу дошкільної освіти розроблено модель моніторингу якості професійної діяльності. Показники, за якими пропонується здійснювати оцінку освітньої діяльності відповідає компетентностям визначеним у професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти».

Моніторинг має циклічний характер і проводиться у декілька етапів: 1 етап – діагностичний. Моніторинг професійної компетентності педагогів закладу дошкільної освіти. Мета: психолого-педагогічне вивчення професійної компетентності педагога. 2 етап – оцінний. Мета: якісна та кількісна оцінка діяльності окремо педагога і педагогічного колективу в цілому. 3 етап – корекційний. Мета: психолого-педагогічна корекція діяльності педагогів закладу дошкільної освіти у контексті саморозвитку. 4 етап – порівняльний. Мета: визначення рівня професійної компетентності педагогів закладу дошкільної освіти, визначення динаміки зростання.

Моніторинг якості професійної діяльності педагогів включає три блоки компетентностей: *блок психолого-педагогічних компетентностей*. Критерії: знання дошкільної освіти та особливостей організації освітньої роботи з дітьми раннього та дошкільного віку, забезпечення охорони життя та здоров'я дітей дошкільного віку, активне використання не директивної допомоги та підтримка дитячої ініціативи, самостійності у різних видах діяльності. *Блок методичних компетентностей.* Критерії: уміння організувати провідні види діяльності дошкільного віку, планування та коригування освітніх завдань з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини. *Блок загальнокультурних компетентностей*. Критерії: здатність працювати в команді, толерантно сприймати соціальні, культурні та особистісні відмінності, готовність до професійного розвитку та вдосконалення та інші.

Така система моніторингу допомагає виявити слабкі та сильні сторони діяльності педагогів закладу дошкільної освіти, відобразити динаміку розвитку та прийняти рішення щодо покращення якості діяльності педагогів.

За результатами моніторингу необхідно скоригувати професійну діяльність педагогів, використовуючи перевірені практикою засоби підвищення якості дошкільної освіти, котрі зорієнтовані на дитину, її особливості і потреби, а саме: підвищення ролі ігрової діяльності в житті дитини; забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою; усунення проявів авторитарної педагогіки; реалізація варіативної частини стандарту «Базовий компонент дошкільної освіти», впровадження парціальних програм; індивідуалізація, диджиталізація освітнього процесу; формування сучасного розвивального середовища у вікових групах та ЗДО загалом; вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду, використання чату GPT у розробці навчально-методичного забезпечення освітнього процесу; взаємодія медико-психолого-педагогічної служби ЗДО з родинами вихованців; моніторинг результатів якості освіти дошкільників; самоосвітня діяльність педагогів; створення сприятливих умов для підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах ЗДО.

Висновки і перспективи подальших досліджень. В умовах сьогодення значної уваги потребує управління якістю освіти, що підвищує вимоги до рівня професійної компетентності педагогів ЗДО. У контексті цього, моніторинг, як управлінська функція набуває першочергового значення. Систематичний, цілеспрямований моніторинг якості професійної діяльності педагогів ЗДО дозволяє визначити проблемне поле професійних компетентностей педагога, педагогічного колективу ЗДО в цілому (психолого-педагогічні, методичні, дослідницькі, організаційні тощо) і створити умови для науково-методичної діяльності педагогів з урахуванням їхніх особистісних професійних інтересів в умовах ЗДО, що забезпечить формування педагога інноваційного типу, значущість якого зростає на сучасному етапі розвитку практики дошкільної освіти, що відповідає завданням якісної дошкільної освіти. Отже, професійна майстерність педагогів є ключовою умовою підвищення рівня якості освітнього процесу і результату дошкільної освіти. Перспектива подальших досліджень передбачає коригування освітньої діяльності педагогів в системі підвищення кваліфікації в умовах ЗДО.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про дошкільну освіту: Закон України від 06 червня 2024 р. No 3788-IX / Верховна рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 20.06.2025).

2. Бадер С., Коваленко Т. Як оцінити рівень професійної компетентності вихователів. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2023. № 12. С. 4–8. URL: https://emetodyst.expertus.com.ua/10011592. (Дата звернення: 05.09. 2025).

3. Богуш А. М. Вимірюємо якість дошкільної освіти: методична спрямованість. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* 2022. Вип. 1 (138). Одеса. С. 7–16. URL:http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/14137/1/Bogush.pdf. (Дата звернення: 14.10.2025).

4. Великий тлумачний словник. URL:https://slovnyk.me/dict/vts/%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D1%96%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B3 (Дата звернення: 10.10.2025).

5. Жебровський Б. Якість шкільної освіти: теорія та практика. *Освіта UA. Середня освіта*. 2022. URL:https://osvita.ua/school/method/368/ (Дата звернення: 10.10.2025).

6. Короід Т. Емоційний інтелект як копінг-ресурс у забезпеченні успішного самопроєктування індивіда. Acta Paedagogica Volynienses, 2025. Вип. 2. С. 160–167.URL:http://www.journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/2452/231 DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2025.2.22 (Дата звернення: 25.10.2025).

7. Кіндрат І. Мотивація до самоосвіти як умова професійного розвитку педагогів. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* Київ: ТОВ «Міжнародний центр фінансово-економічного розвитку-Україна». 2017. №11. С.4-11.

8. Критерії якості дошкільної освіти: звіт за результатами дослідження в межах міжнародного проєкту «Міжнародні критерії якості дошкільних освітніх програм» (2018). URL:http://ussf.kiev.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=105&catid=21&Itemid=251(Дата звернення: 20.10.2025).

9. Крутій К. Л. Проблеми запровадження моніторингу якості освіти та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 2(2). С. 67–70.

10. Пітерс Я. Підвищення якості дошкільної освіти та догляду за дітьми в Україні. 2018. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/14.01/numo/pokazniki-yakostivikhovateli.pdf (Дата звернення: 20.10.2025).

11. Приходько В.М. Словник основних термінів і понять з моніторингу якості освіти та превентивного виховання. Запоріжжя. 2010. 137 с. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/bibl/slovnik.pdf (Дата звернення: 18.10.2025).

12. Тлумачний словник. URL: https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D1%96%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B3. (Дата звернення: 18.10.2025).

REFERENCES:

1. Zakon Ukrainy Pro doshkilnu osvitu: pryiniatyi 06 chervnia 2024 r. No 3788-IX [Law of Ukraine About preschool education from Juny 06 2024, No 3788-IX] / (n.d.) Available at: https://zakon.rada.gov.ua.Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text [in Ukrainian]. (Accessed 20.06.2025).

2. Bader S., Kovalenko T. (2023).Yak otsinyty riven′ profesiynoyi kompetentnosti vykhovateliv. [How to assess the level of professional competence of educators. Preschool teacher-methodologist]. *Vykhovatel'-metodyst doshkil'noho zakladu*. No.12. pp. 4–8. [in Ukrainian].

3. Bohush A. M. (2022). Vymiryuyemo yakist′ doshkil′noyi osvity: metodychna spryamovanist. [Measuring the quality of preschool education: methodological orientation]. *Naukovyy visnyk Pivdennoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushyns'koho*. Vol. 1 (138). Odesa. pp. 7–11. Available at: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/14137/1/Bogush.pdf. [in Ukrainian]. (Accessed 14.10.2025).

4. Velykyy tlumachnyy slovny. [Big explanatory dictionary]. Available at: https://slovnyk.me/dict/vts/%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D1%96%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B3 [in Ukrainian]. (Accessed 10.10.2025).

5. Zhebrovs′kyy B. (2022). Yakist′ shkil′noyi osvity: teoriya ta praktyka. [The quality of school education: theory and practice]. *Osvita UA. Serednya osvita*. Available at: https://osvita.ua/school/method/368/ [in Ukrainian]. (Accessed 10.10.2025).

6. Koroid T. (2025). Emotsiinyi intelekt yak kopinh-resurs u zabezpechenni uspishnoho samoproiektuvannia indyvida [Emotional intelligence as a coping resource in ensuring the successful self-projection of an individual]. *Acta Paedagogica Volynienses.* No. 2 pp. 160–167. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2025.2.22 [in Ukrainian]. (Accessed 25.10.2025).

7. Kindrat I. (2017). Motyvatsiya do samoosvity yak umova profesiynoho rozvytku pedahohiv. [Motivation for self-education as a condition for the professional development of teachers.]. *Vykhovatel'-metodyst doshkil'noho zakladu*. Kyiv: Publ. LLC «International Center for Financial and Economic Development-Ukraine». No. 11. pp. 4–11. [in Ukrainian].

8. Kryteriyi yakosti doshkil′noyi osvity: zvit za rezul′tatamy doslidzhennya v mezhakh mizhnarodnoho proyektu «Mizhnarodni kryteriyi yakosti doshkil′nykh osvitnikhprohram» (2018). [Criteria for the quality of preschool education:

a report on the results of a study within the framework of the international project «International Criteria for the Quality of Preschool Educational Programs»] Available at: http://ussf.kiev.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=105&catid=21&Itemid=251[in Ukrainian]. (Accessed 20.10.2025).

9. Krutiy K. L. (2015). Problemy zaprovadzhennya monitorynhu yakosti osvity ta shlyakhy yikh vyrishennya. [Problems of implementing monitoring of education quality and ways to solve them]. *Naukovyy visnyk Mukachivs'koho derzhavnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*. Vol. 2(2). pp. 67–70. [in Ukrainian].

10. Piters YA. (2018). Pidvyshchennya yakosti doshkil′noyi osvity ta dohlyadu za dit′my v Ukrayini. [Peters J. Improving the quality of preschool education and childcare in Ukraine]. Available at: https://mon.gov.ua/static objects/mon/sites/1/rizne/2021/14.01/numo/pokazniki-yakostivikhovateli.pdf [in Ukrainian]. (Accessed 20.10.2025).

11. Prykhod′ko V.M. (2010). Slovnyk osnovnykh terminiv i ponyat′ z monitorynhu yakosti osvity ta preventyvnoho vykhovannya. [Dictionary of basic terms and concepts in monitoring the quality of education and preventive education]. Publ. Zaporizhia 137 p. Available at: https://virtkafedra.ucoz.ua/bibl/slovnik.pdf [in Ukrainian] (Accessed 18.10.2025).

12. Tlumachnyy slovnyk. [Explanatory dictionary]. Available at: https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D1%96%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B3. [in Ukrainian]. (Accessed 18.10.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 20.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 373.015.31:316.362.71
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.6

Алла РЕВТЬ
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, Україна, 82100
***ORCID:** 0000-0002-8006-6186*

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

Бібліографічний опис статті: Ревть, А. & Федорович, А. (2025). Гендерне виховання дітей в умовах сім'ї. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 5, 40–46, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.6

ГЕНДЕРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ СІМ'Ї

У статті висвітлено окремі погляди на гендерне виховання дошкільників у сімейному середовищі; акцентовано на тому, що відтворення дітьми поведінки своєї гендерної групи у сім'ї є важливим механізмом навчання та розвитку когнітивних процесів, необхідною умовою їхнього психічного благополуччя.

Наголошено, що на ранньому та дошкільному етапах розвитку малюка гендерні стереотипи відіграють позитивну роль, оскільки є інструментами первинної гендерної ідентифікації та соціалізації. Вони слугують «навігаторами» для орієнтації у соціальній реальності, бо «спрощують» сприйняття соціальних ролей. Це допомагає швидко засвоїти базові норми співжиття, що своєю чергою впливає на самосвідомість, знижує тривожність і дає відчуття безпеки.

З'ясовано, що гендерні ролі опановуються дитиною у сімейному оточенні через диференційоване наслідування, підкріплення певної поведінки з боку батьків та їхнє різне ставлення до синів та дочок. Рідні люди демонструють систему координат, у якій малюк навчається співвідносити себе зі статтю (ідентифікація) і розуміти, як йому слід поводитися (гендерна роль), щоб отримати схвалення та підтримку. Зокрема, батьки підбирають одяг, асортимент іграшок, дизайн кімнати; по різному проводять час з сином / дочкою, пропонують різні форми дозвілля; застосовують відмінні засоби комунікації, коментарі, особисті оцінки, фізичний контакт тощо.

Підкреслено, що на гендерне виховання у сім'ї впливають різні фактори: її структура, клімат, погляди батьків на виховання, їхній соціально-економічний статус, освіта. Сьогодні цей процес змінюється, тому його слід скеровувати на заохочення дитини до самостійного вибору моделей поведінки, інтересів та захоплень. Гендерне виховання не нав'язує готові рішення, а «підштовхує» до усвідомлення своїх бажань, «делікатно пояснює» відмінності між хлопчиками та дівчатками, сприяє усвідомленню рівності статей.

***Ключові слова:** гендерне виховання дошкільників, гендерні стереотипи, вплив батьків на дитину, фактори гендерного виховання в сімейному оточенні.*

Alla REVT
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine, 82100
***ORCID:** 0000-0002-8006-6186*

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

To cite this article: Revt, A. & Fedorovych, A. (2025). Henderne vykhovannia ditei v umovakh simi [Gender education of children in a family environment]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 40–46, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.6

GENDER EDUCATION OF CHILDREN IN A FAMILY ENVIRONMENT

The article explores separate aspects of gender education for preschoolers within the family environment. It is emphasized that children's reproduction (imitation) of the behavior of their own gender group within the family is a crucial mechanism for learning and development of cognitive processes, and a necessary condition for their psychological well-being.

It is emphasized that at the early and preschool stages of a child's development, gender stereotypes play a positive role as they act as tools for primary gender identification and socialization. They serve as «navigators» for orienting the child within social reality because they simplify the perception of social roles. This, in turn, helps the child quickly assimilate basic norms of social interaction, which positively influences self-awareness, reduces anxiety, and provides a crucial sense of security.

It has been clarified that gender roles are mastered by the child within the family environment through differential imitation, the reinforcement of specific behaviors by parents, and their differing attitudes towards sons and daughters. Close relatives demonstrate a system of coordinates in which the child learns to correlate themselves with their sex (identification) and understand how they should behave (gender role) in order to receive approval and support. Specifically, they select clothing, toy assortments, and room design; they spend time differently with a son versus a daughter, offering different forms of leisure; they apply distinct methods of communication, commentary, personal evaluations, and physical contact, among other means.

It is emphasized that gender upbringing in the family is influenced by various factors: its structure, climate, parental views on education, and their socio-economic status and level of education. Today, this process is changing, and therefore it should be directed toward encouraging the child to independently choose their models of behavior, interests, and hobbies. Gender education does not impose ready-made solutions; instead, it «nudges» the child toward self-awareness of their desires, «delicately explains» the differences between boys and girls, and promotes the realization of gender equality (parity).

***Key words:** gender education of preschoolers, gender stereotypes, parental influence on the child, factors of gender education in the family environment.*

Актуальність проблеми. У сучасному світі сім'я залишається первинним та головним інститутом виховання та соціалізації особистості дитини. Це мікросоціум, який презентує та транслює їй суспільні очікування та норми взаємодії між людьми. У ньому закладаються перші уявлення маленької особистості про те, що означає бути «хлопчиком» чи «дівчинкою» (маскулінним / фемінним), якими є чуттєва експресія, рівень агресії, прагнення до влади чи, навпаки, опіка, турбота, емпатія.

Сімейний вплив є емоційно насиченим та безпосереднім. Тому домінуючі культурні соціальні сценарії засвоюються дитиною досить легко, перетворюючись на внутрішні установки та частину її гендерної ідентичності. Якщо батьки несвідомо передають жорсткі, застарілі стереотипи щодо статі, дитина сприймає їх як норму, що може обмежити її психологічну гнучкість та адаптивність у сучасному світі. Власне це визначається якістю гендерного виховання в сім'ї, дотриманням батьками цінностей гендерного паритету, що актуалізує дану проблему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здебільшого поняття «гендерне» та «статево-рольове» виховання ототожнюють, оскільки

їхня основна мета – формування у дитини уявлень про соціальні ролі, норми поведінки та соціокультурні очікування згідно біологічної статі. Позаяк сьогодні «гендер» трактують як соціальну надбудову (уявлення про яку змінюються з часом) над нею, то й пояснюють його як «навчання ролей» (Лозинська & Худзей, 2018). Водночас більшість відмінностей у поведінці та сприйнятті чоловіків і жінок не є фізіологічно вродженими, а сформованими під впливом соціуму.

Науковці (Н. Бугайова, Т. Вдовиця, Л. Карнаух, Н. Карнаух, Е. Коваленко, С. Лозинська, В. Очкур, О. Перепелиця, С. Приймак, У. Худзей та ін.) вивчають питання гендерного виховання, аналізуючи історичний розвиток та досвід упровадження гендерного підходу в дошкільну освіту (Карнаух & Карнаух, 2021; Лозинська & Худзей, 2018); розкривають вікові особливості гендерного виховання дітей (Вдовиця & Приймак, 2020; Коваленко, 2024; Очкур, 2012)? якість паритетної взаємодії між учасниками освітнього процесу та її вплив на становлення малюка тощо. На їхню думку, метою гендерного виховання є формування егалітарних цінностей та поваги до особистості, незалежно від її статі. Йдеться про розвиток індивідуальних якостей та одночасне дотримання гендерної рівності у всіх сферах життя, щоб забезпечити дитині однакові можливості для різнобічного розвитку та самореалізації (Лозинська & Худзей, 2018).

Традиційно виховання фокусувалося на жорсткому засвоєнні «статевих ролей», а сучасний світ вимагає від людини гендерної гнучкості. Тому переосмислення потребує проблема впливу сім'ї на становлення та гендерне виховання особистості в ній.

Мета статті – розкрити основні аспекти гендерного виховання дитини дошкільного віку в умовах сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ключовий психологічний механізм, який інтегрує уявлення дитини про себе (свої якості, здібності та місце у світі) і є головним показником становлення її особистості є самосвідомість. Вона починає формуватися у дошкільному віці. Виховання позитивного ставлення до власного внутрішнього світу (оптимістична самооцінка, «Я концепція») завбачує орієнтацію у своїх правах та обов'язках, здатність висловлювати міркування, активно діяти, самостійно вирішувати проблеми. Успішність цього процесу залежить від усвідомлення себе, зокрема, через співвіднесення зі статтю, членами сім'ї, соціумом. Ідентифікація з кимось, відчуття належності до спільноти, дає змогу малюку відчувати себе частинкою чогось, осмислювати власну цінність (Коваленко, 2024).

У цьому контексті, з позицій гендеру у дошкільний період слід зосереджуватися на таких напрямах виховної роботи: початкове усвідомлення дитиною своєї статевої належності (факту наявності двох статей), становлення елементарної гендерної ідентичності (розуміння себе як хлопчика чи дівчинки, асоціація внутрішнього «Я» з відповідною статтю), прийняття чеснот своєї статті та орієнтації на них у власній діяльності та поведінці (Вдовиця & Приймак, 2020). Власне це підтверджують дослідження вчених щодо вікових особливостей розвитку дитини. Як відомо, з одного року, малюк починає ідентифікувати себе з власним ім'ям, після двох – правильно використовує займенники Я, Він, Вона. Далі відбувається первинна гендерна ідентифікація: дитина знає свою стать, зіставляє себе з нею, визначає стать іншої людини. У цей період її поведінка гнучка і не завжди прив'язана до біологічної статі. Однак, коли малюк розуміє, що стать – незмінна (досягає статевої константи орієнтовно у чотири роки), то починає свідомо наслідувати та копіювати моделі поведінки, характерні для своєї гендерної групи (Очкур, 2012).

Дорослішаючи, старший дошкільник регулює власні дії згідно статевих ролей, ідентифікуючи себе з членами сім'ї («Я готую їсти як мама», «Я йду на футбол як батько», «Хочу бути як бабуся» тощо). Діти несвідомо повторюють дії батьків, навіть у дрібницях. Таке наслідування є сильнішим за прямі настанови, особливо коли поведінка рідних емоційно забарвлена (Вдовиця & Приймак, 2020). До кінця дошкільного дитинства настає важливий етап гендерного самоусвідомлення, розуміння свого соціального призначення та відмінностей між чоловіком і жінкою, які охоплюють фізіологічні, рольові та біологічні ознаки (Перепелиця & Бугайова, 2024).

Безсумнівно, відтворення поведінки своєї гендерної групи у сім'ї (тата / мами, брата / сестри, тітки / дядька) є важливим механізмом

навчання та когнітивних процесів малюка, що сприяє взаємодії з іншими, удосконаленню мовлення, рухових навичок та ін. Ідентифікуючи себе з кимось із близьких, він копіює його типову поведінку, відчуваючи себе частиною рідної спільноти. Це необхідно для психічного розвитку та гармонії, зміцнення самооцінки, позитивного світогляду. Ототожнення і самоствердження є ключовими елементами самосвідомості дитини, що впливають на подальше доросле життя.

Власне у сімейних умовах осмислення своєї статті та належності до соціуму глибоко інтегровані. Тут дитиною засвоюються норми, ролі, установки, взаємини, котрі суспільство вважає обов'язковими. Гендерне виховання залежить від зовнішніх соціальних чинників та внутрішніх механізмів пізнання. Гендерна ідентичність формується через соціальні маркери (ім'я, одяг, оволодіння гендерно-забарвленою мовою (займенники «він / вона», закінчення прикметників, дієслів тощо)) та цілеспрямовану взаємодію. Зовнішній вплив закріплюється через внутрішні механізми наслідування «дорослого» життя, заохочення батьками типової поведінки і самосоціалізації, коли дитина відтворює ті дії, які викликають повагу в оточуючих. Тому завдання дорослих полягає в активній допомозі у прийнятті, усвідомленні себе як представника певної статі, та підтримці у реалізації цієї ролі в соціумі та сім'ї.

Часто рідні транслюють статево-рольову поведінку, не усвідомлюючи цього, через вираження емоцій, манери, виконання домашніх обов'язків, стиль спілкування тощо. Вдома малюк спостерігає за міжстатевими взаєминами, звичками, вчинками тата (дідуся), мами (бабусі), брата (сестри) та повторює їх. Згодом у сюжетно-рольових іграх відбувається «закріплення» ролей через заохочення / осуд гендерних дій. Зазвичай батьки купують дочці ляльки, м'які іграшки, дитячий посуд, а хлопчику – машинки, роботи, конструктори, спонукаючи до конкретних ігор. Також, типовою є реакція рідних на поведінку дитини. Наприклад, хлопчика засуджують за надмірні емоції, прояви емпатії, боягузтво, увагу до моди, дівчат – за агресію, лідерство, стимулюючи покору, слухняну поведінку тощо (Вдовиця & Приймак, 2020).

Очевидно, що місія батьків полягає в активній допомозі у прийнятті та усвідомленні себе як представника певної статі, та підтримці у реалізації цієї ролі. Зі зростанням дитини, її мислення стає гнучкішим. Поступово близькі допомагають їй вийти за межі початкових стереотипів, показують, що існує широкий спектр ролей, інтересів і можливостей, незалежно від статі. Розвиток гнучкості та критичного мислення дає змогу не бути обмеженою у майбутньому, знайти та обрати свій шлях самостійно, не боячись осуду.

У цьому контексті дослідники зазначають, що завдання гендерного виховання дошкільників мають передбачати:

− оволодіння знаннями про родину, особисте життя, функції, сфери діяльності її членів, ролі тата, мами, баби, діда та ін.;

− формування реалістичного образу «Я» (у його тілесній, душевній і соціальній формах), розуміння емоцій (своїх, чужих), позитивного ставлення до власного тіла та здоров'я;

− налагодження дружніх стосунків між хлопчиками та дівчатками;

− засвоєння норм етичної культури, правил взаємин у суспільстві, сприяння розвитку емпатії та толерантності;

− подолання гендерних упереджень, забезпечення рівних прав та можливостей кожній дитині для реалізації її індивідуальних здібностей та розкриття потенціалу (Вдовиця & Приймак; Лозинська & Худзей, 2018).

Попри те, що у дорослому житті гендерні стереотипи можуть обмежувати самореалізацію особистості, вважаємо, що на ранньому та дошкільному етапах розвитку дитини – вони відіграють позитивну роль, оскільки є інструментами первинної гендерної ідентифікації та соціалізації. Малюки активно пізнають світ і себе в ньому, тому гендерні стереотипи слугують їм «навігатором» для орієнтації у соціальній реальності, бо «спрощують» сприйняття соціальних ролей, стають чіткими моделями поведінки: «хлопчик грає машинками, а дівчинка – ляльками». Це допомагає швидко засвоїти базові норми та відповідати очікуванням, що своєю чергою впливає на самосвідомість, знижує тривожність і дає відчуття безпеки.

Як зазначалося, гендерні ролі засвоюються у сімейному оточенні через диференційоване наслідування та підкріплення певної поведінки дитини. Водночас, зауважимо, що батьки

часом демонструють різне ставлення та стилі виховання. Так, тато здебільшого відповідає за фізичну стимуляцію, інтелектуальний розвиток та встановлення дисциплінарних меж, часто використовуючи директивні способи. Мати ж «забезпечує» емоційний зв'язок, комфорт, удосконалення мовлення, застосовуючи м'який емпатичний підхід. До прикладу, син виховується у більш суворому та контрольованому стилі. Тато з раннього дитинства виявляє до нього підвищений інтерес, приділяє чимало часу, особливо в іграх та спільних заняттях, контролює дисципліну. Від хлопця очікують жорсткішого дотримання традиційних гендерних норм, а будь-які прояви «фемінності» частіше мають негативну реакцію та заборони, ніж у дівчини. Натомість, з дочкою тато використовує м'який стиль поведінки, втішає у моменти засмучення, допомагає, підтримує та ін.

Як бачимо, будучи особистим прикладом для наслідування з однієї сторони, з іншої – батьки заохочують певний тип гендерної поведінки власних дітей, проявляють диференційоване ставлення до них. Зокрема, підбирають одяг, асортимент іграшок, дизайн кімнати; по різному проводять час з сином / дочкою, пропонують різні форми дозвілля; застосовують відмінні засоби комунікації, коментарі, особисті оцінки, фізичний контакт тощо.

Вивчаючи гендерну соціалізацію дошкільників у контексті розвитку суспільства Л. Карнаух, Н. Карнаух зазначають, що основні методи гендерного виховання в сім'ї залишилися незмінними. Вони скеровані на формування у дітей обох статей відповідальності, турботливості (догляд за молодшими дітьми), самостійності (уміння потурбуватися про себе та незалежність від сторонньої допомоги), хазяйновитості (виконання домашніх обов'язків), потреби у досягненнях (через змагання та оцінку результатів) (Карнаух & Карнаух, 2021).

Сьогодні батькам важливо заохочувати дітей до вибору ігор та занять, не лише гендерно орієнтованих, а й таких які відповідають їхнім інтересам та сприяють розширенню світогляду. Доречним є «справедливий» розподіл домашніх обов'язків у сім'ї, що вчить усіх членів відповідальності. Залучення і синів, і дочок до приготування їжі, прибирання та виконання ремонтних робіт, виховує самостійність. Важливо також, щоб і мама, і тато брали активну участь у вихованні, приділяли час спільному відпочинку та дозвіллю. Це формує в дитини необхідні життєві навички та уявлення про гендерну рівність. Значущими для неї є слова, прояви емоцій, підтримка, схвалення сильних рис характеру, незалежно від статі.

При цьому в умовах сім'ї варто демонструвати принцип гендерного паритету (рівності та поваги), підкреслювати, що обоє батьків важливі, хлопчики та дівчатка мають однакове право на вибір іграшок, заняття спортом чи прояв емоцій. Це є своєрідним стандартом справедливості, який засвоюється дитиною. Маємо на увазі гендернонейтральне виховання, спрямоване на розвиток кожного без обмежень. Воно визначає якість реальної гендерної ідентичності, яка уможливить повноцінну реалізацію дитиною свого внутрішнього потенціалу. Йдеться не про стирання відмінностей між хлопчиком і дівчинкою, а зосередження на їхній індивідуальності, інтересах, характері та талантах, а не на заздалегідь визначених соціальних ролях.

На гендерне виховання у сімейному оточенні прямо чи опосередковано впливають різні фактори, котрі залежать від рівня соціальної культури та спрацьовують як інструменти підкріплення, зокрема:

− структура сім'ї (від неї залежить, які рольові моделі доступні дитині, і яке місце вона займає у внутрішній ієрархії сім'ї): склад (повна, неповна), положення дитини (єдина, старша, молодша), наявність братів і сестер; до прикладу спілкування з сиблінгами протилежної статі сприяє швидшому усвідомленню гендерних відмінностей та опануванню правил міжстатевої взаємодії;

− клімат у сім'ї: прояви емоцій, тепла, любові, злагоди, якість відносин батьків між собою, характер їх трудової взаємодії, показ паритетних міжстатевих стосунків, справедливий розподіл обов'язків тощо;

− погляди на виховання: соціальні очікування батьків, їхні уявлення про гендерні ролі, єдність виховного підходу, спільні вимоги до синів та дочок; жорстокість і авторитарність у вихованні дітей, наявність диференційованого підходу до синів і дочок та ін.;

− соціально-економічний статус та освіта батьків: освічені та фінансово незалежні батьки, як правило, транслюють менш стерео-

типні погляди на гендерні ролі (Перепелиця & Бугайова, 2024).

Висновки. Отож, гендерне виховання у дошкільному віці є основою для формування здорової самооцінки та соціально адаптованої особистості. Саме у цей період закладається основа оптимістичного та позитивного світогляду. Дитина вперше усвідомлює себе як виразником певної статі. Тому важливо, щоб уявлення про свої права, обов'язки та цінності формувалися одночасно з елементарною гендерною ідентичністю, а самосвідомість ґрунтувалася на повазі до себе та інших.

Найважливіші, найближчі рідні люди демонструють систему координат, у якій дитина навчається відносити себе до статі (ідентифікація) і розуміти, як їй слід поводитися (гендерна роль), щоб отримати схвалення та підтримку. Завдяки «зображенню» батьками гендерної поведінки, її підкріплення у дітей, проявам різного ставлення та диференціації стилів виховання синів та дочок, відбувається гендерне виховання в сім'ї.

Очевидно, що сьогодні цей процес змінюється, тому не повинен обмежувати розвиток дошкільників традиційними гендерними стереотипами. Його слід скеровувати на заохочення до самостійного вибору моделей поведінки, інтересів та захоплень. Гендерне виховання не нав'язує готові рішення, а «підштовхує» до усвідомлення своїх бажань, «делікатно пояснює» відмінності між хлопчиками та дівчатками, сприяє усвідомленню рівності статей.

Подальшого дослідження потребують механізми переходу від традиційного статево-рольового до гендернонейтрального виховання в сім'ї, що забезпечить формування цілісної та нестереотипної особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вдовиця, Т. & Приймак, С. (2020) «Сила і краса має рівні права» (гендерне виховання дошкільників): метод. посіб. Сміла, 2020. URL: https://vseosvita.ua/library/sila-i-krasa-mae-rivni-prava-genderne-vihovanna-doskilnikiv-292265.html

2. Карнаух, Л. & Карнаух, Н. (2021) Дослідження гендерної соціалізації дітей дошкільного віку в контексті суспільно-історичного розвитку суспільства. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. № 1 (48). С. 170–174. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.170-174

3. Коваленко, Е. (2024) Психологічні особливості статевої ідентифікації дошкільників. *Scientific Collection «InterConf+»*, 2024. № 41 (185). С. 214–218. URL: https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.01.2024.022

4. Лозинська, С. & Худзей, У. (2018) Гендерне виховання дітей дошкільного віку: історичний аспект. *Молодий вчений*. 2018. № 5 (57). С. 61–63. URL: https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4457

5. Очкур, В. (2012) Гендерна стратегія виховання та гендерний підхід у розвитку дітей дошкільного віку. *Дошкільний навчальний заклад*. 2012. № 4. С. 2–14.

6. Перепелиця, О. & Бугайова, Н. (2024) Особливості статево-рольової ідентифікації дітей дошкільного віку в сучасному світі. *Соціально-психологічні проблеми гендерної стратифікації суспільства*: матеріали XVI Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (м. Київ, 12 квітня 2024 р.). Київ: СНУ ім. В. Даля, 2024. С. 275–278.

REFERENCES:

1. Vdovytsia, T. & Pryimak, S. (2020) «Syla i krasa maie rivni prava» (henderne vykhovannia doshkilnykiv) [«Strength and beauty have equal rights» (gender education for preschoolers)]: metod. posib. Smila, 2020. URL: https://vseosvita.ua/library/sila-i-krasa-mae-rivni-prava-genderne-vihovanna-doskilnikiv-292265.html (in Ukrainian)

2. Karnaukh, L. & Karnaukh, N. (2021) Doslidzhennia hendernoi sotsializatsii ditei doshkilnoho viku v konteksti suspilno-istorychnoho rozvytku suspilstva [Research on gender socialization of preschool children in the context of socio-historical development of society]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu.* Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota». 2021. № 1(48). S. 170–174. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.170-174 (in Ukrainian)

3. Kovalenko, E. (2024) Psykholohichni osoblyvosti statevoi identyfikatsii doshkilnykiv [Psychological features of gender identity in preschoolers]. *Scientific Collection «InterConf+»*, 2024. № 41 (185). S. 214–218. URL: https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.01.2024.022 (in Ukrainian)

4. Lozynska, S., & Khudzei, U. (2018). Genderne vihovannya ditej doshkilnogo viku: istorichnij aspekt [Gender Education of Pre-School Age Children: Historical Aspects]. *Young Scientist*, 5 (57), 61–63. URL: https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4457 (in Ukrainian)

5. Ochkur, V. (2012) Henderna stratehiia vykhovannia ta hendernyi pidkhid u rozvytku ditei doshkilnoho viku [Gender strategy of upbringing and gender approach in the development of preschool children]. *Doshkilnyi navchalnyi zaklad*. 2012. № 4. S. 2–14. (in Ukrainian)

6. Perepelytsia, O., Buhaiova, N. (2024). Osoblivosti statevo-rolovoyi identifikaciyi ditej doshkilnogo viku v suchasnomu sviti [Peculiarities of gender-role identification of preschool children in the modern world]. *In Socialno-psihologichni problemi gendernoyi stratifikaciyi suspilstva:* materiali XVI Vseukrayinskoyi naukovo-praktichnoyi konferenciyi (z mizhnarodnoyu uchastyu) (Kyiv, 12 kvitnya 2024 r.) Volodymyr Dahl East Ukrainian National University. Pp. 275–278). (in Ukrainian)

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 13.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 37.091.3:37.015.3:159.944.4
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.7

Світлана СМОЛЮК
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: *0000-0001-5427-1285*

Бібліографічний опис статті: Смолюк, С. (2025). Тренінг як засіб профілактики професійного вигорання вихователя ЗДО. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 47–51, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.7

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему професійного вигорання вихователів закладів дошкільної освіти як одного з найгостріших викликів сучасної педагогічної практики. Авторка аналізує наукові підходи до розуміння феномену вигорання у працях зарубіжних та вітчизняних дослідників, зокрема К. Маслач, С. Джексон, Н. Freudenberger, Л. Карамушки, І. Тесленко та ін. Вигорання трактується як складний психолого-педагогічний синдром, що поєднує емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження професійних досягнень та має індивідуально-психологічний та соціально-організаційний виміри.

У роботі підкреслено, що вихователі ЗДО є особливо вразливою категорією педагогів через високий рівень емоційного навантаження, багатозадачність, значну відповідальність за розвиток дітей дошкільного віку та недостатню матеріальну і соціальну підтримку. Висвітлено теоретичні моделі дослідження вигорання та окреслено психолого-педагогічні фактори ризику, пов'язані з особистісними особливостями педагога та умовами професійного середовища.

Особливу увагу приділено ролі тренінгових технологій у профілактиці професійного вигорання. Розкрито функції тренінгу як засобу розвитку емоційної саморегуляції, стресостійкості, комунікативної компетентності та професійної ресурсності вихователів. Представлено методичні підходи до організації тренінгових занять у системі післядипломної освіти педагогів, акцентовано на їх інтерактивності, рефлексивності та зв'язку з типовими професійними ситуаціями.

Авторка доводить, що цілеспрямоване впровадження тренінгових програм у закладах дошкільної освіти є дієвим засобом попередження емоційного виснаження, збереження психологічного здоров'я педагогів та підвищення ефективності освітнього процесу.

Ключові слова: *професійне вигорання, стрес, емоційне виснаження, педагоги закладів дошкільної освіти.*

Svitlana SMOLIUK
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0000-0003-0261-8595*

To cite this article: Smoliuk, S. (2025). Treninh yak zasib profilaktyky profesiinoho vyhorannia vykhovatelia zakladu doshkilnoi osvity [Ttraining as a means of preventing professional burnout of preschool educators]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 47–51, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.7

TRAINING AS A MEANS OF PREVENTING PROFESSIONAL BURNOUT OF PRESCHOOL EDUCATORS

The article addresses the issue of professional burnout among preschool educators as one of the most pressing challenges in contemporary pedagogical practice. The author analyzes scientific approaches to understanding the phenomenon of burnout in the works of foreign and domestic researchers, including C. Maslach, S. Jackson, H. Freudenberger, L. Karamushka, I. Teslenko, and others. Burnout is interpreted as a complex psycho-pedagogical syndrome that combines emotional exhaustion, depersonalization, and reduced professional achievements, encompassing both individual-psychological and socio-organizational dimensions.

The study emphasizes that preschool educators are a particularly vulnerable category of teachers due to high emotional demands, multitasking, significant responsibility for children's development, and insufficient material and social support. Theoretical models of burnout are highlighted, as well as psycho-pedagogical risk factors related to teachers' personal characteristics and professional environment.

Special attention is given to the role of training technologies in preventing professional burnout. The functions of training as a tool for developing emotional self-regulation, stress resilience, communicative competence, and professional resourcefulness of preschool educators are revealed. Methodological approaches to organizing training sessions in the system of teachers' postgraduate education are presented, with emphasis on their interactivity, reflexivity, and connection to typical professional situations.

The author argues that the targeted implementation of training programs in preschool institutions is an effective means of preventing emotional exhaustion, preserving teachers' psychological well-being, and improving the effectiveness of the educational process.

Key words: *professional burnout, stress, emotional exhaustion, preschool educators.*

Актуальність проблеми. Сучасна система дошкільної освіти вимагає від вихователя високого рівня професійної компетентності, гнучкості та емоційної врівноваженості. У контексті війни в Україні значно зросла тривожність серед педагогів, що негативно впливає на їхнє психоемоційне здоров'я. У таких умовах значно зростає ризик розвитку професійного вигорання. Дослідження показують, що педагоги переживають помірно виражену або важку тривожність, а також спостерігається значне емоційне виснаження. Постійна загроза та непередбачуваність ситуації можуть викликати симптоми, схожі на посттравматичний стрес, зокрема порушення сну, нав'язливі думки, зниження концентрації та пам'яті, коливання настрою, соціальну ізоляцію та труднощі у спілкуванні (Budnyk, 2024). Стресові фактори, зокрема постійні зміни умов праці та вплив війни, призводять до деперсоналізації та зниження професійних досягнень серед педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема професійного вигорання педагогів, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти, розглядається у науковій літературі як складний психолого-педагогічний феномен, що поєднує емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження професійних досягнень. Дослідники підкреслюють, що ця проблема має не лише індивідуально-психологічний, а й соціально-організаційний вимір, оскільки від умов праці, підтримки колективу та системи підвищення кваліфікації залежить професійне довголіття педагогів.

Питання профілактики та подолання синдрому емоційного вигорання широко висвітлені у працях К. Маслач, С. Джексон, які запропонували класичну модель дослідження цього явища. В українських наукових розвідках (Л. Карамушка, Н. Чепелєва, О. Савченко) акцент робиться на важливості розвитку професійної рефлексії, формування психологічної культури педагога та створення сприятливого соціально-психологічного клімату в закладі освіти.

Психолого-педагогічні аспекти застосування тренінгу як інструменту профілактики професійного вигорання досліджувалися у працях А. Адлер, К. Роджерса, які наголошували на ролі групової взаємодії, емпатійного спілкування та розвитку навичок саморегуляції. Сучасні вітчизняні дослідники (І. Зязюн, С. Сисоєва, Н. Лєбєдєва-Корбут) підкреслюють значення тренінгових технологій у підвищенні стресостійкості вихователів та зміцненні їх психологічного ресурсу. Адже робота з дітьми дошкільного віку є не лише творчою та відповідальною, але й емоційно насиченою, що нерідко призводить до перевантаження та втрати внутрішніх ресурсів.

Водночас, незважаючи на наявні наукові напрацювання, недостатньо дослідженим залишається питання цілеспрямованої організації психолого-педагогічних тренінгів у системі післядипломної освіти вихователів ЗДО, визначення оптимальних методик їх проведення та вивчення їхньої ефективності у довготривалій перспективі. Це визначає необхідність подальших наукових досліджень у напрямі розробки практичних моделей профілактики професійного вигорання вихователів закладів дошкільної освіти засобами тренінгу.

Метою статті є обґрунтування ролі тренінгу як ефективного засобу профілактики професійного вигорання вихователя ЗДО та визначення методичних прийомів, які сприяють підвищенню емоційної стійкості та професійної ресурсності педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема емоційного та професійного вигорання педагогічних працівників, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти, на сьогодні є однією з найбільш актуальних у сфері педагогічної та психологічної науки. Це пояснюється високим рівнем емоційної напруженості, необхідністю постійної міжособистісної взаємодії, високою відповідальністю за життя і розвиток дітей, що нерідко призводить до фізичного та психічного виснаження педагогів.

У сучасних психологічних словниках поняття *«вигорання»* трактується як «стан емоційного, фізичного та інтелектуального виснаження, що виникає внаслідок тривалого впливу професійних стресів» (Шапран, 2016).

Автором терміна «вигорання» вважають H. J. Freudenberger і тлумачать переважно як результат тривалого стресу; як усвідомлення вчителем, який завжди оточений потенційними стресорами, недостатності чи неадекватності наявних у нього внутрішніх ресурсів для боротьби з ними (Колтунович, 2015).

У «Міжнародній класифікації хвороб 11-го перегляду» (ICD-11, 2025) професійне вигорання розглядається як «синдром, що виникає внаслідок хронічного стресу на робочому місці, з яким не вдалося успішно впоратися. Він характеризується трьома вимірами: відчуттям виснаження енергії, ментальною дистанцією від роботи або цинічним ставленням до неї, а також зниженням професійної ефективності» (WHO, 2025).

У вітчизняних дослідженнях (Карамушка, Гнускіна, 2018) підкреслюється, що професійне вигорання педагогів є наслідком надмірної емоційної включеності у діяльність, низької підтримки з боку адміністрації, конфліктів у колективі та недостатньої сформованості навичок саморегуляції. Для вихователів закладів дошкільної освіти ризик розвитку вигорання особливо високий у зв'язку з інтенсивною комунікацією з дітьми, батьками та колегами, багатозадачністю, низьким рівнем матеріальної винагороди й значним емоційним навантаженням.

Науковець К. Маслач зазначає, що «професійне вигорання» – це емоційне виснаження, яке є наслідком стресових ситуацій, а не реакція на нудьгу і втрата творчого потенціалу. Вона конкретизувала це поняття і визначила його як синдромом фізичного та емоційного виснаження, що формується у результаті негативної самооцінки, пасивності, негативного ставлення до роботи, втрати розуміння та співчуття до колег (Zvarych, 2024).

Важливий внесок у дослідження проблеми професійного вигорання працівників зробила американська соціальний психолог, професор Каліфорнійського університету К. Маслач. Вона запропонувала замінити термін на «вигорання» (burnout), що відображає процес, пов'язаний із станом виснаження та відчуттям власної недооцінки (Тесленко, 2021, с. 37). К. Маслач трактує вигорання як синдром емоційного та фізичного виснаження, що включає розвиток негативної самооцінки, пасивне ставлення до роботи та втрату розуміння й емпатії. Вона підкреслює, що професійне вигорання не означає втрату творчого потенціалу особистості, а є наслідком емоційного виснаження, що виникає під впливом стресових чинників у процесі міжособистісної взаємодії (Тесленко, 2021, с. 38).

У психологічній літературі виділяють кілька теоретичних підходів до розуміння феномену професійного вигорання. Класична модель К. Маслач та С. Джексон розглядає вигорання як багатовимірну конструкцію, що включає три складові: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень. Біопсихосоціальний підхід акцентує на взаємодії особистісних чинників (стресостійкість, рівень емоційної зрілості), організаційних умов (клімат у колективі, стиль керівництва) та соціокультурного контексту.

Зварич Г. та Мойсеюк В. у своїй праці зазначають, що психологічна особливість «професійного вигорання» залежить не так від зовнішніх чинників, як від особистісного змісту мети професійної діяльності, об'єктивної та реальної оцінки ситуації, у якій перебуває людина. Професійна діяльність фахівців може бути тільки приводом для виникнення стресового стану, але справжні причини стресу криються в індивідуальних особливостях людини, а саме: в її життєвих поглядах, потребах і цілях, позиції міжособистісної взаємодії, мотивах поведінки, стереотипах сприймання тощо. Вчені виділили фактори, що спричиняють виникнення професійних стресів і синдрому емоційного вигорання у вихователів: високий рівень відповідальності за вихованців; невідповідність між інтелектуально-енергетичними затратами особистісного ресурсу, моральною і матеріальною винагоро-

дою; підвищений рівень напруження і конфлікти в професійному середовищі; відсутність умов для професійної самореалізації; рутинність професійної діяльності; відсутність позитивного оцінювання; відсутність перспектив кар'єрного росту; невиправдані очікування від результатів роботи; невміння розділяти особисте й професійне (Zvarych, 2024, P. 220).

Згідно з концепціями вітчизняних дослідників (Карамушка, 2018), профілактика професійного вигорання передбачає цілеспрямований розвиток емоційної компетентності педагогів, формування позитивного психологічного клімату, впровадження програм психопрофілактики. Важливим напрямом виступає активне використання психолого-педагогічних тренінгів, які дозволяють розвивати навички саморегуляції, емоційної стабільності та комунікативної культури.

Тренінг у сучасній науці визначається як «метод активного навчання, спрямований на розвиток особистісних і професійних компетентностей шляхом інтерактивної групової взаємодії» (Шапран, 2016). У контексті профілактики професійного вигорання тренінг виконує низку ключових функцій: *розвивальну* – формування навичок емоційної саморегуляції, асертивної поведінки, конструктивного вирішення конфліктів; *профілактичну* – попередження розвитку негативних емоційних станів та стресових реакцій у професійній діяльності; *рекреаційну* – відновлення психологічних ресурсів особистості, зниження рівня емоційного напруження; *соціально-адаптаційну* – розвиток навичок ефективної комунікації з колегами, батьками та дітьми.

У практиці закладів дошкільної освіти найбільш ефективними зарекомендували себе такі напрями тренінгових занять: тренінги емоційної стійкості; тренінги управління стресом; тренінги розвитку комунікативної компетентності; тренінги особистісного зростання і саморозвитку (Лук'янова, 2013).

Щодо методичних підходів до організації тренінгу, то варто зазначити, що ефективність тренінгових занять залежить від дотримання низки методичних принципів: *добровільність участі* – вихователь повинен бути внутрішньо мотивований до змін; *активність і включеність* – завдання й вправи мають бути інтерактивними, заснованими на практичному досвіді учасників; *рефлексивність* – після кожної вправи проводиться обговорення, що сприяє усвідомленню нових знань і навичок; *системність* – тренінг має бути частиною комплексної програми профілактики професійного вигорання, яка включає також супервізії, психологічні консультації, методичні семінари.

Важливою умовою є адаптація тренінгових програм до специфіки діяльності вихователів ЗДО. Наприклад, вправи можуть бути пов'язані із моделюванням типових професійних ситуацій: робота з агресивними дітьми, вирішення конфліктів із батьками, управління груповою динамікою та ін.

Таким чином, зарубіжні дослідження (Leiter, Maslach, Schaufeli, 2001) доводять, що участь педагогів у програмах тренінгової підтримки значно знижує рівень емоційного виснаження та підвищує задоволеність роботою. Вітчизняні дослідження (Polishchuk, Koltunovych, Andrieieva, Heisonyuk, Oliinyk, 2022) підтверджують, що тренінг є одним із найефективніших методів збереження психологічного здоров'я педагогів і попередження професійного вигорання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, тренінг як засіб профілактики професійного вигорання вихователів ЗДО поєднує теоретичне підґрунтя психології праці та практичні інструменти психопрофілактики. Його ефективність забезпечується інтерактивністю, груповою підтримкою, розвитком емоційної компетентності та навичок стресостійкості. Це вказує на необхідність впровадження тренінгових програм у систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів дошкільної освіти.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у дослідженні психологічних технік регуляції емоцій у роботі вихователя закладу дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карамушка Л. М., Гнускіна Л. М. Психологічні чинники професійного вигорання працівників освітніх організацій. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2018. Вип. 2(13). С. 40–49.

2. Колтунович Т. А. Чинники ризику професійного вигорання педагогів. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології* : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. конф., м. Львів, «Львівська педагогічна спільнота», 2015. С. 18-23.

3. Лук'янова Л. Б. Тренінгові технології в освіті дорослих. *Сучасні технології освіти дорослих* : посібник / авт. кол.: Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко, Л.Є. Сігаєва, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. С. 6-40.

4. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М., 2016. 473 с.

5. Тесленко І. Професійне вигорання педагогічних працівників: сучасні підходи до розуміння феномену. Актуальні проблеми психології. 2021. Вип. 17(3). С. 35–42.

6. Budnyk O., Okliievych N., Smoliuk S., Yemchyk O., Fomin K. Mental health during wartime. The Ukrainian case in the 21st century: on the increase of anxiety among students and teachers. *Health Problems of Civilization.* 2024. 18.1.

7. Zvarych, H., Moiseyuk, V. Professional Burnout of Preschool Education Specialists: Characteristic Features. *Educological Discourse.* 2024. № 1(44), P.214-227.

8. Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 2001. № 52(1), P. 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

9. Skomorovska, I., Kyrsta, N., Matishak, M. The Emergence of Professional-Emotional Burnout Syndrome in Teachers of Preschool Education Institutions: Factors, Symptoms, Stages, and Prevention. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2023. № 10(1). P. 152-158.

10. Polishchuk, O., Koltunovych, T., Andrieieva, Y., Heisonyuk, N., Oliinyk, M. Job Satisfaction and Professional Burnout of Preschool Teachers. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala.* 2022. № 14(4). P. 325-352.

11. World Health Organization. International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11). Geneva : WHO, 2019. Режим доступу: https://icd.who.int (дата звернення: 03.10.2025).

REFERENCES:

1. Karamushka, L. M., & Hnuskina, L. M. (2018) Psykholohichni chynnyky profesiinoho vyhorannia pratsivnykiv osvitnikh orhanizatsii [*Risk Factors for Professional Burnout among Educators*]. Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Vyp. 2(13). S. 40–49. (in Ukrainian)

2. Lukianova L. B. (2013) Treninhovi tekhnolohii v osviti doroslykh [Training technologies in adult education]. Suchasni tekhnolohii osvity doroslykh : posibnyk / avt. kol.: L.B. Lukianova, O.V. Anishchenko, L.Ie. Sihaieva, S.V. Zinchenko, O.V. Banit, N.I. Doroshenko. Kirovohrad : Imeks-LTD, P. 6-40. (in Ukrainian)

3. Shapran, O.I. (2016) Suchasnyi psykhologo-pedahohichnyi slovnyk [Modern Psychological and Pedagogical Dictionary]. Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine: Dombrovska Ya.M. (in Ukrainian).

4. Teslenko I. (2021) Profesiine vyhorannia pedahohichnykh pratsivnykiv: suchasni pidkhody do rozuminnia fenomenu [Professional burnout among educators: contemporary approaches to understanding the phenomenon]. Aktualni problemy psykholohii. Vyp. 17(3). S. 35–42. (in Ukrainian)

5. Budnyk O., Okliievych N., Smoliuk S., Yemchyk O., Fomin K. (2024) Mental health during wartime. The Ukrainian case in the 21st century: on the increase of anxiety among students and teachers. *Health Problems of Civilization.* 18.1. (in English)

6. Zvarych, H., Moiseyuk, V. (2024) Professional Burnout of Preschool Education Specialists: Characteristic Features. *Educological Discourse.* № 1(44), P.214-227. (in English)

7. Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001) Job burnout. *Annual Review of Psychology*. № 52(1), P. 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397 (in English)

8. Skomorovska, I., Kyrsta, N., Matishak, M. (2023) The Emergence of Professional-Emotional Burnout Syndrome in Teachers of Preschool Education Institutions: Factors, Symptoms, Stages, and Prevention. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. № 10(1). P. 152-158. (in English)

9. Polishchuk, O., Koltunovych, T., Andrieieva, Y., Heisonyuk, N., Oliinyk, M. (2022) Job Satisfaction and Professional Burnout of Preschool Teachers. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. № 14(4). P. 325-352.

10. World Health Organization. (2019) International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11). Geneva : WHO. (in English)

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 373.2.011.3-051:316.454.54
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.8

В'ячеслав ШИНКАРЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49006
***ORCID:** 0000-0003-0929-9160*

Людмила КЛІМОВА
старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49006
***ORCID:** 0000-0003-1161-617X*

Наталія МІХІНА
старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49006
***ORCID:** 0000-0001-7555-9448*

Георгій ГРИГОРОВ
кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49006
***ORCID:** 0000-0001-7395-273X*

Євгенія ВЕЛИКОДНА
кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49006
***ORCID:** 0000-0002-6350-5415*

Бібліографічний опис статті: Шинкаренко, В., Клімова, Л., Міхіна, Н., Григоров, Г., Великодна, Є. (2025). Педагогічне значення ігрової діяльності у розвитку дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 5, 52–58, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.8

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті досліджено можливості та особливості використання дидактичних ігор у розвитку дітей дошкільного віку. Визначено, що дидактичні ігри характеризуються тим, що вони містять готовий ігровий задум, містять у собі ігрову ситуацію, в якій опиняється дитина. Для успішного здійснення ігрового задуму важливо наявність ігрового матеріалу, що спонукає дитину до гри. Дидактична гра, у своєму значенні, містить два значення: навчальне та ігрове. Встановлено, що основна мета дидактичних ігор – це повторне відтворення дитиною певних дій, її тренування тієї чи іншої дії. Дидактична суть гри полягає в тому, що дитина отримує можливість діяти абсолютно самостійно, а матеріал, з яким працюють діти, властивості якого вони пізнають, стають основним дидактичним початком у здійсненні дидактичних завдань. Встановлено, що заняття є більш універсальними засобами у вирішенні освітніх завдань ніж дидактична гра. Але під час дидактичної гри у дитини розвиваються найважливіші властивості особистості: довільність психічних процесів, гальмування, увага, спостережливість, кмітливість тощо.

Виявлено вимоги до дидактичних ігор для дітей дошкільного віку: дидактична гра повинна сприяти виникненню інтересу у дітей, оскільки продуктивне навчання вважається неможливим без його наявності; стимулювання

дитини (процес проведення дидактичної гри бажано будувати шляхом залучення дитини до змагання з іншими дітьми, що сприяє стимулюванню її активності); дидактична гра повинна надавати самостійність у формуванні навичок та умінь, сприяти пошуку знань, адже це необхідно для самоосвіти дітей, формування здатності приймати рішення та логічно мислити; в ході дидактичної гри дітей варто заохочувати за успіхи різними способами, при цьому похвала не повинна бути тільки за перемогу у змаганні на швидкість, а, наприклад, за демонстрацію нових знань, навичок та умінь у ній, старанність при виконанні завдання тощо.

Ключові слова: *ігрова діяльність, заклади дошкільної освіти, дидактична гра, розвиток дитини.*

Vyacheslav SHYNKARENKO
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Education, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council, Vladimir Antonovich str., 70, Dnipro, Ukraine, 49006
ORCID: *0000-0003-0929-9160*

Lyudmyla KLIMOVA
Senior Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council, Vladimir Antonovich str., 70, Dnipro, Ukraine, 49006
ORCID: *0000-0003-1161-617X*

Natalia MIKHINA
Senior Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council, Vladimir Antonovich str., 70, Dnipro, Ukraine, 49006
ORCID: *0000-0001-7555-9448*

Heorhii HRYHOROV
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council, Vladimir Antonovich str., 70, Dnipro, Ukraine, 49006
ORCID: *0000-0001-7395-273X*

Yevheniia VELYKODNA
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council, Vladimir Antonovich str., 70, Dnipro, Ukraine, 49006
ORCID: *0000-0002-6350-5415*

To cite this article: Shynkarenko, V., Klimova, L., Mikhina, N., Hryhorov, H., Velykodna, Ye. (2025). Pedahohichne znachennia ihrovoi diialnosti u rozvytku ditei doshkilnoho viku [Pedagogical significance of play activities in the development of preschool children]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 52–58, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.8

PEDAGOGICAL SIGNIFICANCE OF GAME ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

The article explores the possibilities and features of using didactic games in the development of preschool children. It is determined that didactic games are characterized by the fact that they contain a ready-made game plan, contain a game situation in which the child finds himself. For the successful implementation of the game plan, the presence of game material is important, which encourages the child to play. Didactic game, in its meaning, contains two meanings: educational and gaming. It is established that the main goal of didactic games is the child's repeated reproduction of certain actions, his training in this or that action. The didactic essence of the game is that the child gets the opportunity to act completely independently, and the material with which children work, the properties of which they learn, become the main didactic beginning in the implementation of didactic tasks. It is established that classes are more universal means

in solving educational tasks than didactic games. But during the didactic game, the child develops the most important personality traits: arbitrariness of mental processes, inhibition, attention, observation, ingenuity, etc.

Requirements for didactic games for preschool children have been identified: a didactic game should contribute to the emergence of interest in children, since productive learning is considered impossible without it; stimulation of the child (it is desirable to build the process of conducting a didactic game by involving the child in competition with other children, which helps stimulate his activity); a didactic game should provide independence in the formation of skills and abilities, promote the search for knowledge, because this is necessary for children's self-education, the formation of the ability to make decisions and think logically; during the didactic game, children should be encouraged for success in various ways, while praise should not be only for winning a speed competition, but, for example, for demonstrating new knowledge, skills and abilities in it, diligence in completing a task, etc.

Key words: *play activities, preschool educational institutions, didactic game, child development.*

Актуальність проблеми. Важливе місце у життєдіяльності кожної людини займає мислення, оскільки мислення є засобом пізнання навколишньої дійсності. За допомогою цього процесу людина може виділити більш значні ознаки предмета, встановити між явищами причинно-наслідкові зв'язки, а також зробити на їх основі висновки. Здійснюючи такі операції мислення, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація, класифікація, дитина набуває нових знань.

З позиції законів дидактики та педагогічної практики, слід зазначити, що з під час організації навчальних занять обов'язково необхідно враховувати специфіку віку дитини, оскільки у кожному віковому періоді рівень знань відрізняється через особливості розвитку його інтелекту. Навчання дітей знанням може відбуватися у різних формах, але найбільш природною й ефективною для них є дидактична гра.

Значення дидактичної гри в інтелектуальному вихованні дітей старшої вікової групи дуже велике. Граючи з різними предметами і картинками, дитина накопичує свій чуттєвий досвід: розбираючи й складаючи пазл, підбираючи парні картинки, вона вчиться розрізняти й називати розмір, форму, колір та інші ознаки предметів. Дидактичні ігри викликають у дітей старшого дошкільного віку інтерес до вирішення розумових завдань, а подолання труднощів і успіх, приносить їм задоволення. Все це робить дидактичну гру важливим інструментом розвитку мислення старших дошкільнят.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В даний час увага педагогічної науки та практики зосереджена на вивченні та актуалізації розвиваючого потенціалу гри, яка визнається українськими дослідниками (Н. Гавриш, Л. Артемова, Г. Григоренко, Н. Кудикіна та ін.) як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку, а педагогами (Н. Вакуленко, О. Квак, Н. Кудикіна, Т. Піроженко та ін.) – пріоритетним засобом виховання та навчання дошкільнят.

У педагогіці ХХ ст. дидактичні ігри наклали свій відбиток у дослідженнях В. Сухар, В. Тарасюк, Т. Харченко, О. Яловська та багатьох інших.

Мета дослідження. Дослідити можливості та особливості використання дидактичних ігор у розвитку дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасний період пріоритетним засобом навчання та виховання дітей дошкільного віку визнається дидактична гра. Вона є видом спільної діяльності, що має особливу структуру, що дозволяє відрізняти дидактичну гру від інших феноменів (наявність дидактичного та ігрового завдання (замислу), ігрових дій та правил, результату).

За словами А. Онищенко, народ був першим творцем дидактичних ігор. Створені народом дидактичні ігри побудовані таким чином, що вони забезпечують, з урахуванням вікових, психічних та фізіологічних особливостей дитини, взаємозв'язок процесів виховання та навчання. Кожна дидактична гра має складатися з таких елементів: дидактичне завдання, зміст, правила та ігрові дії (Onyshhenko, 2011, pp. 250–255).

Більшість сучасних науковців дотримується саме такого змісту побудови дидактичної гри. Адже зміст дидактичних ігор має відображати навколишню дійсність: природу, людей та їх взаємини, побут, працю, події суспільного життя тощо. Все перераховане є тими аспектами життя, з якими дитина практично щодня стикається і сприймає у повсякденному житті, і які не можуть бути адекватно зрозумілі, особливо в молодшому дошкільному віці.

Серед різних видів ігор, що мають місце у дошкільному віці, особливе місце посідають дидактичні ігри. Проблематика дидактичної гри була широко представлена у вітчизняній науко-

вій та методичній літературі другої половини XX століття (Н. Вакуленко, О. Квак, Т. Назаренко та багато інших. ін). Авторами були виділені сутнісні та структурні особливості дидактичної гри як виду діяльності, вивчено специфіку її використання як методу навчання та форми організації освітнього процесу у різних вікових групах.

Можливості та особливості використання дидактичних ігор у освітньому процесі, що здійснюється у молодших групах дитячого садка, найглибше досліджували Л. Артемова, А. Бурова, В. Захарченко, Н. Куфко. Автори зазначали, що у молодшому дошкільному віці засвоєння нових знань у грі відбувається успішніше, ніж на навчальних заняттях. Дитина, захоплена грою, «як би не помічає того, що вона вчиться, хоча при цьому вона постійно стикається з труднощами, які вимагають перебудови її уявлень та пізнавальної діяльності».

Водночас дидактичні ігри не знайшли належного місця в процесі формування у дітей дошкільного віку кількісних уявлень. Ігри, описані у більшості методичних розробок (В. Захарченко, М. Мозгова, Л. Сєрих та ін.) де їх сюжетні лінії виявляються дуже обмеженими, ігрові завдання – переважно одиночними, ігрові дії – простими та одноманітними. У сучасних методичних розробках, присвячених питанням розвитку та вихованню дитини, також дидактична гра висвітлена недостатньо повно.

Інтенсивне вивчення різних психолого-педагогічних аспектів гри почалися в середині XX століття. Н. Пихтіна наголошувала, що необхідно виявити рушійні причини та закономірності її розвитку, своєрідність її змісту та структури на різних вікових етапах, виявити співвідношення ступеня самостійності, творчості дитини у грі та керівництва нею зі сторони дорослих (Pykhtina, 2023, pp. 71–78).

А. Зуб, називає дії дітей із дидактичними іграшками «дидактичною грою». Вона пише: «Народна мудрість створила дидактичну гру, яка є для маленької дитини найбільш підходящою формою навчання», що дозволяє їй «граючи, непомітно для себе» засвоювати «ті відомості та вміння, які дорослий вважає за необхідне їй дати» (Zub, 2023, pp. 272–275).

Протилежну думку мають коло авторів таких як, В. Шинкаренко та А. Галушка які стверджують, що «використання дидактичних іграшок чи посібників нерідко називають грою – варто дати дитині в руки пірамідку або конструктор і вважається, що гра відбулася. Це не так, – наголошують автори. Розвиваюча гра – це не будь-яка дія з дидактичним матеріалом і не ігровий прийом на обов'язковому навчальному занятті Це специфічна, повноцінна та досить змістовна діяльність» (Shynkarenko, 2022, pp. 285–289).

На думку О. Ляховця та Ю. Опалінської, дидактичні ігри характеризуються тим, що вони містять готовий ігровий задум, містять у собі ігрову ситуацію, в якій опиняється дитина. Для успішного здійснення ігрового задуму важливо наявність ігрового матеріалу, що спонукає дитину до гри. Виконання ігрових дій дозволять вирішити певну навчальну задачу, вимагаючи від дитини активних розумових та вольових зусиль. Ігрові правила, що є в грі, її задум, та ігрові дії варто довести до розуміння дітям (Ljakhovecj , 2017, pp. 27–30).

Про унікальне значення ігрової діяльності у розвитку дошкільника наголошувала Н. Пихтіна, вона писала: «Гра виступає як діяльність, у якій відбувається формування передумов до переходу розумових дій на новий, вищий етап – розумових дій з опорою на мовлення» (Pykhtina, 2023, pp. 71–78).

Дидактична гра, у своєму значенні, містить два значення: навчальне та ігрове. Як зазначає В. Сухар, дитиною вона «сприймається як гра, а дорослий, який організує цю діяльність, розглядає її як метод або прийом навчання, але при цьому дорослий знає та розуміє, що дитина не зобов'язана її так само сприймати» (Sukhar, 2012, pp. 92–93).

Як наголошують В. Шинкаренко, Л. Клімова, Н. Міхіна, В. Купрієнко, дидактична гра включає в себе як дидактичне завдання, що визначається спрямованістю навчального та виховного впливу педагога, так і ігрове завдання, що здійснюється дітьми в ігровій діяльності. Дидактичне завдання реалізується протягом усієї гри через здійснення ігрового завдання, ігрових дій (Shynkarenko, 2020, pp. 244–245).

Розгорнута ігрова дія має бути представлена в кожній дидактичній грі. На думку В. Шинкаренко, Л. Клімова, Н. Міхіна, В. Купрієнко дидактична гра стає грою завдяки наявності в ній різних ігрових моментів: очікування та несподіванки, елементів загадки, руху, зма-

гання, розподілу ролей тощо (Shynkarenko, 2020, pp. 244–246).

На відміну від попередніх науковців, В. Сухар розглядала дидактичну гру як особливу форму навчання дітей. Порівнюючи її з заняттям, автор зазначала, що незважаючи на спільність їхньої мети (отримання знань, оволодіння певними навичками), можливості дидактичної гри більш обмежені. У дидактичній грі не можна навчити дитину малювати, ліпити, конструювати тощо. Тому заняття є більш універсальними у вирішенні освітніх завдань. Але під час дидактичної гри у дитини розвиваються найважливіші властивості особистості: довільність психічних процесів, гальмування, увага, спостережливість, кмітливість тощо (Sukhar, 2012, p. 76).

Як наголошував В. Дубенюк, «існують два типи навчання. Навчання як особлива діяльність, спеціально спрямована на певну мету. Та навчання як результат – а не мета діяльності». Дидактична гра на думку В. Буденюк відноситься саме до другого типу навчання (Dubenjuk, 2022, pp. 34–36).

О. Ляховець включала дидактичну гру в організовану форму прямого навчання – заняття. На її думку, «дидактична гра – це спланований педагогічний прийом для розширення та закріплення отриманих знань» незважаючи на дидактичну спрямованість, навчальні ігри залишаються іграми, дітей захоплює ігрова дія, що дозволяє їм легко сприймати навчальні завдання (Ljakhovecj, 2017, pp. 29–31).

Разом з тим, як підкреслює А. Зуб дидактичній грі властиві правила, за допомогою яких вихователь направляє гру по заданому шляху, з'єднує дидактичну гру та навчальне завдання, організує поведінку та взаємини дітей у грі, встановлює правила гри тощо (Zub, 2023, pp. 273–274).

Наявність ігрових правил, на думку А. Зуб, дозволяє відокремити дидактичну гру від звичайної вправи: «Дидактична гра відрізняється від ігрових вправ тим, що виконання в ній ігрових дій спрямовується, контролюється самими ігровими правилами». Також дидактичні ігри відрізняються від вправ тим, що вони завжди є спільною діяльністю (Zub, 2023, pp. 274–275).

Як зазначає Н. Пихтіна, дидактична гра передбачає партнерську позицію педагога та дитини. У дидактичній грі «вихователь одночасно є й учителем і учасником гри. Він вчить і грає, а діти, граючись, навчаються». У молодших групах значення правил, необхідність їх виконання має озвучити вихователь. Поступово, при їх повторенні вони засвоюються дітьми та стають критерієм, орієнтуючись на який діти виробляють ігрові дії (Pykhtina, 2023, pp. 71–78).

На думку В. Шинкаренка, основна мета дидактичних ігор – це повторне відтворення дитиною певних дій, її тренування тієї чи іншої дії. Дидактична суть гри полягає в тому, що дитина отримує можливість діяти абсолютно самостійно, а матеріал, з яким працюють діти, властивості якого вони пізнають, стають основним дидактичним початком у здійсненні дидактичних завдань (Shynkarenko, 2022, pp. 287–289).

В. Сухар наголошує, що вправи з дидактичним матеріалом варто відрізняти від ігор із дидактичними іграшками. Дидактичний матеріал за своїм характером абстрактний, не має предметного змісту (палички, бруски). А дидактична іграшка сюжетна, образна, вона передає образ людини (лялька мотанка) або предмета (яйце, грибочок). Завдяки цьому дії з іграшками (вкладати, розкладати, розбирати, збирати тощо) набувають для дитини певного ігрового змісту, стають не практичними, а ігровими (Sukhar, 2012, pp. 92–94).

Особливістю дидактичної гри є наявність результату, який визначається дидактичним та ігровим завданням, ігровими діями та правилами. Як зазначає А. Зуб, для вихователя результат гри є показником рівня досягнень дітей під час опанування освітньої програми, у свою чергу для дітей же результат гри постає як певне особисте досягнення (Zub, 2023, pp. 274–275).

Дидактичні ігри, що використовуються у роботі з дітьми молодшого дошкільного віку, повинні бути повноцінними за своєю структурою, але в той же час відповідати особливостям психічного розвитку дітей. Ігровий задум повинен враховувати потреби та схильності малюків. Оскільки для трирічних дітей характерна зацікавленість предметним світом, задум гри може ґрунтуватися на діях із предметами, прагненні отримати предмет у власні руки. Ігрових правил не повинно бути багато, вони мають бути досить прості та бути загальними для всіх учасників гри.

Діти молодшого дошкільного віку можуть, на думку В. Шинкаренка та Л. Клімової, підкорюють свою поведінку правилам, що вимагають здійснення одночасних або послідовних (але однакових для всіх дій). Педагог повинен виступати не лише організатором, а й неодмінним учасником гри, зацікавленим нарівні з дітьми у досягненні ігрового, а не лише дидактичного результату (Shynkarenko, 2020, pp. 247–248).

Особливості рівня розвитку та психіки дітей здебільшого визначають складність гри та кількість завдань гри, які необхідно вирішити у цьому процесі. Таким чином дидактична гра зазвичай акцентує увагу на якійсь одній властивості, на якій будується весь процес гри (тобто встановлюється завдання, спрямоване на вивчення тільки цієї властивості, наприклад, кольору, форми або величини предмета). Метою будь-якої дидактичної гри є розвиток мислення дитини та таких розумових здібностей, як уміння порівнювати, узагальнювати інформацію, класифікувати предмети та явища навколишнього світу, а також збагачення досвіду дитини.

Розглянемо вимоги до дидактичних ігор для дітей дошкільного віку:

− дидактична гра повинна сприяти виникненню інтересу у дітей, оскільки продуктивне навчання вважається неможливим без його наявності;

− стимулювання дитини (процес проведення дидактичної гри бажано будувати шляхом залучення дитини до змагання з іншими дітьми, що сприяє стимулюванню її активності);

− дидактична гра повинна надавати самостійність у формуванні навичок та умінь, сприяти пошуку знань, адже це необхідно для самоосвіти дітей, формування здатності приймати рішення та логічно мислити;

− в ході дидактичної гри дітей варто заохочувати за успіхи різними способами, при цьому похвала не повинна бути тільки за перемогу у змаганні на швидкість, а, наприклад, за демонстрацію нових знань, навичок та умінь у ній, старанність при виконанні завдання тощо.

Широко відома наступна класифікація дидактичних ігор: ігри з іграшками та предметами. Завдяки іграм з іграшками та предметами дошкільнята вчяться порівнювати предмети, встановлюючи їх схожість та відмінність. З допомогою таких ігор діти вивчають властивості предметів їх ознаки, саме колір, форму, величину та інше. Цінними для дошкільнят є словесні ігри у них приховані величезні можливості у розвитку мислення, оскільки, граючи у такі ігри, діти вчаться повторювати сказані дорослим слова, запам'ятовують словесні звороти, намагаються висловлювати власні судження і робити висновки. Словесні дидактичні ігри розвивають у дошкільнят вміння уважно слухати, знаходити необхідну відповідь на поставлене запитання і наскільки можна чітко і повно формулювати свої думки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Також серед дидактичних ігор можна виділити такі види: ігри-бесіди, ігри-загадки, ігри-подорожі, ігри-доручення, ігри-припущення. Застосування дидактичних ігор, безумовно, підвищує інтерес дошкільнят до навчання, розвиває їхню концентрацію, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу. Особливо ефективно застосовувати такі ігри при організації безпосередньої освітньої діяльності з різних напрямків, наприклад, формування єдиної картини світу, формування елементарних математичних уявлень тощо.

Провівши ретроспективний аналіз наукової літератури щодо питання використання дидактичної гри у закладах дошкільної освіти можна стверджувати, що протягом тривалого періоду дидактична гра визначалась важливим засобом розвитку дошкільнят. Особливе місце дидактичні ігри займають у роботі з дітьми молодшого дошкільного віку. Дидактична гра багатьма авторами розглядається як вид спільної діяльності, що має особливу структуру, що дозволяє відрізняти дидактичну гру від інших феноменів (наявність дидактичної та ігрової задачі (замислу), ігрових дій та правил, результату).

Тож можна стверджувати, що дидактична гра представляє собою багатопланове, складне педагогічне явище: вона є й ігровим методом навчання дітей дошкільного віку, і формою навчання, і в той же час виступає засобом всебічного виховання особистості дитини. Метою застосування дидактичних цих ігор у навчанні виступає не лише збагачення досвіду дитини, а й розвиток її мислення, особливо вміння порівнювати, узагальнювати інформацію, класифікувати предмети та явища навколишнього

світу. Дидактична гра може виступати як дієвий ігровий метод навчання дошкільнят, застосування дидактичних ігор, безумовно, підвищує інтерес дошкільнят до навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дубенюк В. Дидактичні ігри як засіб формування сенсорно-пізнавальної сфери дитини дошкільного віку. *Методологічні та методичні проблеми викладання у сучасному*. 2022. 204 с.

2. Зуб А. М. Дидактичні ігри як засіб формування природничих знань у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Харківський природничий форум [Електронне видання]* : VI Міжнар. конф. молодих учених, Харків, 18–19 трав. 2023 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди [та ін. ; редкол.: Ю. Д. Бойчук, І. А. Іонов, Д. В. Леонтьєв та ін.]. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 272–275.

3. Ляховець О., Опалінська Ю. Роль дидактичної гри в ознайомленні дітей молодшого дошкільного віку з предметами. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.* Серія: Педагогічні науки. 2017. №8. 39 с.

4. Онищенко А. С. Вплив дидактичних ігор з англійської мови на розвиток інтелекту дошкільників. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2011. Вип. 9. С. 250–255.

5. Пихтіна Н. Педагогічний потенціал дидактичних ігор та особливості їх використання на заняттях у ЗДО. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*, (4), 2023. С. 71–78.

6. Сухар В. Л. Дидактичні ігри: старший дошкільний вік. Харків : Ранок, 2012. 192 с.

7. Шинкаренко В. В., Галушка А. В. Гра як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках іноземної мови. *Молодий вчений модерну – фундамент розвитку освіти, науки та бізнесу в Україні* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної онлайнконференції (22 червня 2022 року, м. Дніпро). Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР», 2022. С. 285–289.

8. Шинкаренко В. В., Клімова Л. В., Міхіна Н. О., Купрієнко В. І. Особливості патріотичного виховання дітей дошкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць / Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 78. С. 244–248.

REFERENCES:

1. Dubenjuk V. (2022) Dydaktychni ighry jak zasib formuvannja sensorno-piznavaljnoji sfery dytyny doshkiljnogho viku. Metodologhichni ta metodychni problemy vykladannja u suchasnomu. 204 s. (in Ukrainian)

2. Zub A. M. (2023) Dydaktychni ighry jak zasib formuvannja pryrodnychykh znanj u molodshykh shkoljariv z intelektualjnymy porushennjamy. Kharkivsjkyj pryrodnychyj forum [Elektronne vydannja] : VI Mizhnar. konf. molodykh uchenykh, Kharkiv, 18–19 trav. 2023 r. / Kharkiv. nac. ped. un-t im. Gh. S. Skovorody [ta in. ; redkol.: Ju. D. Bojchuk, I. A. Ionov, D. V. Leontjjev ta in.]. Kharkiv : KhNPU im. Gh. S. Skovorody, S. 272–275. (in Ukrainian)

3. Ljakhovecj O., Opalinsjka Ju. (2017) Rolj dydaktychnoji ghry v oznajomlenni ditej molodshogho doshkiljnogho viku z predmetamy. Visnyk Cherkasjkogho nacionaljnogho universytetu imeni Boghdana Khmeljnycjkogho. Serija: Pedaghoghichni nauky. №8. 39 s. (in Ukrainian)

4. Onyshhenko A. S. (2011) Vplyv dydaktychnykh ighor z anghlijsjkoji movy na rozvytok intelektu doshkiljnykiv. Pedaghoghichna osvita: teorija i praktyka. Vyp. 9. S. 250–255. (in Ukrainian)

5. Pykhtina N. (2023) Pedaghoghichnyj potencial dydaktychnykh ighor ta osoblyvosti jikh vykorystannja na zanjattjakh u ZDO. Naukovi zapysky. Serija Psykhologho-pedaghoghichni nauky" (Nizhynsjkyj derzhavnyj universytet imeni Mykoly Ghogholja), (4), S. 71–78. (in Ukrainian)

6. Sukhar V. L. (2012) Dydaktychni ighry: starshyj doshkiljnyj vik. Kharkiv : Ranok, 192 s. (in Ukrainian)

7. Shynkarenko V. V., Ghalushka A. V. (2022) Ghra jak zasib aktyvizaciji piznavaljnoji dijaljnosti uchniv na urokakh inozemnoji movy. Molodyj vchenyj modernu – fundament rozvytku osvity, nauky ta biznesu v Ukrajini : materialy III Vseukrajinsjkoji naukovo-praktychnoji onlajnkonferenciji (22 chervnja 2022 roku, m. Dnipro). Dnipro: KZVO «DANO» DOR», S. 285–289. (in Ukrainian)

8. Shynkarenko V. V., Klimova L. V., Mikhina N. O., Kuprijenko V. I. (2020) Osoblyvosti patriotychnogho vykhovannja ditej doshkiljnogho viku. Naukovyj chasopys Nacionaljnogho pedaghoghichnogho universytetu imeni M. P. Draghomanova. Serija 5 : Pedaghoghichni nauky : realiji ta perspektyvy : zb. nauk. pracj / Ministerstvo osvity i nauky Ukrajiny, Nacionaljnyj pedaghoghichnyj universytet imeni M. P. Draghomanova. Kyjiv : Vydavnychyj dim «Gheljvetyka», Vyp. 78. S. 244–248. (in Ukrainian)

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

РОЗДІЛ 2
ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 378.016:[373.5.011.3-051:811.161.2]
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.9

Олександр АНТОНЧУК
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови та славістики, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, Україна, 33000
***ORCID:** 0000-0002-1272-4634*

Бібліографічний опис статті: Антончук, О. (2025). Педагогічна практика як важливий етап професійної підготовки вчителя української мови. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 59–64, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.9

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕТАП ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена дослідженню змісту педагогічної практики, враховуючи специфіку обраної спеціальності та додаткових кваліфікацій, зокрема розгляду структури необхідної документації, культурі та образності мовлення вчителя.

Педагогічна практика має на меті забезпечення організаційного й методичного усвідомлення студентами програмового матеріалу, основ педагогічної майстерності; формування здатності студентів до оптимального й ефективного поєднання сучасних методів і форм організації своєї майбутньої професійної діяльності та навчально-пізнавального процесу на уроках та позакласній роботі. Основними завданнями її є застосовувати у власній практичній діяльності сучасні підходи (особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний) до викладання української мови на підставі передового українського й міжнародного досвіду, ефективні методи й освітні технології навчання; здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів із української мови.

Метою нашої статті є проаналізувати проблематику педагогічної практики у контексті підготовки вчителя-словесника відповідно до освітньої програми «Середня освіта (Українська мова та література)», спеціальності А 4 «Середня освіта (Українська мова та література)».

Для вирішення поставлених завдань у процесі роботи використовувалися такі методи дослідження: теоретичні: аналіз і синтез під час опрацювання лінгвістичної, психологічної, педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблеми; емпіричні: аналіз уроків практикантів.

Педагогічна майстерність – важлива умова професійного зростання філолога. У сучасному глобалізованому просторі вчитель-словесник має швидко обирати відповідну форму мовлення, сприймати різнорівневу інформацію, вести діалоги, оперувати системою мовленнєвих комунікацій у педагогічному процесі.

***Ключові слова:** педагогічна практика, мовна норма, педагогічна майстерність.*

Oleksander ANTONCHUK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of the Ukrainian Language and Slavic Studies, Rivne State Humanitarian University, Stepana Bandery str., 12, Rivne, Ukraine, 33000
***ORCID:** 0000-0002-1272-4634*

To cite this article: Antonchuk, O. (2025). Pedahohichna praktyka yak vazhlyvyi etap profesiinoi pidhotovky vchytelia ukrainskoi movy [Pedagogical practic as an important stage of the professional training of a Ukrainian language teacher]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 59–64, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.9

PEDAGOGICAL PRACTICE AS AN IMPORTANT STAGE OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF A UKRAINIAN LANGUAGE TEACHER

The article is devoted to the study of the content of pedagogical practice, taking into account the specifics of the chosen specialty and additional qualifications, in particular, considering the structure of the necessary documentation, culture and imagery of the teacher's speech.

Pedagogical practice aims to ensure students' organizational and methodological awareness of the program material and the foundations of pedagogical skills;forming students' ability to optimally and effectively combine modern methods and forms of organizing their future professional activities and the educational and cognitive process in lessons and extracurricular work.Its main tasks are to apply in its own practical activities modern approaches (personally-oriented, activity-based, competency-based) to teaching the Ukrainian language based on advanced Ukrainian and international experience, effective methods and educational technologies of teaching;to carry out objective control and assessment of the level of academic achievements of students in the Ukrainian language.

The purpose of our article is to analyze the issues of pedagogical practice in the context of training a teacher-linguist according to the educational program «Secondary Education (Ukrainian Language and Literature)», specialty A 4 «Secondary Education (Ukrainian Language and Literature)».

To solve the tasks set in the work, the following research methods were used: theoretical: analysis and synthesis during the study of linguistic, psychological, pedagogical and methodological literature on the problem under study; empirical: analysis of interns' lessons.

Pedagogical skill is an important condition for the professional growth of a philologist. In the modern globalized space, a teacher-philologist must quickly choose the appropriate form of speech, perceive information at different levels, conduct dialogues, and operate the system of speech communications in the pedagogical process.

Key words: *pedagogical practice, language norm, pedagogical skill.*

Постановка проблеми. Проведення педагогічної практики будується на таких основних принципах: *диференційованому* (урахування стартової готовності студентів до проходження практики); *діяльнісному* (врахування концептуального положення загальної теорії творчості, відповідно до якого творчий потенціал особистості може повноцінно формуватись лише в процесі діяльності); *співтворчості* (організація тісної взаємодії керівника практики, методиста, учителя й студента-практиканта, спільних творчих пошуків розв'язання навчальних завдань); *етапності* (забезпечує поступовий рух у розвитку методичної діяльності студентів від простих до більш складних форм).

Актуальність питання зумовлено нагальною потребою вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя-словесника відповідно до модернізації суспільних процесів, посиленням технологічного підходу до будь-яких видів діяльності людини, зокрема й таких, як мовленнєва, комунікативна, дискурсна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз різних підходів стверджує, що система практик буде досконалою, якщо вона будуватиметься з урахуванням загальнодидактичних принципів, визначених у педагогічних дослідженнях (М. Пентилюк, С. Омельчук, С. Караман, О. Савченко та ін.), і забезпечуватиме підготовку вчителя як професійно компетентного фахівця-дослідника та культуромовної особистості.

Мета статті – проаналізувати структуру педагогічної практики, висвітлити формування відповідних загальних, фахових компетентностей студентів під час її проходження.

Відповідно до мети визначено такі завдання:

1) визначити роль і місце педагогічної практики у системі професійних компетенцій учителя;

2) обґрунтувати доцільність її уведення в систему підготовки майбутніх вчителів-словесників.

Виклад основного матеріалу. На всіх етапах мовної освіти рідна мова, твердо переконаний І. Огієнко, є могутнім засобом інтелектуального й духовного розвитку особистості. Як у школі, так і поза нею учитель повинен говорити тільки взірцевою рідною соборною літературною мовою й вимовою, щоб власним прикладом впливати на учнів і на оточення (Огієнко, 2014, с. 30).

Наказом МОН від 29.08.2024 №1225 затверджено професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Основна мета роботи вчителя полягає в організації навчання та виховання учнів. Для її досягнення та якісного викладання навчальних предметів педагог має формувати та вдосконалювати мовно-комунікативну компетентність, яка включає здатність забезпечувати здобувачам освіти навчання державною мовою. У межах цієї компетентності вчитель має забезпечувати дотримання вимог щодо комунікації: взаємодіяти з учасниками освітнього процесу державною мовою. Предметно-методична компетенція передбачає навички ефективної комунікації для досягнення навчальних цілей, застосовувати актуальну термінологію і понятєвий апарат освітньої галузі, впроваджувати різні комунікативні практики для пояснення навчального матеріалу й організовувати комунікацію між учнями.

Відповідно до Закону «Про вищу освіту» педагогічна практика, є важливою складовою системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. Разом з іншими професійними практиками вона забезпечує поглиблене засвоєння теоретичних знань і набуття вмінь та навичок, сприяє вдосконаленню комунікативної, літературознавчої, методологічної компетентностей та загалом культурному розвитку особистості студента-філолога тощо (Денищич, 2017, с. 4).

Під час проходження педагогічної практики для здобувачів вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету спеціальності А 4 «Середня освіта (Українська мова і література)» враховуємо вимоги освітньо-професійної програми, тобто формування відповідних загальних, фахових компетентностей. Практика охоплює такі змістові модулі:

1. Спостереження і аналіз роботи вчителя-словесника

Самостійному проведенню навчально-виховного процесу в класі передує ознайомлення студента зі школою, організацією її роботи. Основним змістом роботи протягом першого тижня практики є спостереження і аналіз педагогічної діяльності учителя-словесника.

Студент має щодня ознайомлюватися з планом навчально-виховної роботи, яким керується вчитель української мови і літератури. Спостерігаючи за його роботою, практикант веде щоденник, у якому зазначає всі важливі для аналізу і власного використання аспекти педагогічного процесу. Студент залучається до підготовки занять (допомагає готувати та розміщувати дидактичні матеріали), обговорює відвідане заняття з учителем, фіксуючи у щоденнику розгорнуту якісну оцінку заняття, а також власні творчі ідеї щодо навчання мови і літератури, що виникли під час перегляду заняття і його обговорення.

Спостерігаючи педагогічний процес, практикант ознайомлюється із методичним і дидактичним забезпеченням кабінету української мови, а також умовами використання технічних засобів.

Форма звіту: щоденник педагогічної практики.

2. Самостійне виконання студентом обов'язків учителя

Програма цього модуля реалізується упродовж 2-4 тижнів педагогічної практики, проте розпочати її можна і раніше. З другого тижня практикант повинен здійснювати усі основні види педагогічної діяльності. У цей період студент організовує педагогічний процес згідно календарного планування учителя і класного керівника. Щодня перед початком роботи практикант подає для затвердження наставнику план і конспекти занять, які буде проводити, готує необхідні дидактичні матеріали.

Проведену самостійну роботу студент фіксує у щоденнику, вчиться аналізувати власну діяльність, об'єктивно оцінювати її.

Форма звіту: щоденник педагогічної практики, конспекти проведених занять, виховних заходів з проведених дисциплін.

3. Організаційно-педагогічна та методична робота

Самостійна навчально-виховна робота доповнюється організаційно-педагогічною та методичною, яку практикант проводить протягом основного періоду практики (2-5 тижні).

Студент ознайомлюється зі змістом та різноманітними формами пропаганди педагогічних знань серед батьків, допомагає у підготовці і проведенні батьківських зборів.

Практикант бере участь в усіх методичних заходах, що продяться у школі: педагогічних радах, читаннях, семінарах-практикумах, методичних годинах. За дорученням керівництва школи може залучатися до роботи методичного кабінету (готувати реферати на певну тематику, допомагати у систематизації матеріалів, оформленні стендів, виготовленні наочних посібників). Студенту потрібно звернути особливу увагу на передовий педагогічний досвід, який вивчається у школі.

Форма звіту: щоденник педагогічної практики, виставка-конкурс наочних посібників.

4. Вивчення особистості дітей, класу

Важливою складовою частиною роботи практиканта є проведення психолого-педагогічної діагностики, спрямованої на вивчення особистості дітей шкільного віку. Це завдання педагогічної практики студент починає розв'язувати з перших днів перебування у класі. Обираючи учня, за яким буде спостерігати, студент повинен порадитись з класним керівником, психологом школи.

Хід і результати вивчення особистості учня студент фіксує у щоденнику, зазначаючи зауваження, думки щодо розвитку дитину, можливі рекомендації щодо її виховання.

Індивідуальне довготривале завдання: психолого-педагогічна характеристика учня.

Форма звіту: психолого-педагогічна характеристика учня.

5. Проведення науково-дослідної роботи

Зміст роботи полягає у розробці практикантом теми науково-дослідної роботи, визначеної студентові як тема бакалаврської роботи з методики викладання української мови і літератури. До початку практики студент має завершити теоретичне вивчення обраної теми, обґрунтувати її актуальність, сформулювати об'єкт і предмет дослідження, його мету та завдання, висунути гіпотезу, розробити методики констатувального та формувального етапів експерименту. Важливо не лише зібрати емпіричні відомості, а й проаналізувати їх, зробити відповідні висновки та узагальнення. Виконання завдань цього модуля коротко фіксується у щоденнику в той період, коли відповідні види роботи проводилися.

Індивідуальне довготривале завдання: підготовка тексту експериментальної частини бакалаврської роботи з методики викладання української мови.

Форма звіту: щоденник педагогічної практики.

6. Проведення залікових занять, оформлення звітної документації

Студенти проводять відкриті залікові уроки, які оцінює груповий методист. Для залікових уроків обираються інноваційні форми і методи навчання, що відповідають сучасному рівню науки і практики.

Результати педагогічної практики розглядаються на педраді, в якій беруть участь керівництво школи, учителі, студенти-практиканти, груповий методист. На педраді затверджують характеристики практикантів, складені учителями. У характеристиці дається розгорнутий аналіз роботи студента під час практики, вказується загальна оцінка.

Завершальним етапом роботи є оформлення звітної документації та підготовка до участі у підсумковій конференції за результатами практики. студент готує письмовий звіт про виконану роботу. Інформація у звіті може бути у довільній формі (тези, есе, педагогічні роздуми тощо). За результатами практики група студентів оформляє фотогазету.

Форма звіту: конспект залікового уроку, звіт про педпрактику, виставка-конкурс наочності.

Визначені освітньою програмою компетентності (загальні):

ЗК 2. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів).

ЗК 3. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо.

ЗК 4. Здатність працювати в команді.

ЗК 5. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.

ЗК 6. Здатність застосовувати набуті знання в практичних ситуаціях.

Визначені освітньою програмою компетентності (спеціальні):

ФК 2. Здатність застосовувати у власній практичній діяльності сучасні підходи (особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний) до викладання української мови, літератури та зарубіжної літератури на підставі передового українського й міжнародного досвіду, ефективні методи й освітні технології навчання.

ФК 3. Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів із української мови, літератури та зарубіжної літератури, аналізувати особливості сприйняття та засвоєння учнями навчальної інформації з метою корекції й оптимізації освітнього процесу.

ФК 4. Здатність використовувати досягнення сучасної науки в галузі теорії та історії української мови, літератури та зарубіжної літератури в загальноосвітніх навчальних закладах, практиці навчання української мови й літератури.

Очікувані результати навчання

ПРН 5. На основі знань із фундаментальних та професійно зорієнтованих дисциплін, а також практичної підготовки здатний застосовувати профільні знання у розробці уроків, проектувати зміст уроків, пізнавальну діяльність ЗО, реалізацію міжпредметних зв'язків; діяльність предметного гуртка, факультативу, створювати елективні курси; аналізувати підручники, посібники, дидактичні матеріали, методичну літературу з метою проектування цілісного навчально-виховного процесу.

ПРН 6. На основі знань із дисциплін психолого-педагогічного циклу, а також практичної підготовки здатний застосовувати сучасні педагогічні технології у навчально-виховному процесі; розробляти уроки відповідно до обраної технології навчання.

ПРН 12. В умовах педагогічної діяльності здатний створювати психологічно позитивний клімат для навчання, організовувати ефективну комунікацію між учасниками освітнього процесу (ЗО, учителями, батьками та ін.), дотримуватися етичних норм у професійній діяльності та впроваджувати їх в освітній простір і суспільство; взаємодіяти зі спільнотами (на місцевому, регіональному, національному, європейському й глобальному рівнях) для розвитку професійних знань і фахових компетентностей, використання перспективного практичного досвіду й мовно-літературного контексту для реалізації навчально-виховних цілей; уміє організовувати та проводити виховні заходи, предметні олімпіади.

ПРН 13. В умовах педагогічної діяльності уміє організувати роботу відповідно до вимог безпеки життєдіяльності й у межах функціональних обов'язків вчителя.

ПРН 16. В умовах педагогічної діяльності здатний доцільно використовувати й створювати сучасне навчально-методичне забезпечення (обладнання) для проведення занять; працювати з текстовою, графічною та числовою інформацію за допомогою комп'ютера; використовувати можливості мережевих програмних систем для вирішення теоретичних і практичних завдань у галузі професійної діяльності; вміє користуватися електронними словниками.

Щотижня відбуваються збори старост груп, на яких обговорюються ситуація в школах, проблемні питання, визначаються плани на майбутнє. Серед студентів, які проходять педпрактику за місцем проживання або майбутнього працевлаштування, більшість вчасно подають необхідну звітну документацію, постійно консультуються з методистами, учителями.

Упродовж кількох років відбувався конкурс «Практикант-філолог року», присвячений Міжнародному дню рідної мови. На базі шкіл міста Рівне практиканти проводили залікові уроки, а на фінальному етапі у визначеному навчальному закладі визначали кращого, підсумовуючи усі конкурсні завдання.

Метою конкурсу є сприяння національномовному та духовному вихованню студентської молоді, завданням конкурсу є виявлення та підтримка творчих четвертокурсників, підвищення їх професійної компетенції, поширення та популяризація педагогічних здобутків майбутніх вчителів-філологів. Організаторами конкурсу виступили кафедра методики викладання і культури української мови факультету української філології РДГУ, управління освіти і науки Рівненської обласної державної адміністрації, комунальна установа «Рівненський міський методичний кабінет».

Конкурс відбувався як загальнофакультетський. За тиждень до проведення заходу студенти-практиканти подали на розгляд журі портфоліо (опис власної педагогічної концепції, що розкриває систему роботи практиканта, методи, ідеї, технології, які він застосовує в роботі, творчий доробок практиканта: дидактичні матеріали, методичні розробки, тестові завдання, система позакласних, виховних заходів, публікації в науковій та педагогічній пресі (при наявності)); продемонстрували контрольні уроки і виконали тестові завдання з методики навчання української мови.

Фінальний етап конкурсу передбачав такі змагання: «Візитка конкурсантів», «Розминка» (учасники вирішували педагогічні ситуації), «Екзамен» (учасники розв'язували педагогічні задачі з методики навчання української мови), «Світ захоплень конкурсантів».

Висловлюємо надію, що це лише успішний початок співпраці між університетом і школами міста, і в майбутньому це стане запорукою у справі підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів.

Проте варто зауважити, що практиканти не завжди слідкують за культурою письма на дошці, за своїм і учнівським мовленням (*розверніть книжки, на сторінці 123 (треба 123-й), – для чого нам ця тема, яка голосна слідуюча, разом, випадки, який звук ми пишемо, ця буква м'яка, правільно, пишемо письмово у зошитах, клична форма імені, тоже, тута, на протязі уроку, на рахунок написань*), нашвидкуруч виготовляють таблиці, не коментують оцінок, домашні завдання на перерві без коментарів, одноманітність вправ, незнання фактичного матеріалу, вивчення теми зводиться до прочитання підручника, не звертається увага на слабких учнів.

В індивідуальних планах читаємо: *здача практики, по-класах, завідувач школи тощо.* У своїх звітах студенти припускаються як орфографічних, так і мовленнєвих помилок,

а деякі звіти ідентичні, формальні, іноді без підпису. Проте наведені факти не можуть перекреслити того досвіду, якого набувають студенти під час педпрактики.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виконання завдань педагогічної практики перебуває у тісному взаємозв'язку з метою попередніх навчальних практик, сприяє вдосконаленню лінгвістичної, етнокультурознавчої, комунікативної, літературної, психологічної, педагогічної, методичної, дослідницької компетенцій, опануванню нових освітніх технологій, вивченню педагогічного досвіду, набуттю навичок проведення науково-педагогічних досліджень, формуванню цілеспрямованості, організаційних здібностей, вмінь будувати взаємовідносини з колегами, дітьми та батьками, глибокому осмисленню вікових та індивідуальних психологічних особливостей школярів (Семеног, 2007, с. 25).

На уроках рідної мови студенти-практиканти намагаються реалізовувати змістові лінії, передбачені чинною програмою, використовуючи нестандартні ситуації, добираючи ілюстративно-дидактичний матеріал, який має виховний потенціал. Однак потрібно вказати на основні недоліки у проведенні уроків: використовуються переважно лише методи роботи з підручником і вправи, на більшості занять відсутні наочність, мотивація навчальної діяльності, роздавальний матеріал не відповідає вимогам до його оформлення, підсумки після дзвінка, нагромадження граматичного матеріалу без зв'язку із мовленнєвою діяльністю.

Отже, педагогічна практика сприяє формуванню у майбутніх учителів-словесників мовної та мовленнєвої компетентностей, достатніх для забезпечення успішного спілкування в професійній та громадській сферах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Денищич Т. А. Педагогічна практика: зміст, організація, проблемні аспекти формування педагогічної майстерності : посібник для студентів галузі знань 03 «Гуманітарні науки», спеціальність – 035 «Філологія (українська)». Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 84 с.

2. Навчально-методичний посібник «Педагогічна практика в системі професійної підготовки вчителя української мови» / [уклад. О. М. Антончук]; Рівне 2020. 75 с.

3. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки. Рідномовний катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства. Київ: Ярославів Вал, 2014. 56 с.

4. Семеног О. Взаємозв'язок педагогічної і навчальної практик у системі професійної підготовки вчителів-словесників. *Укр. л-ра в загальноосвітній школі.* 2007. № 6. С. 22–25.

REFERENCES:

1. Denyshchych T. A. Pedahohichna praktyka: zmist, orhanizatsiya, problemni aspekty formuvannya pedahohichnoyi maysternosti : posibnyk dlya studentiv haluzi znan′ 03 «Humanitarni nauky», spetsial′nist′ – 035 «Filolohiya (ukrayins′ka)». [Pedagogical practice: content, organization, problematic aspects of the formation of pedagogical skills: a manual for students of the field of knowledge 03 «Humanities», specialty – 035 «Philology (Ukrainian)»]. Mykolayiv : Vyd-vo CHNU im. Petra Mohyly, 2017. 84 p.(In Ukraine)

2. Navchal′no-metodychnyy posibnyk «Pedahohichna praktyka v systemi profesiynoyi pidhotovky vchytelya ukrayins′koyi movy» / [uklad. O. M. Antonchuk]. [Educational and methodological manual "Pedagogical practice in the system of professional training of teachers of the Ukrainian language"]/ Rivne 2020. 75 p.(In Ukraine)

3. Ohienko I. Nauka pro ridnomovni obov″yazky. Ridnomovnyy katekhyzys dlya vchyteliv, robitnykiv pera, dukhovenstva, advokativ, uchniv i shyrokoho hromadyanstva. [The science of mother tongue obligations. A vernacular catechism for teachers, pen workers, clergy, lawyers, students and the general public]. Kyiv: Yaroslaviv Val, 2014. 56 p. (In Ukraine).

4. Semenoh O. Vzayemozv″yazok pedahohichnoyi i navchal′noyi praktyk u systemi profesiynoyi pidhotovky vchyteliv-slovesnykiv. [The relationship between pedagogical and educational practices in the system of professional training of teachers of literature]. *Ukr. l-ra v zahal'noosvitniy shkoli.* 2007. № 6. P. 22–25. (In Ukraine)

Дата першого надходження рукопису до видання: 30.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 37.091.3:37.018.43:7.071
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.10

Марина БОГАНЧА
заступник директора з навчальної роботи, Комунальний заклад мистецької освіти «Дитяча школа мистецтв № 6» Харківської міської ради, вул. Архітекторів, 30А, м. Харків, Україна, 61174
***ORCID:** 0009-0001-8498-374X*

Бібліографічний опис статті: Боганча, М. (2025). Розвиток креативності учнів у мистецькому закладі освіти засобами інтерактивних технологій. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 65–70, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.10

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ У МИСТЕЦЬКОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті досліджено проблему розвитку креативності учнів у мистецькому закладі освіти в умовах цифрової трансформації навчального процесу. Обґрунтовано, що креативність виступає ключовою компетентністю XXI століття, необхідною для формування інноваційного мислення, самовираження та культурної ідентичності особистості. Показано, що мистецька освіта є сприятливим середовищем для реалізації творчого потенціалу учнів, а інтерактивні технології підсилюють можливості співпраці, рефлексії та саморозвитку. Визначено основні функції інтерактивних технологій – мотиваційно-стимулюючу, комунікативно-рефлексивну та діяльнісно-творчу – і розкрито їхній вплив на формування пізнавальної активності, емоційного інтелекту та навичок групової взаємодії.

На основі узагальнення наукових праць українських і зарубіжних дослідників визначено педагогічні умови ефективного використання інтерактивних технологій у мистецькій освіті. До них належать створення безпечного й довірливого освітнього середовища, поєднання традиційних і цифрових форм художньої діяльності, орієнтація на процес творчого пошуку, застосування формувального оцінювання та підтримка внутрішньої мотивації учнів. Наголошено, що інтерактивні технології забезпечують синтез емоційного, когнітивного та діяльнісного компонентів навчання, сприяючи розвитку гнучкого мислення, ініціативності, комунікабельності та естетичної чутливості.

У статті доведено, що інтерактивні технології є ефективним засобом розвитку креативності учнів мистецьких шкіл, оскільки формують середовище співтворчості, підтримують індивідуальні творчі стратегії й забезпечують інтеграцію традиційної та цифрової мистецької практики. Перспективним напрямом подальших досліджень визначено розроблення інструментів діагностики рівня креативності та впровадження цифрових методик у практику мистецької освіти.

***Ключові слова:** креативність; мистецька освіта; інтерактивні технології; цифрова компетентність; педагогічні умови; творче мислення; співпраця; мотивація до навчання.*

Maryna BOHANCHA
Deputy Director for Academic Affairs, Municipal Institution of Art Education "Children's School of Arts No. 6" of Kharkiv City Council, Arkhitektoriv str., 30A, Kharkiv, Ukraine, 61174
***ORCID:** 0009-0001-8498-374X*

To cite this article: Bohancha, M. (2025). Rozvytok kreatyvnosti uchniv u mystetskomu zakladi osvity zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Development of students' creativity in an art educational institution by means of interactive technologies]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 65–70, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.10

DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVITY IN AN ART EDUCATIONAL INSTITUTION BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES

The article examines the problem of developing students' creativity in an art educational institution under the conditions of digital transformation of the learning process. It is substantiated that creativity is a key 21st-century competence necessary for shaping innovative thinking, self-expression, and cultural identity. It is shown that art education provides a favorable environment for realizing students' creative potential, while interactive technologies enhance opportunities for collaboration, reflection, and self-development. The main functions of interactive technologies–motivational-stimulating,

communicative-reflective, and activity-creative–are identified, and their influence on the formation of cognitive activity, emotional intelligence, and group interaction skills is analyzed.

Based on the synthesis of research by Ukrainian and foreign scholars, the article determines the pedagogical conditions for the effective use of interactive technologies in art education. These include creating a safe and trusting educational environment, combining traditional and digital forms of artistic activity, focusing on the process of creative exploration, applying formative assessment, and supporting students' internal motivation. It is emphasized that interactive technologies ensure the synthesis of emotional, cognitive, and activity components of learning, fostering flexible thinking, initiative, communication skills, and aesthetic sensitivity.

The study argues that interactive technologies are an effective means of developing the creativity of students in art schools, as they form an environment of co-creation, support individual creative strategies, and provide integration of traditional and digital artistic practices. A promising direction for further research is the development of diagnostic tools for assessing creativity levels and the implementation of digital methods in the practice of art education.

Key words: *creativity; art education; interactive technologies; digital competence; pedagogical conditions; creative thinking; collaboration; learning motivation.*

Актуальність проблеми. Мистецька освіта є однією з найважливіших складових розвитку креативного потенціалу особистості. В умовах цифрової трансформації освіти вона набуває нових змістових і технологічних вимірів, адже сучасний учень зростає в інформаційному просторі, який вимагає не лише споживання знань, а й активного творення нового змісту. Здатність до креативного мислення, генерації ідей і створення культурно значущих продуктів визначається міжнародними організаціями (UNESCO, Європейська комісія тощо) як базова компетентність XXI століття (UNESCO, 2022).

Мистецькі заклади освіти традиційно були простором для формування творчого мислення, однак сучасні виклики потребують модернізації методик і впровадження інтерактивних технологій, які створюють умови для співтворчості, комунікації, самоактуалізації та рефлексії учнів. Саме інтерактивність забезпечує діалоговість освітнього процесу й формує у здобувачів освіти готовність до творчої взаємодії у цифровому середовищі.

Проблема розвитку креативності засобами інтерактивних технологій набуває особливої актуальності у зв'язку з реалізацією Концепції «Нова українська школа» та впровадженням європейської рамки цифрової компетентності педагогів DigCompEdu (Redecker, 2020), яка підкреслює важливість використання цифрових засобів для підвищення мотивації, залучення й творчої активності учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема креативності має глибоке теоретичне підґрунтя у працях дослідників, які розглядають творчість як ключову умову розвитку особистості та суспільства. У міжнародних освітніх документах наголошується, що креативність і культурне самовираження є базовими компетентностями XXI століття, необхідними для сталого розвитку (UNESCO, 2022). У наукових працях з психології творчості, зокрема у дослідженнях Е. Торренса (1974), Р. Сойєра (2019), Р. Стернберга (2022), Д. Кауфмана та Р. Бегетто (2009), креативність трактується як багатовимірний феномен, що поєднує когнітивні, емоційні й соціальні аспекти та проявляється у здатності створювати нові, суспільно значущі ідеї.

В українській науковій традиції питання розвитку творчих здібностей і креативності особистості ґрунтовно висвітлено у працях В. Моляка (2016), який визначає креативність як інтегративну якість, що забезпечує здатність до перетворення дійсності засобами уяви та мислення. Суттєвий внесок у розроблення педагогічних підходів до формування творчого мислення внесли також О. Пометун і Л. Пироженко (2014), які запропонували концепцію інтерактивного навчання, засновану на діалогічній взаємодії, партнерстві та фасилітації.

Розвиток креативності учнів безпосередньо пов'язується з оновленням освітнього середовища та впровадженням сучасних цифрових технологій. В. Биков (2020) підкреслює, що цифрова трансформація освіти створює нові умови для творчої самореалізації особистості, сприяючи переходу від пасивного засвоєння знань до активного конструювання змісту. С. Шпарик (2022) розглядає цифровізацію як стратегічний напрям модернізації освіти, що забезпечує формування компетентностей інноваційного мислення та міжкультурної комунікації.

Згідно з дослідженнями О. Овчарук (2021), розвиток цифрової компетентності педаго-

гів є обов'язковою передумовою ефективного використання інтерактивних технологій у навчальному процесі. Саме педагог, який володіє цифровими інструментами й методикою їх інтеграції, здатен створити освітнє середовище, що стимулює креативність учнів.

Європейська рамка цифрової компетентності педагогів DigCompEdu (Redecker, 2020) підтверджує, що цифрові інструменти сприяють розвитку творчості, співпраці та колективного створення знань. Це співзвучно з підходом Е. Ейснера (2002), який розглядав мистецьку освіту як простір формування мислення, здатного бачити нові смисли, та з концепцією Р. Сойєра (2019), який доводив, що справжня креативність формується у процесі взаємодії та співтворчості.

Попри наявність численних наукових напрацювань, бракує комплексних досліджень, які б інтегрували психологічні, педагогічні та технологічні аспекти розвитку креативності учнів саме у мистецьких закладах освіти. Це зумовлює потребу у подальшому теоретичному узагальненні та практичному наповненні цього напряму, орієнтованому на використання інтерактивних технологій у поєднанні з художньо-творчими формами діяльності.

Мета дослідження. Метою є обґрунтування педагогічних умов розвитку креативності учнів у мистецькому закладі освіти засобами інтерактивних технологій та визначення універсальних принципів їх ефективного використання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Креативність у контексті мистецької освіти розуміється як здатність учня до створення оригінальних художніх ідей, емоційно-естетичного осмислення дійсності та самовираження через різні види мистецтва. Розвиток цієї якості відбувається у процесі активної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, де головним педагогічним засобом виступають інтерактивні технології.

Оскільки креативність формується не ізольовано, а через спільну діяльність, спілкування та обмін ідеями, важливим завданням педагога стає створення такого навчального середовища, у якому взаємодія між учнями й учителем перетворюється на джерело творчого натхнення. Саме тому питання організації освітнього процесу на засадах діалогу, партнерства й активної участі кожного здобувача освіти виходить на перший план. У цьому контексті особливого значення набуває педагогічна сутність інтерактивних технологій, які забезпечують ефективну комунікацію, сприяють розвитку мислення, емоційного інтелекту та здатності до спільного створення культурно значущого продукту. Саме завдяки інтерактивним методам навчання мистецька освіта набуває характеру співтворчості, у межах якої креативність учня реалізується через діалог і взаємодію.

Інтерактивні технології – це способи організації навчання, що передбачають постійний обмін думками, спільне розв'язання завдань, створення творчого продукту та рефлексію результатів діяльності (Пометун, 2014). На відміну від традиційних методів, вони базуються на принципах партнерства, активності, співробітництва і творчої відповідальності.

У мистецькому закладі освіти інтерактивні технології посідають центральне місце у формуванні творчої активності здобувачів освіти, оскільки поєднують педагогічні, комунікативні та психологічні аспекти взаємодії. Їх застосування має багатофункціональний характер, що проявляється у поєднанні мотиваційних, комунікативних і діяльнісно-творчих складових.

Інтерактивні технології у мистецькій освіті виконують насамперед мотиваційно-стимулюючу функцію, створюючи позитивне емоційне середовище, у якому учні відчувають свою значущість і залученість до спільної творчості. Участь у дискусіях, творчих лабораторіях і колективних проєктах підсилює внутрішню мотивацію до пізнання та самовираження, що відповідає гуманістичним засадам освіти, орієнтованим на співпрацю й підтримку. Водночас інтерактивні технології мають виразну комунікативно-рефлексивну складову, що формує навички діалогу, аргументованого висловлення думок і критичного осмислення художнього досвіду. У процесі взаємного обговорення та оцінювання результатів учні розвивають культуру спілкування, вчаться сприймати різні точки зору та зберігати власну творчу індивідуальність. Діяльнісно-творча функція інтерактивних технологій полягає у створенні умов для експериментування з матеріалом, формою та образом. Використання ігрового моделювання, колективного проєктування, мультимедіа та цифрових інструментів сприяє розвитку гнучкого мислення, інноваційності та усвідомленню себе активним учасником творчого процесу.

Згідно з підходом R. Sawyer (2019), розвиток креативності можливий лише у середовищі «спільної творчої взаємодії», де навчання має характер відкритої гри ідей. Це узгоджується з поглядами E. Eisner (2002), який підкреслює, що мистецтво навчає людину бачити світ багатовимірно, поєднувати інтуїцію та аналіз. Обидва дослідники вбачають у мистецькій освіті не лише засіб формування естетичних умінь, а простір розвитку критичного та гнучкого мислення, здатності до рефлексії й співтворчості.

Сучасна освітня практика демонструє, що такі принципи можуть бути реалізовані найбільш ефективно за умови інтеграції цифрових інструментів, які розширюють можливості для взаємодії, колективного обговорення й творчого експериментування. Цифрові технології перетворюють навчальне середовище на відкриту комунікативну платформу, де учасники процесу мають змогу створювати, обмінюватися й вдосконалювати художні ідеї у реальному часі. Саме тому в педагогічній науці дедалі більшої уваги набуває цифровий аспект інтерактивності, що поєднує мистецьку та технологічну складові освітнього процесу.

Цифрова педагогіка, як зазначає C. Redecker (2020), створює умови для персоналізованого, творчого та інтерактивного навчання. Для мистецьких шкіл це означає можливість використання візуальних, аудіо- та мультимедійних ресурсів, віртуальних виставкових платформ (ArtSteps, Padlet), інтерактивних колажів (Canva), онлайн-інструментів для створення музики, відео, презентацій тощо. Такі засоби не замінюють традиційного мистецького навчання, а розширюють його можливості, роблячи процес більш гнучким та інклюзивним.

Дослідження О. Овчарук (2021) та С. Шпарика (2022) показують, що педагог, який володіє цифровою компетентністю, здатен створювати середовище для активної співпраці, формувати у здобувачів освіти відповідальність за спільний результат. Саме тому розвиток цифрових і комунікативних умінь учителя є необхідною умовою розвитку креативності учнів. Водночас ефективність використання інтерактивних технологій залежить не лише від технічного забезпечення чи цифрової підготовки педагога, а й від цілісної системи педагогічних умов, у межах яких ці технології стають дієвим засобом розвитку творчості. Важливим є створення освітнього простору, що підтримує активну взаємодію, партнерство й довіру між учасниками навчального процесу. Саме усвідомлення та дотримання таких педагогічних умов визначає успішність інтеграції інтерактивних технологій у мистецьку освіту.

Аналіз наукових джерел і педагогічного досвіду свідчить, що ефективність використання інтерактивних технологій у мистецькій освіті значною мірою визначається сукупністю педагогічних умов, які забезпечують гармонійне поєднання когнітивного, емоційного та діяльнісного компонентів навчального процесу. Однією з базових умов є створення безпечного та довірливого освітнього середовища, у якому кожен учень має можливість відкрито висловлювати власні ідеї, експериментувати та не боятися помилок. Атмосфера психологічного комфорту стимулює прояв творчої ініціативи, сприяє самовираженню та підтримує внутрішню мотивацію до художньої діяльності.

Важливою передумовою є також органічне поєднання традиційних і цифрових форм мистецької діяльності. Поєднання живого художнього досвіду з цифровими засобами створює нові можливості для розвитку креативного мислення, розширює палітру виражальних засобів та сприяє індивідуалізації навчання. Застосування цифрових інструментів не замінює класичні методи, а доповнює їх, створюючи умови для інтеграції сучасних форм мистецької практики, таких як мультимедійні презентації, візуальні колаборації, віртуальні виставки чи музичні проєкти онлайн.

Третім важливим аспектом є спрямованість навчального процесу на сам творчий пошук, а не лише на кінцевий результат. Інтерактивні технології дозволяють змістити акцент із демонстрації знань на процес їхнього осмислення, інтерпретації та практичного застосування. Учень виступає не як пасивний виконавець завдання, а як активний співтворець, який формує власну траєкторію творчого розвитку. Такий підхід відповідає принципам конструктивістської педагогіки, у якій знання набувають сенсу через особистий досвід і взаємодію з іншими.

Не менш важливою умовою є впровадження формувального оцінювання, яке базується на діалозі, самооцінюванні та взаємооцінюванні. Такий підхід дозволяє перетворити оцінку на

інструмент зворотного зв'язку, що стимулює подальше самовдосконалення. В умовах мистецької освіти це означає не просто визначення рівня виконання, а аналіз творчого процесу, усвідомлення власних досягнень і напрямів розвитку.

Підтримка внутрішньої мотивації учнів є ще однією ключовою педагогічною умовою. Позитивна емоційна атмосфера, відчуття успіху, визнання та схвалення з боку педагога і колективу сприяють формуванню стійкого інтересу до мистецької діяльності. Саме позитивне підкріплення та можливість відчути власну значущість у спільній творчості забезпечують тривале залучення учнів до навчального процесу.

Універсальність інтерактивних технологій полягає в тому, що вони ефективно застосовуються в усіх видах мистецтва – музичному, образотворчому, театральному, хореографічному, – адже ґрунтуються на спільних закономірностях творчої діяльності: комунікації, імпровізації, уяві та естетичній оцінці результату. Незалежно від мистецького напряму, інтерактивне навчання сприяє формуванню цілісної особистості, здатної до міждисциплінарного мислення, емоційної виразності та самостійного створення художніх смислів. Це підтверджує, що інтерактивні технології є не лише дидактичним інструментом, а комплексним педагогічним механізмом розвитку креативності у мистецькій освіті.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розвиток креативності учнів у мистецькому закладі освіти засобами інтерактивних технологій є ключовим напрямом модернізації освітнього процесу. Інтерактивні технології забезпечують умови для партнерської взаємодії, активної участі учнів у навчанні та формування навичок XXI століття. Їх упровадження сприяє формуванню гнучкості мислення, уміння працювати в команді, генерувати ідеї та критично їх оцінювати.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні критеріїв оцінювання креативності у мистецькій освіті, вивченні ефективності окремих цифрових інструментів, а також у створенні моделей освітнього середовища, що поєднують мистецтво, технології та інклюзивність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2020, № 4(78), С.1–13. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3525 (дата звернення: 20.10.2025)

2. Моляко В. А. *Психологія творчості.* Київ: Педагогічна думка, 2016. 240 с.

3. Овчарук О. В. Цифрова компетентність педагогічних працівників: діагностика та розвиток. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2021, № 5 (85), с. 25–34. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724632/3/digital_competence_2021.pdf (дата звернення: 18.10.2025)

4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід.* Київ: А.С.К., 2014. 192 с. URL: https://pedagogika.ucoz.ua/knygy/Suchasnyj_urok.pdf (дата звернення: 18.10.2025)

5. Шпарик С. Цифрова трансформація середньої освіти: спільні стратегічні вектори США та країн ЄС. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2022, № 3, с. 33–43. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732700/1/document.pdf (дата звернення: 20.10.2025)

6. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu).* Luxembourg: Publications Office of the EU, 2020. URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466 (дата звернення: 19.10.2025)

7. Eisner E. W. *The Arts and the Creation of Mind.* New Haven: Yale University Press, 2002. 273 p.

8. Sawyer R. K. *The Creative Classroom: Innovative Teaching for 21st-Century Learners.* New York: Teachers College Press, 2019. 260 p.

9. Sternberg R. J. *Teaching for Creativity: A Handbook for Teachers.* Cham: Springer, 2022. 324 p.

10. Torrance E. P. *Creativity: Its Measurement and Development.* Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1974. 160 p.

11. Kaufman J. C., Beghetto R. A. Beyond big and little: The four-C model of creativity. *Review of General Psychology*, 2009, 13 (1), 1–12. URL: https://s3.amazonaws.com/jck_articles/KaufmanBeghetto2009.pdf (дата звернення: 18.10.2025)

12. UNESCO. *Re|Shaping Policies for Creativity: Addressing Culture as a Global Public Good.* Paris: UNESCO Publishing, 2022. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000038047

REFERENCES:

1. Bykov, V. Yu. (2020). Tsyfrova transformatsiia osvity [Digital transformation of education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 4(78), 1–13. Retrieved from https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3525 [in Ukrainian].

2. Moliako, V. A. (2016). *Psykholohiia tvorchosti* [Psychology of creativity]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

3. Ovcharuk, O. V. (2021). Tsyfrova kompetentnist pedahohichnykh pratsivnykiv: diahnostyka ta rozvytok [Digital competence of teachers: diagnostics and development]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 5(85), 25–34. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724632/3/digital_competence_2021.pdf [in Ukrainian].

4. Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2014). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid* [Interactive learning technologies: theory, practice, experience]. Kyiv: A.S.K. Retrieved from https://pedagogika.ucoz.ua/knygy/Suchasnyj_urok.pdf [in Ukrainian].

5. Shparyk, S. (2022). Tsyfrova transformatsiia serednoi osvity: spilni stratehichni vektory SShA ta krain YeS [Digital transformation of secondary education: common strategic vectors of the USA and EU]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 3, 33–43. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732700/1/document.pdf [in Ukrainian].

6. Redecker, C. (2020). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu).* Luxembourg: Publications Office of the EU. Retrieved from https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466 [in English].

7. Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind.* New Haven: Yale University Press [in English].

8. Sawyer, R. K. (2019). *The Creative Classroom: Innovative Teaching for 21st-Century Learners.* New York: Teachers College Press [in English].

9. Sternberg, R. J. (2022). *Teaching for Creativity: A Handbook for Teachers.* Cham: Springer [in English].

10. Torrance, E. P. (1974). *Creativity: Its Measurement and Development.* Englewood Cliffs: Prentice Hall [in English].

11. Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four-C model of creativity. *Review of General Psychology, 13*(1), 1–12. Retrieved from https://s3.amazonaws.com/jck_articles/KaufmanBeghetto2009.pdf [in English].

12. UNESCO. (2022). *Re|Shaping Policies for Creativity: Addressing Culture as a Global Public Good.* Paris: UNESCO Publishing. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000038047 [in English].

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 373.3.015.311.022:811.161.2](072)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.11

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

Лариса ШЕВЧУК
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, вул. Січових Стрільців, 52Д, м. Київ, Україна, 04053
***ORCID:** 0000-0002-4193-0971*

Бібліографічний опис статті: Богданець-Білоскаленко, Н., Шевчук, Л. (2025). Особливості формування читацької грамотності учнів 3-4 класів з навчанням мовами національних меншин у процесі вивчення української мови. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 71–79, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.11

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано актуальність вивчення української мови як державної, зокрема в аспекті формування читацької грамотності. Наголошено на важливості формування читацької грамотності у процесі вивчення української мови учнями 3-4 класів з навчанням мовами національних меншин. Докладно описано узагальнені результати аналізу наукової та методичної літератури з проблеми дослідження. Зокрема спостерігається різноманітність думок щодо трактування поняття «читацька грамотність», яка полягає у розгляді сутності терміну «читацька грамотність» як окремо, так і в контексті міжнародних досліджень. Наведено приклади тлумачень, запропонованих вітчизняними науковцями. З'ясовано особливості трактування поняття «читацька грамотність» у контексті міжнародних досліджень PISA та PIRLS, наявність відповідних змін за роки проведення. Із урахуванням виявленої ретроспективи конкретизовано сутність поняття «читацька грамотність учнів» й уточнено його визначення для використання у сучасному освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Приділено увагу роботі з текстами як важливому аспекту розвитку читацької грамотності здобувачів освіти. Описано стильову й видову різноманітність текстів як основи для розвитку читацької грамотності із врахуванням критеріїв і досвіду добору текстового матеріалу для тестування у процесі проведення міжнародних досліджень та специфіки білінгвізму. Коротко описано вітчизняні особливості багатомовності. Зокрема наведено статистичні дані, які ілюструють сучасний стан реалізації багатомовності у закладах загальної середньої освіти України. Конкретизовано зміни й негативні наслідки, спричинені російською агресією.

Акцентовано увагу на компонентах процесу читацької діяльності, якісних та кількісних характеристиках компонентах компетентного читача молодшого шкільного віку. Перелічено труднощі й описано ефективні форми навчання й навчальної діяльності здобувачів освіти, методи, способи, прийоми та ін. для ефективного розвитку читацької грамотності учнів 3-4 класів з навчанням мовами національних меншин у процесі навчання української мови.

***Ключові слова:** навчання української мови; навчання державної мови; навчання учнів 3-4 класів; читання; читацька грамотність; текст; робота з текстами.*

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

Larysa SHEVCHUK
Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Senior Research Officer at the Department of Economics and Management of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Sichovykh Striltsiv str., 52D, Kyiv, Ukraine, 04053
***ORCID:** 0000-0002-4193-0971*

To cite this article: Bogdanets-Biloskalenko, N., Shevchuk, L. (2025). Osoblyvosti formuvannia chytatskoi hramotnosti uchniv 3-4 klasiv z navchanniam movamy natsionalnykh menshyn u protsesi vyvchennia ukrainskoi movy [Features of formation of reading literacy of students of 3-4 grade with teaching in national minority languages in the process of learning the Ukrainian language]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 71–79, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.11

FEATURES OF FORMATION OF READING LITERACY OF STUDENTS OF 3-4 GRADE WITH TEACHING IN NATIONAL MINORITY LANGUAGES IN THE PROCESS OF LEARNING THE UKRAINIAN LANGUAGE

The article substantiates the relevance of studying the Ukrainian language as a state language, in particular in terms of the formation of reading literacy. The importance of the formation of reading literacy in the process of studying the Ukrainian language by students of grades 3-4 with instruction in the languages of national minorities is emphasized. The generalized results of the analysis of scientific and methodological literature on the research problem are described in detail. In particular, there is a diversity of opinions regarding the interpretation of the concept of «reading literacy», which consists in considering the essence of the term "reading literacy" both separately and in the context of international studies. Examples of interpretations proposed by domestic scientists are given. The peculiarities of the interpretation of the concept of «reading literacy» in the context of international studies PISA and PIRLS, the presence of relevant changes over the years of conduct are clarified. Taking into account the revealed retrospective, the essence of the concept of «students' reading literacy» is specified and its definition is clarified for use in the modern educational process of general secondary education institutions.

Attention is paid to working with texts as an important aspect of the development of reading literacy of education seekers. The stylistic and genre diversity of texts is described as the basis for the development of reading literacy, taking into account the criteria and experience of selecting text material for testing in the process of conducting international research and the specifics of bilingualism. The domestic features of multilingualism are briefly described. In particular, statistical data are provided that illustrate the current state of implementation of multilingualism in general secondary education institutions of Ukraine. The changes and negative consequences caused by Russian aggression are specified.

The focus is on the components of the reading activity process, qualitative and quantitative characteristics of the components of a competent reader of primary school age. The difficulties are listed and effective forms of learning and educational activities of students, methods, techniques, etc. are described for the effective development of reading literacy of students in grades 3-4 with instruction in the languages of national minorities in the process of teaching the Ukrainian language.

***Key words**: teaching the Ukrainian language; teaching the state language; teaching students in grades 3-4; reading; reading literacy; text; working with texts.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Належний рівень володіння державною мовою надзвичайно важливий для усіх громадян України, тому вивчення української мови як державної потребує особливої уваги. Спостерігається необхідність у дослідженні теоретичних засад формування читацької грамотності учнів початкових класів з навчанням мовами національних меншин, що зумовлює доцільність здійснення аналізу науково-методичної літератури з проблеми, порівняння виявлених трактувань поняття «читацька грамотність», окреслення специфіки сутності поняття в контексті вивчення української мови учнів класів з навчанням мовами національних меншин.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності й уточненні трактування поняття «читацька грамотність» у контексті навчання української мови як державної. Для досягнення мети зреалізовано такі завдання:

− проаналізовано відповідну науково-методичну літературу;

− здійснено порівняння виявлених тлумачень та уточнення визначення термін «читацька грамотність»;

− конкретизовано специфіку формування читацької грамотності учнів у процесі вивчення української мови як державної;

− стисло описано ефективні форми навчання й навчальної діяльності здобувачів освіти, методи, способи, прийоми тощо для формування читацької грамотності учнів 3-4 класів з навчанням мовами національних меншин у процесі вивчення української мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Читацька грамотність стала предметом розгляду низки вітчизняних і закордонних науковців. Так, В. Архипова, Т. Пахомова, Г Савицька, С. Січкар, В. Юрчак (Архипова та ін., 2020) пропонують опис читацької грамотності як складової навчання упродовж життя, Н. П'яст та О. Кущ (П'яст, Кущ, 2025) – формування читацької грамотності у контексті провідних навичок здобувачів освіти, В. Новосьолова (Новосьолова, 2024) – розвиток читацької грамотності у курсі української мови у закладах загальної середньої освіти, Т. Яценко й О. Слижук (Яценко, 2021; Яценко, Слижук, 2024), Н. Головченко (Головченко, 2020) – формування читацької грамотності учнів на уроках української літератури, Т. Дєордіца, Р. Гладушина, М. Вороніна, В. Толмачов (Дєордіца, 2025) – критичний огляд виявлених трактувань.

Науковці Г. Бичко, Н. Бондаренко, Т. Вакуленко, Д. Васильєва, М. Головко, В. Горох, Ю. Жук, О. Заболотна, О. Козленко, О. Локшина, С. Ломакович, О. Ляшенко, М. Мазорчук, С. Науменко, В. Новосьолова, С. Раков, В. Терещенко, О. Топузов, К. Шумова та ін. (Бондаренко, 2020; Васильєва та ін., 2020; Локшина, Заболотна, 2023; Мазорчук, 2019) розглядають сутність і розвиток читацької грамотності у контексті дослідження PISA.

Виклад основного матеріалу. У «Словнику української мови» «грамотність» (від грец. gramma, – буква, читання, письмо) тлумачиться як «властивість і стан» (Словник української мови, 2025). У довідкових інтернет-ресурсах «грамотний» – це той, який: «вміє читати і писати», «вміє граматично правильно писати», «володіє необхідними відомостями з певної галузі, знаннями в певній галузі, справі» (Словник української мови, 2025); «правильно, без помилок пише і говорить», «написаний за правилами граматики якийсь письмовий твір» (Чак, 2008).

Водночас наголошено, що «грамотний вживається не тільки на позначення людини, яка добре знає правила орфографії та пунктуації, вільно володіє мовою; так можна сказати й про того, хто добре обізнаний зі справою в певній галузі, а також про його творчий доробок» (Чак, 2008).

Термін «грамотність», за Т. Яценко й О. Слижук, «належить до знань особи з предмета або галузі, хоча він найбільш тісно пов'язаний зі здатністю людини вивчати, використовувати та передавати письмову та друковану інформацію» (Яценко Т., Слижук О., 2024, с. 28).

Термін «читацька грамотність» є досить поширеним у сучасній науковій літературі. Водночас у вітчизняних публікаціях спостерігаються випадки синонімічного вживання термінів «читацька грамотність» та «грамотність у читанні» (Слижук О., 2023; Вакуленко та ін., 2019). Низка науковців (Дєордіца та ін., 2025) послуговується терміном «грамотність читання».

За О. Топузовим, О. Локшиною, О. Заболотною, «читацька грамотність» це – «багатовимірна характеристика індивідуума сучасного світу, який є світом активних та свідомих громадян» (Збірник завдань у форматі PISA, 2023, с. 7).

На сторінках методичного посібника «Формування читацької грамотності учнів 5–6 класів на уроках української літератури» (автори Т. Яценко, О. Слижук) поняття «читацька грамотність» визначено як «інтегрований компонент навчальних досягнень учнів», до яких віднесено як предметні й метапредметні результати, так й особистісні, що дає змогу говорити про ціннісне ставлення до читання, розвиток читацьких умінь і навичок, володіння навчальним матеріалом та його використання у різних ситуаціях (навчальних, соціальних), використання різних джерел інформації (водночас,

усвідомлюючи їх достовірність і важливість), об'єктивну оцінку й використання інформації з різних джерел (Яценко Т., Слижук О., 2024; Яценко Т., 2021). Це «складний вид читацької діяльності», який ґрунтується на сприйманні тексту та його розумінні.

Значна частина вітчизняних науковців (Бондаренко, 2020; Збірник завдань у форматі PISA, 2023; Локшина, Заболотна, 2023; Мазорчук та ін., 2019; Ткач, 2019; Архипова та ін., 2020; Яценко, Слижук, 2024) послуговується такими тлумаченнями поняття «читацька грамотність» із тезаурусу міжнародного дослідження PISA («Programme for International Student Assessment» / «Міжнародна програма оцінювання учнів» для перевірки досягнень грамотності читання, математичної грамотності і науково-природничої грамотності 15-річних підлітків):

− «здатність людини розуміти, використовувати, оцінювати, розмірковувати та взаємодіяти з текстами для досягнення своїх цілей, розвитку своїх знань та потенціалу, а також участі в житті суспільства» (PISA. 2018. Assessment and Analytical Framework, с. 14);

− «розуміння, використання, оцінювання, обмірковування та взаємодія з текстами в суспільстві для досягнення своїх цілей, розвитку своїх знань та потенціалу, а також для участі в житті суспільства» (PISA. 2018. Assessment and Analytical Framework, с. 28).

Інші дослідники Т. Дєордіца, Р. Гладушина, М. Вороніна, В. Толмачов, розглядаючи конструкт «грамотність читання» (який «набуває цінності через встановлення її вимірювальних показників» (Дєордіца та ін., 2025, с. 24), пишуть виключно про міру вправності у діяльності й наголошують на тому, що використовуючи відповідне тлумачення із тезаурусу міжнародного дослідження PISA, недоцільним є «в українському перекладі слово «здатність», відсутнє в оригінальному визначенні» (Дєордіца, 2025, с. 20).

Водночас інші вітчизняні вчені пропонують такі інтерпретації зазначених трактувань поняття «читацька грамотність»:

− здатність «розуміти текст, розмірковувати над змістом, оцінювати зміст і форму висловлення, викладати свої думки щодо прочитаного» (Бондаренко, 2020, с. 98);

− «здатність особи до широкого розуміння тексту, пошуку нової інформації, її відтворення та використання, інтерпретації змісту й формулювання власних умовиводів, осмислення й оцінювання змісту та форми тексту тощо» (Збірник завдань у форматі PISA, 2023, с. 7).

На сайті українського центру оцінювання освіти у розділі «Моніторингові дослідження» «читацьку грамотність» визначено як «здатність особи до широкого розуміння тексту, пошуку нової інформації, її відтворення та використання, інтерпретації змісту й формулювання власних умовиводів, осмислення й оцінювання змісту та форми тексту тощо» (Архипова, 2020).

Міжнародне дослідження PIRLS («Progress in International Reading Literacy Study» / «Прогрес у міжнародному дослідженні грамотності читання»), яке зосереджується на з'ясуванні того, як читають учні, які закінчують навчання у початковій школі. У контексті PIRLS сутність «читацької грамотності» ґрунтується на таких когнітивних процесах як пошук інформації у тексті, оцінювання та пояснення уміщеної інформації, з'ясування й пояснення смислу, формулювання висновків.

Здійснюючи аналіз рамкових документів міжнародних досліджень та набутий досвід проведення доцільно врахувати наявність або відсутність змін в окресленні тлумачення «читацька грамотність». Результати відповідного аналізу уміщено у публікації таких вчених як Т. Дєордіца, Р. Гладушина, М. Вороніна, В. Толмачов (Дєордіца та ін., 2025). Так, у тезаурусі PIRLS із роками сутність поняття «читацька грамотність» залишається сталою. Для ґенези сутності поняття «читацька грамотність» характерно, що у дослідженні PISA у 2018 році (у порівнянні із 2009 роком) акцент зроблено ще й на оцінювання актуальності та достовірності інформації, пошуку та опрацюванню інформації кількох текстів. В умовах сьогодення властиве приділення уваги визнанню цінності читання для розвитку особистості (зокрема, для саморозвитку), формування мотивації, інтеграцію у трактування словосполучення «оцінювання тексту» (PISA. 2018. Assessment and Analytical Framework, 2019).

Спільним аспектом для досліджень PISA і PIRLS є те, що в основі читацької грамотності сформованість здатностей, умінь, навичок роботи з текстами. Водночас для згаданих міжнародних досліджень характерне читання

різноманітних текстів, які класифіковано за такими критеріями (рисунок 1).

Особливістю перевірки рівня сформованості читацької грамотності підлітків у процесі реалізації міжнародного дослідження PISA є добір текстів відповідно до певної спеціально визначеної ситуації. «Читацька грамотність включає широкий спектр когнітивних та лінгвістичних компетенцій, від базового декодування до знання слів, граматики та ширших лінгвістичних і текстових структур, необхідних для розуміння, а також інтеграції значення зі знаннями про світ.» (PISA. 2018. Assessment and Analytical Framework, 2019, с. 28).

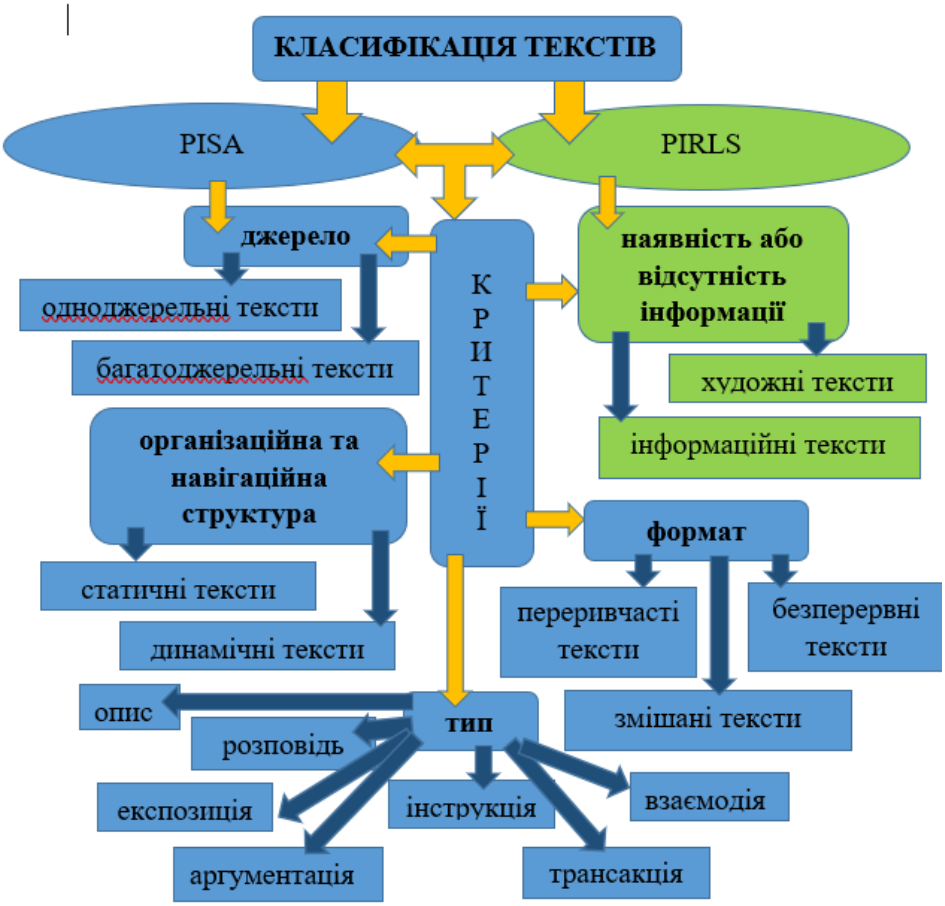


Рис. 1. Класифікація текстів відповідно до рамкових документів міжнародних досліджень PISA і PIRLS (PISA. 2018. Assessment, 2019, с. 38)

Необхідною умовою ефективного формування читацької грамотності учнів 3–4 класів з навчанням мовами національних меншин у процесі вивчення української мови є ретельний добір текстового матеріалу, планування й реалізації системи роботи з текстами з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти. Для досягнення вільного читання увага приділяється удосконаленню техніки читання.

Для учнів 3-4 класу цікавими й доступними для читання є тексти-розповіді художнього стилю (казки та оповідання). Разом з тим, враховуючи сучасні реалії, доцільно урізноманітнювати текстовий матеріал. Оптимальним вектором вважаємо різноманітність текстів, відображену у класифікація текстів відповідно до рамкових документів міжнародних досліджень PISA і PIRLS. Також важливо поступово збільшувати обсяг текстів, вчити учнів опрацьовувати кілька текстів, враховуючи рівень читацької грамотності кожного читача.

Особливістю розвитку читацької грамотності учнів у процесі вивчення української мови як державної є те, що «розуміння прочитаного є продуктом двох ключових елементів: розпізнавання слів (декодування) і розу-

міння мови» (Дєордіца, 2025, с. 19). Водночас розуміння тексту – це «процес засвоєння та породження смислів, основними характеристиками якого є відновлення смислу (концепту) вихідного повідомлення та синтез нового смислу» (Чепелева, 2015, с. 20). Використання текстів, які містять візуальні зображення, інтерактивні елементи сприяє кращому декодуванню та розумінню, інтеграції нової інформації з попередніми знаннями кожного читача. У контексті вивчення української мови як другої мови, важливим є формування уміння відповідати на запитання до тексту використовуючи слова із тексту та синоніми до них, робити нотатки, висловлювати усно й письмово свої роздуми про прочитане.

Досягненню учнями високого рівня читацької грамотності сприяє:

− зазначена діяльність під час уроків української мови та у позаурочний час;

− використання групової та індивідуальної роботи, спільної та самостійної роботи учнів, інтерактивних технологій та прийомів для розвитку критичного мислення;

− добір текстів й укладання системи різнорівневих завдань;

− створення інтернет-ресурсів, добір аудіо та відеоматеріалів.

Висновки та перспективи подальшихдосліджень. Читацьку грамотність учнів 3-4 класів з навчанням мовами національних меншин доцільно розглядати як у контексті її розвитку, так і як для визначення досягнутого рівня. Високий рівень сформованості читацької грамотності учнів ґрунтується на декодуванні буквального значення й синтезі цілісного уявлення про текст, що є необхідним для здійснення пошуку текстової інформації, оцінки її достовірності та якості, орієнтування у тексті, генерування висновків на основі кількох текстів та ін. Оптимальним вектором є навчання учнів володіти ефективними читацькими стратегіями й застосовувати різні способи опрацювання тексту, контролювати й коригувати власну діяльність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданець-Білоскаленко Н. Лінгводидактичні засади навчання української мови учнів 5-6 класів з навчанням мовами національних меншин в контексті завдань Нової української школи. Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів ІІІ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 07-08 листопада 2023 р. Видавництво «Людмила», м. Київ, 2024. С. 36-38.

2. Богданець-Білоскаленко Н., Караман О. Прикладні аспекти реалізації концепції навчання української мови учнів початкової школи з мовою національних меншин. *The 13 th International scientific and practical conference "Problems of implementation of science into practice"*, 20–21 квітня 2020 р., Осло, Норвегія. Bookwire by Bowker, c. Oslo, Norway, 2020. С. 26-27.

3. Бондаренко Н. Читання як життєва стратегія»: реалізація державної політики книгочитання-2032 у підручникотворенні. *Проблеми сучасного підручника*. Випуск 30 (2023). С. 19–31. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-19-31

4. Бондаренко Н. Читацька грамотність українського учнівства: акценти PISA–2018. Український педагогічний журнал . 2020. № 2 С. 95-103. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-95-103

5. Головченко Н. (2020). Формування читацької грамотності під час вивчення сучасної української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий* збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка», Том 2, № 27, с. 114-121. https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203533

6. Грамотний. https://goroh.pp.ua/%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B2%D0%B6%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%B9

7. Грамотний. *Словник української мови.* https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%B9

8. Грамотність. *Словник української мови у 20 томах*. https://slovnyk.me/dict/newsum/%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C

9. Дєордіца Т., Гладушина Р., Вороніна М., Толмачов В. Конструкт «грамотність читання»: спроба пояснення у термінах психології. Фізико-математична освіта. 2025. №40 (1). С. 18–16. DOI:10.31110/fmo2025.v40i1-03

10. Збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів. Частина 2. / Авторський колектив; уклад.: проф. Олена Локшина та проф. Оксана Заболотна; за заг. ред. професора Олега Топузова; (2-ге електронне видання, доповнене). Київ: Педагогічна думка, 2023. 81 с.

11. Локшина О., Заболотна О. Формування читацької грамотності учнів: орієнтири PISA. (2023) Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2023: горизонти інновацій : зб. матеріалів VII Міжнародної наукової конференції (Київ, 25 травня 2023 р.) . Крок, м. Київ, Україна – м. Тернопіль, Україна, стор. 152-154.

12. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт. : М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін.; Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с.

13. Новосьолова, В. (2024). PISA-2022: Формування читацької грамотності у шкільному курсі української мови. *Проблеми сучасного підручника*, (32), 171–184.

14. PISA: читацька грамотність / уклад. Т. Вакуленко, С. Ломакович, В. Терещенко. Київ: УЦОЯО, 2017. 123 с.

15. П'яст Н., Кущ О. Формування і розвиток читацької грамотності здобувачів закладів загальної середньої освіти в контексті провідних навичок сучасного й майбутнього. *Науковий* вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». 2025. № 7. С. 184–192. DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.25

16. Слижук О. А. Навчальні завдання для формування читацької грамотності учнів у процесі навчання української літератури в НУШ. *Електронний збірник наукових праць КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР.* 2023. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735287/1/%D0%A1%D0%BB%D0%B8%D0%B6%D1%83%D0%BA_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf

17. Ткач П. Читацька грамотність 15-річних українських підлітків за підсумками PISA-2018: проблеми й шляхи їх подолання. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/Tkach-Polina-.pdf

18. Уроки PISA-2018: методичні рекомендації / кол.авт.: Васильєва Д., Головко М., Жук Ю., Козленко О., Ляшенко О., Науменко С., Новосьолова В. Київ: Педагогічна думка, 2020. 96 с.

19. Чак Є. Чи правильно ми говоримо? https://goroh.pp.ua/%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B2%D0%B6%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%B9

20. Читацька грамотність. *Моніторингові дослідження. Pisa.* https://testportal.gov.ua/pisa/

21. Читацька грамотність як складова навчання упродовж життя / [Архипова В.П., Пахомова Т.Г., Савицька Г.І., Січкар С.І., Юрчак В.А.]. Черкаси, 2020. 98 с.

22. Шевчук Л. До питання про теоретичні засади розвитку читацької грамотності учнів: сутність і специфіка багатомовності. *The XXI International scientific and practical conference «Modern technologies and science: problems, new and relevant developments», May 26-28, 2025, Zaragoza, Spain*. С. 185–186. https://eu-conf.com/events/modern-technologies-and-science-problems-new-and-relevant-developments/

23. Яценко Т. Специфіка формування читацької грамотності учнів у шкільному курсі літератури. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том X: Ефекти участі в розвитку науки та освіти на відстані (10).* Посвіт, м. Конін, Польща – м. Ужгород, Україна – м. Херсон, Україна, 2021. С. 196–197.

24. Яценко Т. Формування читацької грамотності учнів як психолого-педагогічна проблема. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р).* Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 34–36.

25. Яценко Т., Слижук О. Формування читацької грамотності учнів 5–6 класів на уроках української літератури: методичний посібник. [Електронне видання]. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2024. 147 с.

26. PISA. 2018. Assessment and Analytical Framework. OECD Publishing, Paris, 2019. 308 p. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/04/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_d1c359c7/b25efab8-en.pdf https://doi.org/10.1787/b25efab8-en.

REFERENCES:

1. Bohdanets-Biloskalenko N. Linhvodydaktychni zasady navchannia ukrainskoi movy uchniv 5-6 klasiv z navchanniam movamy natsionalnykh menshyn v konteksti zavdan Novoi ukrainskoi shkoly. Svit dydaktyky: dydaktyka v suchasnomu sviti: zb. materialiv III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, 07-08 lystopada 2023 r. . Vydavnytstvo «Liudmyla», m. Kyiv, 2024. S. 36-38.

2. Bohdanets-Biloskalenko N., Karaman O. Prykladni aspekty realizatsii kontseptsii navchannia ukrainskoi movy uchniv pochatkovoi shkoly z movoiu natsionalnykh menshyn. The 13 th International scientific and practical conference "Problems of implementation of science into practice", 20–21 kvitnia 2020 r., Oslo, Norvehiia. Bookwire by Bowker, s. Oslo, Norway, 2020. S. 26-27.

3. Bondarenko N. Chytannia yak zhyttieva stratehiia»: realizatsiia derzhavnoi polityky knyhochytannia-2032 u pidruchnykotvorenni. Problemy suchasnoho pidruchnyka. Vypusk 30 (2023). S. 19–31. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-19-31

4. Bondarenko N. Chytatska hramotnist ukrainskoho uchnivstva: aktsenty PISA–2018. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal . 2020. № 2 S. 95-103. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-95-103

5. Holovchenko N. (2020). Formuvannia chytatskoi hramotnosti pid chas vyvchennia suchasnoi ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. Naukovyi zbirnyk «Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka», Tom 2, № 27, s. 114-121. https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203533

6. Hramotnyi. https://goroh.pp.ua/%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B2%D0%B6%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%B9

7. Hramotnyi. Slovnyk ukrainskoi movy. https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%B9

8. Hramotnist. Slovnyk ukrainskoi movy u 20 tomakh. https://slovnyk.me/dict/newsum/%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C

9. Dieorditsa T., Hladushyna R., Voronina M., Tolmachov V. Konstrukt «hramotnist chytannia»: sproba poiasnennia u terminakh psykholohii. Fizyko-matematychna osvita. 2025. №40 (1). S. 18–16. DOI:10.31110/fmo2025.v40i1-03

10. Zbirnyk zavdan u formati PISA dlia rozvytku chytatskoi hramotnosti uchniv. Chastyna 2. / Avtorskyi kolektyv; uklad.: prof. Olena Lokshyna ta prof. Oksana Zabolotna; za zah. red. profesora Oleha Topuzova; (2-he elektronne vydannia, dopovnene). Kyiv: Pedahohichna dumka, 2023. 81 c.

11. Lokshyna O., Zabolotna O. Formuvannia chytatskoi hramotnosti uchniv: oriientyry PISA. (2023) Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita – 2023: horyzonty innovatsii : zb. materialiv VII Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii (Kyiv, 25 travnia 2023 r.) . Krok, m. Kyiv, Ukraina – m. Ternopil, Ukraina, stor. 152-154.

12. Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018 / kol. avt. : M. Mazorchuk (osn. avtor), T. Vakulenko, V. Tereshchenko, H. Bychko, K. Shumova, S. Rakov, V. Horokh ta in. ; Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. Kyiv : UTsOIaO, 2019. 439 s.

13. Novosolova, V. (2024). PISA-2022: Formuvannia chytatskoi hramotnosti u shkilnomu kursi ukrainskoi movy. Problemy suchasnoho pidruchnyka, (32), 171–184.

14. PISA: chytatska hramotnist / uklad. T. Vakulenko, S. Lomakovych, V. Tereshchenko. Kyiv: UTsOIaO, 2017. 123 s.

15. Piast N., Kushch O. Formuvannia i rozvytok chytatskoi hramotnosti zdobuvachiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity v konteksti providnykh navychok suchasnoho y maibutnoho. Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriia «Pedahohika. Psykholohiia». 2025. № 7. S. 184–192. DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.25

16. Slyzhuk O. A. Navchalni zavdannia dlia formuvannia chytatskoi hramotnosti uchniv u protsesi navchannia ukrainskoi literatury v NUSh. Elektronnyi zbirnyk naukovykh prats KZ «Zaporizkyi oblasnyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity» ZOR. 2023. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735287/1/%D0%A1%D0%BB%D0%B8%D0%B6%D1%83%D0%BA_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf

17. Tkach P. Chytatska hramotnist 15-richnykh ukrainskykh pidlitkiv za pidsumkamy PISA-2018: problemy y shliakhy yikh podolannia. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/Tkach-Polina-.pdf

18. Uroky PISA-2018: metodychni rekomendatsii / kol.avt.: Vasylieva D., Holovko M., Zhuk Yu., Kozlenko O., Liashenko O., Naumenko S., Novosolova V. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2020. 96 s.

19. Chak Ye. Chy pravylno my hovorymo? https://goroh.pp.ua/%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B2%D0%B6%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%B9

20. Chytatska hramotnist. Monitorynhovi doslidzhennia. Pisa. https://testportal.gov.ua/pisa/

21. Chytatska hramotnist yak skladova navchannia uprodovzh zhyttia / [Arkhypova V.P., Pakhomova T.H., Savytska H.I., Sichkar S.I., Yurchak V.A.]. Cherkasy, 2020. 98 s.

22. Shevchuk L. Do pytannia pro teoretychni zasady rozvytku chytatskoi hramotnosti uchniv: sutnist i spetsyfika bahatomovnosti. The XXI International scientific and practical conference «Modern technologies and science: problems, new and relevant developments», May 26-28, 2025, Zaragoza, Spain. S. 185–186. https://eu-conf.com/events/modern-technologies-and-science-problems-new-and-relevant-developments/

23. Yatsenko T. Spetsyfika formuvannia chytatskoi hramotnosti uchniv u shkilnomu kursi literatury. Rozvytok suchasnoi osvity i nauky: rezultaty, problemy, perspektyvy. Tom Kh: Efekty uchasti v rozvytku nauky ta osvity na vidstani (10). Posvit, m. Konin, Polshcha – m. Uzhhorod, Ukraina – m. Kherson, Ukraina, 2021. S. 196–197.

24. Yatsenko T. Formuvannia chytatskoi hramotnosti uchniv yak psykholoho-pedahohichna problema. Transformatsiia osvity v konteksti protsesiv hlobalizatsii: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Dnipro, 12 bereznia 2021 r). Dnipro: Mizhnarodnyi humanitarnyi doslidnytskyi tsentr, 2021. S. 34–36.

25. Yatsenko T., Slyzhuk O. Formuvannia chytatskoi hramotnosti uchniv 5–6 klasiv na urokakh ukrainskoi literatury: metodychnyi posibnyk. [Elektronne vydannia]. Kyiv: Vydavnychyi dim «Osvita», 2024. 147 s.

26. PISA. 2018. Assessment and Analytical Framework. OECD Publishing, Paris, 2019. 308 r. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/04/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_d1c359c7/b25efab8-en.pdf https://doi.org/10.1787/b25efab8-en.

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 373. 3.091: 379.8
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.12

Ігор БОГДАНОВСЬКИЙ
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання навчально-наукового інституту охорони здоров'я, Національний університет водного господарства та природокористування, вул. Соборна, 11, м. Рівне, Україна, 33028
***ORCID:** 0009-0008-4325-5413*

Юрій БОЙЧЕНКО
старший викладач кафедри здоров'я і фізичної культури, Волинський національний університет імені Лесі Українки, пр. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
***ORCID:** 0009-0008-5277-088X*

Анна САМОЙЛИЧ
здобувач освіти спеціальності А3 Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету початкової освіти та соціальної роботи, Волинський національний університет імені Лесі Українки, пр. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
***ORCID:** 0009-0003-2151-2865*

Бібліографічний опис статті: Богдановський, І., Бойченко, Ю., Самойлич, А. (2025). Оздоровчо-рекреаційна спрямованість спортивних ігор у початковій школі. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 80–86, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.12

ОЗДОРОВЧО-РЕКРЕАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ СПОРТИВНИХ ІГОР У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено теоретичне узагальнення основ та методичних принципів для оптимізації розвитку рухових якостей на уроках фізичного виховання молодших школярів (6–10 років) з елементами спортивних ігор. Дослідження обґрунтовує необхідність відходу від традиційного підходу, що базується на повтореннях у стабільних умовах, на користь інтеграції ігрового методу та ациклічних навантажень, які імітують динаміку спортивних ігор. Такий підхід забезпечує високу рухову щільність, емоційність та мінливість умов виконання рухів , що дозволяє досягати регламентованого педагогічного ефекту (розвиток якостей) завдяки високій мотивації до нерегульованої форми гри. Розроблена методика передбачає зміну структури уроку з пріоритетом ігрової спрямованості. Наприклад, використання аеробних ігор («Квач», «Рибалка та рибка») у підготовчій частині та інтеграцію елементів спортивних ігор (футбол, волейбол) в основній частині. Ключовим елементом є точне структурування навантаження шляхом диференціації інтервалів роботи та відпочинку відповідно до якості, що розвивається. Наприклад, для розвитку швидкості рекомендовані тривалі інтервали відпочинку (30–40 с), а для витривалості – короткі (близько 20 с). Експериментальне підтвердження засвідчило високу ефективність методики: спостерігалося значне покращення функціональних показників серцево-судинної та дихальної систем, а також позитивний перерозподіл учнів на вищі рівні фізичного здоров'я; виявлено суттєве покращення швидкості (біг 30 м), швидкісно-силових здібностей (стрибок у довжину з місця) та статичної силової витривалості (стійка на руках), особливо у дівчат; було зафіксовано чотириразове збільшення добровільної рухової активності учнів. Крім того, 50 % учнів експериментальної групи продемонстрували відмінну техніку виконання вправ, на відміну від 24,1 % у контрольній групі. Висновки підтверджують, що використання компонентів спортивних ігор є науково обґрунтованим і ефективним підходом для комплексного розвитку рухових якостей, зміцнення функціональних можливостей організму та формування стійкої внутрішньої мотивації та інтересу до фізичної культури. Подальші дослідження необхідні для розробки методів оперативного педагогічного контролю, детальної оцінки впливу варіативності ігрової діяльності на когнітивні процеси молодших школярів та вдосконалення алгоритму побудови уроків з ациклічними навантаженнями.

***Ключові слова:** оздоровчо-рекреаційна спрямованість, початкова школа, спортивні ігри, рухові якості.*

Ihor BOHDANOVSKIY
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Education, Institute of Healthcare of the National University of Water and Environmental Management, Soborna str., 11, Rivne, Ukraine, 33028
ORCID: *0009-0008-4325-5413*

Yurii BOICHENKO
Senior Lecturer at the Department of Health and Physical Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0009-0008-5277-088X*

Anna SAMOILICH
Applicant for Education in the Specialty A3 Primary Education of the First (Bachelor's) Level of Higher Education of the Faculty of Primary Education and Social Work, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Volia Ave., Lutsk, Volyn Region, Ukraine, 43025
ORCID: *0009-0003-2151-2865*

To cite this article: Bogdanovskiy, I., Boichenko, Yu., Samoilich, A. (2025). Ozdorovcho-rekreatsiina spriamovanist sportyvnykh ihor u pochatkovii shkoli [Health and recreational orientation of sports games in elementary schools]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 80–86, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.12

HEALTH AND RECREATIONAL ORIENTATION OF SPORTS GAMES IN ELEMENTARY SCHOOLS

The article highlights the theoretical generalization of the fundamentals and methodological principles for optimizing the development of motor skills in physical education classes for younger schoolchildren (6–10 years old) with elements of sports games. The study justifies the need to move away from the traditional approach based on repetition in stable conditions in favor of integrating game methods and acyclic loads that mimic the dynamics of sports games. This approach ensures high motor density, emotionality, and variability of the conditions for performing movements, which allows achieving the regulated pedagogical effect (development of qualities) due to high motivation for an unregulated form of play. The developed methodology involves changing the structure of the lesson with a priority on play. For example, the use of aerobic games ("Tag", "Fisherman and Fish") in the preparatory part and the integration of elements of sports games (soccer, volleyball) in the main part. The key element is the precise structuring of the load by differentiating the intervals of work and rest according to the quality being developed. For example, long rest intervals (30–40 seconds) are recommended for developing speed, and short rest intervals (about 20 seconds) are recommended for developing endurance. Experimental confirmation demonstrated the high effectiveness of the methodology: there was a significant improvement in the functional indicators of the cardiovascular and respiratory systems, as well as a positive redistribution of students to higher levels of physical health; a significant improvement in speed (30 m run), speed-strength abilities (standing long jump), and static strength endurance (handstand) was observed, especially in girls; a fourfold increase in students' voluntary physical activity was recorded. In addition, 50 % of students in the experimental group demonstrated excellent exercise technique, compared to 24,1 % in the control group. The findings confirm that the use of sports game components is a scientifically sound and effective approach to the comprehensive development of motor skills, strengthening the functional capabilities of the body, and forming stable internal motivation and interest in physical culture. Further research is needed to develop methods of operational pedagogical control, a detailed assessment of the impact of game activity variability on the cognitive processes of younger schoolchildren, and improvement of the algorithm for building lessons with acyclic loads.

Key words: *health and recreation orientation, elementary school, sports games, motor skills.*

Актуальність проблеми. На сучасному етапі в Україні формується національна система фізичного виховання, що зумовлює необхідність визначення найефективніших педагогічних та виховних методів, зокрема в контексті початкової освіти, де закладаються фундаментальні елементи формування світогляду та рудиментарних принципів. Тим не менш, фактичний стан здоров'я учнів викликає серйозне занепокоєння. Результати перевірок, проведених Інститутом здоров'я Академії медичних наук України, свідчать про критичну

тенденцію: серед першокласників зареєстровано лише близько 30 % практично здорових дітей, однак, до моменту випуску цей показник значно знижується до 6 % (Pavlenko, 2021). Даний факт обґрунтовує нагальний пошук ефективних методів збереження та розвитку здоров'я в освітньому процесі.

Період дитинства, який охоплює приблизно від 6 до 10 років, має вирішальне значення для формування фундаментальних механізмів, що лежать в основі рухової функції людини. У цей період відбувається значний розвиток опорно-рухового апарату та нервової системи, а також активне формування більшості рухових якостей, зокрема координації, швидкості та сили.

Анатомічні та фізіологічні особливості учнів цієї вікової групи вимагають педагогічного підходу, спеціально адаптованого до їхніх потреб. Кісткова система вже перебуває в стані окостеніння, а хребет характеризується великою гнучкістю, що робить цей період вразливим до порушень постави (сколіоз, сутулість) та вимагає уваги до правильного фізичного розвитку (Nosko, Lazarenko, Zhula, Mogilny, Filonenko 2020). Незважаючи на швидку адаптацію серця до фізичного навантаження, що характеризується збільшенням частоти серцевих скорочень, сам серцевий м'яз залишається порівняно слабким (Ivanii I. V., Velikonov O. O, 2025). Вкрай важливо чергувати короткочасні робочі навантаження з достатніми періодами відпочинку, щоб запобігти надмірній втомі, яка швидко виникає при монотонній роботі.

З психологічної точки зору, молодші школярі демонструють високу природну потребу в русі, когнітивній активності та емоційності (Nosko, Lazarenko, Zhula, Mogilny, Filonenko 2020). Було продемонстровано, що вони мають сильну схильність до наслідування, що свідчить про те, що візуальний метод (тобто демонстрація) є найефективнішим підходом до навчання рухам (Ivanii I. V., Velikonov O. O, 2025). Отже, успішна оптимізація фізичного виховання в цей період залежить від використання педагогічних технологій, які задовольняють біологічну потребу в русі та використовують вроджену схильність до гри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд наукової літератури показує, що для вирішення проблеми системної неефективності фізичного виховання вкрай важливо відійти від традиційного підходу, який спирається на велику кількість повторень у стабільних умовах для сприяння навчанню руховим діям (Pavlenko, 2021). Зазначений висновок суперечить сучасній теорії навчання рухам і перешкоджає розвитку універсальності. Оптимізація процесу вимагає інтеграції інноваційних технологій, що базуються на ігровому методі та ациклічних навантаженнях.

Основна функція ігрового методу обґрунтовується його комплексним впливом. Гра – це не просто засіб фізичного виховання, а й метод організації дитячого колективу, що сприяє формуванню важливих рис особистості: дисциплінованості, кмітливості, винахідливості, рішучості та наполегливості. Ігровий метод характеризується такими особливостями: наявністю елементів суперництва та емоційності, мінливістю умов виконання рухів, високими вимогами до творчої ініціативи та відсутністю суворої регламентації навантаження (Bernik Yu., 2021). Саме відсутність регламентації є особливо вигідною, оскільки унеможливлює для вчителя суворе регулювання навантаження, тим самим даючи змогу дитині самостійно керувати собою.

Концепція ациклічних навантажень забезпечує пряме методологічне вирішення проблеми «стабільного повторення». Дослідження О.М. Калініченко обґрунтувало метод використання ациклічних навантажень (комплексів вправ з елементами аеробіки, хореографії, ігор на свіжому повітрі) з різним рівнем виконання. Обрані навантаження за своєю природою імітують динаміку рухової активності, що спостерігається в спортивних іграх. Для ілюстрації цього положення розглянемо періодичні коливання рівнів активності, що характеризують ігрові ситуації у футбол. Коливання, починаючи від періодів високого до низького та помірного навантаження, дозволяють учасникам автономно модулювати інтенсивність своїх навантажень. Це, у свою чергу, позитивно впливає на фізичне самопочуття дитини (Kalinichenko O. M. 2009). Отже, елементи спортивних ігор можна вважати ідеальною формою ациклічних навантажень для молодших школярів, що поєднує високу рухову щільність з сильним мотиваційним потенціалом.

Ефективність включення ігрових елементів зі спортивних ігор у фізичне виховання молодших школярів підтверджена значним масивом

експериментальних даних, які демонструють значні позитивні зміни як у рухових навичках, так і у функціональному стані. Наприклад, урок фізичної культури, що включає елементи футболу, характеризується високою щільністю рухової активності, що є необхідною умовою для компенсації дефіциту рухової активності (Pavlenko, 2021). Дослідження динаміки фізичної підготовленості продемонструвало значні зміни у дівчат за показниками швидкості (біг на 30 м), швидкісно-силових здібностей (стрибок у довжину з місця) та статичної силової витривалості. Тенденція до надійності також була зафіксована у спритності (Pavlenko, 2021). Така динаміка свідчить про те, що ігровий метод особливо ефективний у розвитку тих якостей, які є критично важливими для загальної працездатності організму.

Очевидно, що елементи спортивних ігор пропонують переваги, які виходять за рамки простого фізичного розвитку, активно стимулюючи розумові та когнітивні процеси. Гра моделює мікросуспільство, що вимагає постійного коригування дій, швидкого прийняття рішень та творчої ініціативи з боку дітей. Інтеграція когнітивної та рухової діяльності є ключовим фактором у цьому відношенні.

Використання ігрових методик у поєднанні з ациклічними навантаженнями сприяє досягненню регульованого педагогічного ефекту, виховання окремої якості, через нерегульовану, високомотивовану рухову діяльність (Lebzina K., 2023). Високий емоційний фон гри виявився каталізатором свідомого навчання, оскільки було доведено, що позитивне емоційне підкріплення покращує засвоєння теоретичних знань та техніки виконання вправ (Kovtunenko O., Sobotyuk S, 2017). Даний висновок підтверджується спостереженням, що учні експериментальних груп, які проходили цілеспрямоване тренування з використанням стимулів та рухливих ігор, продемонстрували значно вищий рівень майстерності у виконанні фізичних вправ (50 % випробуваних в ЕГ продемонстрували відмінну техніку, на відміну від 24,1 % в КГ) (Pavlenko, 2021).

Мета дослідження. Метою цього дослідження є забезпечення теоретичної основи для розробки організаційних та методологічних принципів, які оптимізують розвиток рухових навичок: швидкості, сили, витривалості, спритності та координації у молодших школярів шляхом систематичної інтеграції елементів спортивних ігор, як форм ациклічних навантажень, в уроки фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для оптимізації розвитку моторних навичок у молодших школярів необхідно змінити традиційну структуру уроку фізичної культури. Фундаментальна концепція полягає в пріоритеті ігрової спрямованості фізичної активності, яка, як було доведено іншими науковцями, підвищує емоційність та забезпечує високу щільність рухової активності, тим самим компенсуючи дефіцит рухової активності (Ivanii I. V., Velikonov O. O, 2025).

Методика навчання руховим діям з використанням елементів спортивних ігор базується на використанні ациклічних навантажень. Ефективність цього підходу ґрунтується на визнанні того, що елементи спортивних ігор є за своєю суттю мінливими та характеризуються постійним переходом між видами діяльності. Використання їх дозволяє випробуваному уникнути втоми та втрати інтересу, що є наслідком суворо регламентованих, повторюваних вправ. Систематичне використання таких навантажень досягає регламентованого педагогічного ефекту, розвитку фізичних якостей, завдяки високій залученості до нерегульованої форми гри.

На основі цих тверджень, можна запропонувати наступну структуру ігрового уроку за її складовими частинами:

1. Підготовча частина, в якій рекомендується проведення заняття у формі аеробної гри на свіжому повітрі, такої як «Квач» або «Рибалка та рибка», щоб уникнути монотонного бігу по колу. Вибір гри аргументується тим, щоб ігри були низької інтенсивності, з акцентом на розвиток уваги та швидкості орієнтування. Для покращення ритму та координації рухів можливе використання музичного супроводу.

2. Основна частина, в якій увага приділяється набуттю рухових навичок та розвитку якостей шляхом виконання комплексів вправ, що включають елементи спортивної діяльності, таких як футбол та волейбол.

3. Заключна частина. Використання простих ігор на увагу має вирішальне значення для покращення емоційного благополуччя дітей наприкінці уроку, тим самим сприяючи формуванню позитивного ставлення до уроку фізичної культури.

Очевидно, що елементи спортивних ігор функціонують як багатофункціональні інструменти, сприяючи всебічному розвитку необхідних рухових навичок. Такий результат досягається завдяки використанню сенситивних періодів розвитку, які відбуваються у молодших школярів.

Етап розвитку дитини молодшого шкільного віку сприяє розвитку координаційних навичок. Очевидно, що елементи спортивних ігор, які вимагають швидкої перебудови рухової активності та прийняття рішень, вважаються ідеальними інструментами. Розвиток швидкості сприяє використанню ігор, що вимагають максимальної спритності, але мають коротку тривалість (5-10 с). Прикладами таких явищ є: «День і ніч», «Дубова гірка» та «Естафета з бігом». З методологічної точки зору вкрай важливо забезпечити достатню тривалість інтервалів відпочинку (30-40 секунд) (Bazilevich N. O., Polishchuk V. V., Yurchenko I. V. 2022). Спритність і координація розвиваються за допомогою човникового бігу 4х9 м, а також ігор, що вимагають зміни напрямку руху та просторової орієнтації, таких як «Бездомний лис» (Kovtunenko O., Sobotyuk S. 2017). Очевидно, що елементи футболу, такі як біг «змійкою» навколо стійок, також служать ефективним тренуванням цих якостей.

Для покращення силових та швидкісно-силових здібностей рекомендується включати до тренувального режиму ігри з використанням низьких та середніх ваг або ваги, еквівалентної власній вазі. Очевидно, що ігри з елементами силової боротьби, такі як «Північний бій», «Перетягування каната» та «Бій на квадратах», слугують ефективними тренувальними вправами. Тривалість цих ігор така, що вони виконуються у швидкому або помірному темпі з інтервалами відпочинку приблизно 40 с. Розвиток витривалості в першу чергу сприяє участі в іграх з бігом та стрибками, а також у спрощених спортивних іграх, таких як міні-футбол. Вкрай важливо, щоб навантаження для розвитку витривалості було організовано у фазі недовідновлення; тому інтервали відпочинку між іграми слід скоротити приблизно до 20 с (Kryvutsia I., Nesen O. 2020).

Розвиток рухових навичок вимагає багатогранного підходу, що охоплює як фізичні вправи, так і виховання постійного інтересу та свідомого ставлення учнів до фізичної культури.

Для забезпечення свідомого оволодіння руховими діями важливо використовувати методи, що підвищують когнітивну активність. При поясненні методики, особливо в контексті спортивних ігор, вкрай важливо навести обґрунтовані аргументи щодо її практичного застосування та з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки між складом навантаження та досягнутими результатами. Наприклад, було показано, що регулярні тренування з футболу розвивають фізичні якості, а також сприяють соціалізації та формуванню впевненості (Nosko M.O., Nosko Y.M., Lazarenko M.G., Zhula V.P., Mogilny F.V., Filonenko O.A., 2021).

Фундаментальний педагогічний прийом, що використовується, – це позитивне підкріплення. Вкрай важливо, щоб викладачі застосовували систематичне заохочення, що включає схвалення та похвалу, у випадках невдалих спроб. Заохочення повинно супроводжуватися негайним виявленням помилок та наданням коригувального зворотного зв'язку. Було продемонстровано, що цей педагогічний підхід підвищує емоційне задоволення учнів, тим самим сприяючи бажанню повторити вправу (Pavlenko A.O. 2021). Це підтверджується спостереженням, що підвищений позитивний емоційний стан під час навчальної діяльності, пришвидшує процес акліматизації до навчальних впливів.

На етапі поглибленого вивчення рухової дії доцільно стимулювати самоаналіз та творчість учнів, пропонуючи їм самостійно визначати причину невдачі та способи її виправлення. Процес інтегрує когнітивні та рухові здібності, що має значну цінність для розвитку мислення молодших школярів.

Для досягнення рекомендованої норми фізичної активності (8-12 годин на тиждень) необхідно залучати учнів до позакласної діяльності. Організація добровільних додаткових занять (наприклад, щосуботи) дозволяє учням обирати цікаві для них вправи, закріплювати вже набуті навички та формувати звичку регулярно відвідувати заняття. Досягнення цього вимагає тісної співпраці між вчителями та сім'ями, враховуючи ключову роль, яку сім'ї відіграють у вихованні схильності до фізичної активності (Radchenko Yu, 2020).

Ефективність методики була продемонстрована експериментальними дослідженнями, які показали, що вона базується на використанні

елементів спортивних ігор та ігрових навантажень.

Дослідження, спрямовані на розвиток фізичної підготовки за допомогою ігор на свіжому повітрі, задокументували покращення функціональних показників серцево-судинної та дихальної систем як у хлопців, так і у дівчат. Було продемонстровано, що відбувся позитивний перерозподіл учнів до вищих рівнів фізичного здоров'я, що свідчить про загальне зміцнення адаптивних можливостей організму. Це явище можна пояснити високою руховою щільністю уроку, яка, за умови забезпечення ациклічними навантаженнями, позитивно впливає на функціональні системи (Pavlenko A.O. 2021).

У експериментальних групах спостерігалося низка суттєвих змін щодо показників фізичної підготовки. Зокрема, у дівчат спостерігалося помітне покращення таких ключових якостей:

1. Швидкість. Біг на 30 метрів.

2. Швидкісно-силові здібності. Стрибок у довжину з місця.

3. Статична силова витривалість. Стійка на руках.

4. Рівновага. Стояння на одній нозі із закритими очима.

Застосування розроблених методичних рекомендацій забезпечило значно краще володіння технікою виконання фізичних вправ учнями експериментальної групи. Дослідження показало, що 50 % експериментальної групи продемонстрували відмінну техніку, тоді як у контрольній групі цей показник становив лише 24,1 % (Pavlenko A.O. 2021). Отримані результати підкреслюють думку про те, що інтеграція гри з цілеспрямованим технічним тренуванням може служити ефективним засобом для підвищення швидкості та якості розвитку рухових навичок.

Для забезпечення ефективності процесу фізичного виховання молодших школярів надаються такі рекомендації:

1. Рекомендується створення уроків фізичної культури з пріоритетним ігровим акцентом, з включенням активних ігор у підготовчий етап та інтеграцією елементів спортивних ігор (футбол, волейбол) в основний етап, з метою досягнення високої рухової щільності.

2. Застосування низки вправ, змодельованих за принципами гри, повинно супроводжуватися точним та ретельним структуруванням навантаження, що визначається часовою організацією періодів роботи та відпочинку. Параметри навантаження повинні бути ретельно відкалібровані відповідно до конкретної рухової якості, яка є метою тренувальної програми.

3. Вкрай важливо використовувати елементи самоаналізу на випереджувальній основі, тим самим заохочуючи учнів оцінювати свою техніку та визначати області для вдосконалення. Крім того, важливо з'ясувати основні причинно-наслідкові зв'язки між виконанням вправ та їх впливом на здоров'я.

4. Вкрай важливо створити емоційно захопливу атмосферу в класі, систематично впроваджуючи стратегії позитивного підкріплення. Крім того, слід заохочувати добровільну фізичну активність шляхом організації регулярних фізичних та активних перерв, при цьому активна участь батьків у позакласних фізичних заходах є ключовим компонентом цього підходу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Використання компонентів спортивних ігор на уроках фізичної культури, що являють собою форму ациклічних навантажень, виявилося ефективним та науково обґрунтованим підходом до розвитку рухових якостей у молодших школярів. Прийом сприяє вирішенню фундаментальної суперечності між необхідністю навчання руховим діям у змінних умовах та практикою повторення у стабільних умовах. Багатогранний вплив ігрового методу підтверджується не лише покращенням конкретних рухових якостей), але й суттєвим збільшенням функціональних можливостей серцево-судинної та дихальної систем. Позитивний перерозподіл учнів на вищі рівні фізичного здоров'я свідчить про загальне зміцнення організму. Організація занять з пріоритетною ігровою орієнтацією, що включає елемент змагання та позитивне заохочення, показала свою ефективність як каталізатор розвитку стійкого інтересу та внутрішньої мотивації.

Незважаючи на отримані позитивні результати, необхідні подальші поглиблені дослідження для оптимізації процесу розвитку моторних навичок у молодших школярів. Наприклад, детальна оцінка впливу варіативності ігрової діяльності та необхідності оперативного прийняття рішень на психічні та когнітивні процеси молодших школярів, включаючи увагу, пам'ять і тактичне мислення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базилевич Н.О., Поліщук В.В., Юрченко І.В. Організаційно-методичні засади застосування ігрового методу у фізичному вихованні учнів початкової школи *Scientific collection «Interconf» International scientific discussion: problems, tasks and prospects* 2022 № 99 с. 879-897.
2. Берник Ю.О. Педагогічні умови оптимізації рухової активності молодших школярів в освітньому процесі початкової школи : кваліфікаційна робота. Чернівці 2021. 96 с.
3. Іваній І.В. Веліканов О.О. Теоретичні засади розвитку рухових якостей дітей молодшого шкільного віку на уроках фізичної культури *Олімпійський та паралімпійський спорт,* 2025. Вип. 1. С. 37-41.
4. Калініченко О.М. Методика застосування ациклічних навантажень з різними обсягами рухової активності молодших школярів на уроках фізичної культури: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Київ 2009. 24 с.
5. Ковтуненко О., Соботюк С. Оптимізація рухового режиму молодших школярів засобами футболу *Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана (м. Київ)* 2017. С. 20 -25.
6. Кривуца І., Несен О. Розвиток фізичних якостей молодших школярів засобами рухливих ігор *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення. Харків: ХДАФК,* 2020 с. 98-102.
7. Лебзіна К. Розвиток фізичних якостей молодших школярів засобами рухливих ігор *Інноватика у вихованні*. 2023. Вип. 18. С. 275-285.
8. Носко М.О., Носко Ю.М., Лазаренко М.Г., Жула В.П., Могильний Ф.В., Філоненко О.А. Руховий розвиток школярів різних вікових груп : наукове видання / за наук. ред. М.О. Носка. – Чернігів, 2020. – 408 с.
9. Павленко А.О. Формування інтересу у молодших школярів до занять фізичними вправами : кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеню магістра. Суми 2021. 91 с.
10. Радченко Ю.О. Формування фізичної готовності учнів молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор: кваліфікаційна робота. Запоріжжя, 2020. 85 с.
11. Bohdanovskiy Ihor. The effect of sports games on the development of the physical qualities of preschool children. *Journal of Education, Health and Sport*. 2021;11(4):258-271.

REFERENCES:

1. Bazilevich N.O., Polishchuk V.V., Yurchenko I.V. Organizational and methodological foundations for the application of the game method in physical education of primary school students *Scientific collection "Interconf" International scientific discussion: problems, tasks, and prospects* 2022 No. 99 pp. 879-897.
2. Bernik Yu. O. Pedagogical conditions for optimizing the motor activity of younger schoolchildren in the educational process of primary school: qualification work. Chernivtsi 2021. 96 p.
3. Ivanii I.V., Velikonov O.O. Theoretical foundations for the development of motor skills in primary school children in physical education classes. *Olympic and Paralympic Sports*, 2025. Issue 1. pp. 37-41.
4. Kalinichenko O.M. Methods of applying acyclic loads with different levels of motor activity of primary school children in physical education classes: Abstract of dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Kyiv, 2009. 24 p.
5. Kovtunenko O., Sobotyuk S. Optimization of the motor regime of primary schoolchildren through football. *Vadym Hetman Kyiv National Economic University (Kyiv)* 2017. P. 20-25.
6. Kryvutsia I., Nesen O. Development of physical qualities of primary school children through active games. *Current problems of physical education of different segments of the population. Kharkiv: Kharkiv State Academy of Physical Culture*, 2020. pp. 98-102.
7. Lebzina K. Development of physical qualities of younger schoolchildren through active games. *Innovation in education*. 2023. Issue 18. P. 275-285.
8. Nosko M.O., Nosko Y.M., Lazarenko M.G., Zhula V.P., Mogilny F.V., Filonenko O.A. Motor development of schoolchildren of different age groups: scientific publication / edited by M.O. Nosko. – Chernihiv, 2020. – 408 p.
9. Pavlenko A.O. Developing interest in physical exercise among younger schoolchildren: qualification work for a master's degree. Sumy 2021. 91 p.
10. Radchenko Yu.O. Developing physical fitness in primary school pupils through active games: qualification work. Zaporizhia, 2020. 85 p.
11. Bohdanovskiy Ihor. The effect of sports games on the development of the physical qualities of preschool children. *Journal of Education, Health and Sport*. 2021;11(4):258-271.

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 17.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 37.016:028
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.13

Наталія ГУДИМА
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300
ORCID: *0000-0002-6192-3779*

Бібліографічний опис статті: Гудима, Н. (2025). Lego-технології як активний інструмент у формуванні читацької компетентності молодших школярів на уроках літературного читання. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 87–98, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.13

LEGO-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК АКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Концептуальні засади Нової української школи базуються на принципах діяльнісного підходу, який передбачає трансформацію освітнього процесу з пасивного спостереження на активну, цілеспрямовану діяльність учнів. Такий підхід забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учителем і здобувачем початкової освіти, де учні самостійно опановують знання, формують навички критичного мислення та розв'язання проблемних ситуацій. Таким чином, теоретичні знання стають не самоціллю, а інструментом для практичного застосування.

Вікові особливості молодшого шкільного віку, а саме висока пізнавальна активність та допитливість, обумовлюють необхідність інтеграції ігрової діяльності в освітній процес. Гра, як провідна діяльність у цьому віці, сприяє розвитку соціальних компетентностей, уяви та креативності, що є важливим для формування цілісної особистості. Отже, ефективна організація навчання має поєднувати освітні та ігрові компоненти, що забезпечить активне засвоєння знань та гармонійний розвиток особистісних якостей дитини.

Сучасна освітня практика все більше інтегрує LEGO-технології як інноваційний метод навчання, що реалізує принципи діяльнісного підходу. Цей метод базується на концепції навчання через конструювання, де учні здобувають знання та формують навички в процесі створення та дослідження моделей із конструктора. Використання LEGO-технологій відзначається універсальністю застосування, високою зручністю та відмінними естетичними і технічними характеристиками, що робить їх ефективним педагогічним інструментом.

У статті представлено теоретичні засади та результати практичного моделювання застосування LEGO-технологій для формування читацької компетентності учнів 4 класу на уроках літературного читання.

Ключові слова: *уроки літературного читання, молодші школярі, читання, читацька компетентність, методика, технології, методи та прийоми, гра, LEGO-технології, підготовка вчителя початкових класів.*

Nataliia HUDYMA
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ohiienko str., 61 Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300
ORCID: *0000-0002-6192-3779*

To cite this article: Hudyma, N. (2025). Lego-tekhnolohii yak aktyvnyi instrument u formuvanni chytatskoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv na urokakh literaturnoho chytannia [Lego technologies as an active tool in the formation of reading competence of younger schoolchildren in literary reading lessons]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 87–98, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.13

LEGO TECHNOLOGIES AS AN ACTIVE TOOL IN THE FORMATION OF READING COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN LITERARY READING LESSONS

The conceptual foundations of the New Ukrainian School are based on the principles of the activity-based approach. This approach involves transforming the educational process from passive observation into active, purposeful student engagement. It ensures a subject-to-subject interaction between the teacher and the primary school student, where pupils

independently acquire knowledge, develop critical thinking skills, and learn to solve real-world problems. In this way, theoretical knowledge becomes a tool for practical application rather than an end in itself.

The developmental characteristics of junior school age, specifically high cognitive activity and curiosity, necessitate the integration of play into the educational process. As the primary activity at this age, play fosters the development of social competencies, imagination, and creativity, which are all essential for forming a well-rounded personality. Therefore, effective learning should combine both educational and playful components to ensure active knowledge acquisition and the harmonious development of a child's personal qualities.

Modern educational practice is increasingly integrating LEGO technologies as an innovative teaching method that implements the principles of the activity-based approach. This method is based on the concept of learning through construction, where students acquire knowledge and develop skills by creating and exploring models from the construction set. The use of LEGO technologies is notable for its versatility, high convenience, and excellent aesthetic and technical characteristics, making them an effective pedagogical tool.

This article presents the theoretical foundations and results of practical modeling of applying LEGO technologies to form the reading competence of 4th-grade students during literary reading lessons.

Key words: *literary reading lessons, primary school students, reading, reading competence, methodology, technologies, methods and techniques, play, LEGO technologies, primary school teacher training.*

Постановка наукової проблеми та її значення. На тлі глобальної діджиталізації та зростання обсягів інформації в мережі Інтернет спостерігається зниження мотивації учнів до читання. В умовах гібридної війни, де медіапростір є ареною боротьби, критичне сприйняття інформації стає ключовим елементом національної безпеки. Перенасичення інформаційного поля сприяє поширенню дезінформації, що актуалізує проблему формування читацької компетентності як здатності до критичного аналізу, оцінки та ефективного використання інформаційних джерел.

Виникає необхідність розробки ефективних педагогічних стратегій, спрямованих на стимулювання інтересу учнів до читання, навчання їх текстовому аналізу та застосуванню знань у повсякденній практиці (Будник О., 2021). З огляду на вікові особливості здобувачів початкової освіти, найбільш доцільними є методики, що базуються на ігровій діяльності. Зокрема, конструктор LEGO розглядають як інноваційний педагогічний інструмент, що реалізує засади діяльнісного підходу та сприяє розвитку не лише читацьких, а й творчих і комунікативних навичок учнів.

LEGO-конструктор є ефективним засобом, що забезпечує візуалізацію навчальних завдань, яка має вирішальне значення для учнів початкової школи. Застосування такого інструменту дозволяє урізноманітнити навчальну діяльність, мінімізувати стресові ситуації та створити комфортне освітнє середовище. Завдяки цьому активізується пізнавальна діяльність учнів, що веде до значного покращення результатів засвоєння знань та формування практичних навичок (Шалда Н., 2018).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням особливостей читацької компетентності, її складовими займались такі вчені: О. Вашуленко, О. Ісаєва, О. Куцевол, В. Мартиненко, О. Савченко, С. Сарафян, Н. Чепелєва, Т. Яценко та інші. Дієвим засобом розумового розвитку учнів, який спрямований на забезпечення інтеграції різних видів діяльності, є конструювання предметів із LEGO-деталей, про що у своїх дослідженнях указують А. Давідчік, Л. Лурій, Л. Парамонова М. Поддяков та ін.

У дослідженнях Н. Бібік, Ю. Демченко, А. Євсюкової, Т. Мукія, І. Палазова, Т. Пеккера, О. Петегирич, А. Костецької, Т. Форостюк досліджувалися проблеми запровадження та використання LEGO-технологій на уроках у початковій школі.

Наукові праці О. Роми присвячені методичним розробкам із використання LEGO в освітньому процесі. Проблему впливу LEGO-технологій на розвиток здобувачів початкової освіти досліджували В. Близнюк, О. Борук, Р. Юськевич.

Мета статті. У статті представлено теоретичні засади та результати практичного моделювання застосування LEGO-технологій для формування читацької компетентності учнів 4 класу на уроках літературного читання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах Концепції Нової української школи реалізується діяльнісний підхід, який визначає учня як активного суб'єкта освітнього процесу, а не пасивного реципієнта готових знань. Такий підхід сприяє формуванню у здобувачів початкової освіти ключових компетентностей, зокрема, розвитку критичного мислення, вміння розв'язувати проблемні завдання та

ефективно застосовувати теоретичні знання на практиці.

З огляду на психологічні особливості молодшого шкільного віку, що характеризуються підвищеною допитливістю та збереженням провідної ролі гри, освітній процес повинен бути побудований на поєднанні навчання та ігрової діяльності. Інтеграція ігрових елементів сприяє не лише мотивації до навчання, а й розвитку соціальних, творчих і комунікативних навичок учнів, що є запорукою успішної адаптації та самореалізації в майбутньому (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

LEGO-технології є інноваційним методом навчання, що базується на принципах діяльнісного підходу та навчання через конструювання. Учні здобувають нові знання, активно залучаючись до процесу створення та дослідження моделей із конструктора. Ця технологія відзначається універсальністю застосування, зручністю використання та високою естетичною і технічною якістю матеріалів (Рома О., 2018).

LEGO Education – це спеціалізований підрозділ компанії LEGO, що займається розробкою освітніх наборів і методичних рекомендацій, призначених для використання в закладах освіти. Їхня продукція охоплює широкий спектр предметних галузей – від гуманітарних до технічних дисциплін, що робить їх ефективним інструментом для інтеграції в різні освітні програми. Це дозволяє вчителям адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб учнів і вимог сучасних освітніх стандартів.

Навчання з використанням LEGO Education обов'язково передбачає наявність чотирьох освітніх складових. Останні необхідні для того, щоб забезпечити оптимальний результат навчання з конструктором LEGO. Ці складові є своєрідними циклічними етапами, які повинні пройти школярі. Отже, у процесі навчання з LEGO учні мають пройти такі 4 етапи (Рома О., 2018):

1. Пошук взаємозв'язків. Цей етап полягає у тому, що учні повинні знайти взаємозв'язок між вже відомим матеріалом та новим. Це дозволяє підвищити їхню впевненість у своїх силах, мотивувати до навчання. Завдяки такому підходу можна зацікавлювати учнів розширювати свої знання у певній галузі з опорою на свій досвід. Важливо відзначати актуальність навчального матеріалу та його необхідність для подальшого розвитку.

2. Конструювання. Засвоєння навчального матеріалу покращується, коли навчання відбувається через дію. Рівень розвитку мовлення прямо залежить від ступеня сформованості дрібної моторики. Це пов'язано із тим, що центри головного мозку, які відповідають за рухи пальців рук та мовлення розташовані дуже близько один до одного. Це підвищує ефективність навчання. Молодші школярі мають можливість експериметувати, шукати причинно-наслідкові зв'язки, пізнавати світ. Спершу вони обмірковують свої дії, а потім їх реалізують. Зазвичай учням пропонують покрокову інструкцію, яка полегшує проходження цього етапу.

3. Рефлексія. Під час цієї фази учні мають змогу обміркувати та аналізувати свою роботу, яку вони зробили на попередньому етапі. Це допомагає поглибити розуміння матеріалу, навчитись об'єктивно оцінювати свою діяльність. Рефлексія може реалізовуватись у різних формах: індивідуальна робота, робота у парах, групова робота. Вчитель повинен організувати цей етап таким чином, щоб учні мали можливість вербалізувати свої враження, ставлення до своєї роботи та роботи інших. При цьому важливо не засуджувати і не критикувати один одного.

4. Розвиток. У молодших школярів здебільшого переважає зовнішня мотивація, тобто вони потребують зовнішнього підкріплення для подальшого розвитку. Опираючись на знання про ці особливості психічного розвитку учнів початкової ланки освіти, вчителю необхідно підтримувати творчу атмосферу у класі та відмічати успіхи учнів. На цьому етапі пропонують давати завдання, які б передбачали використання знань і вмінь, здобутих на попередніх фазах. Вони повинні поступово ускладнюватись. Такий підхід допоможе поглибити отриманий досвід, розвинути ініціативність та дослідницькі навички.

Виокремимо переваги LEGO-технологій на уроках у початковій школі:

– *Розвиток когнітивних навичок.* Ця технологія стимулює розвиток творчого та критичного мислення учнів через вирішення проблемних завдань, планування дій і прогнозування результатів. Учні вчаться аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію, що є основою навчання через дію.

– *Формування комунікативних і соціальних компетентностей*. У процесі спільної роботи над проєктами учні розвивають навички співпраці, вчаться висловлювати власні ідеї, аргументувати свою позицію та досягати компромісу. Це сприяє формуванню відповідальності та вміння працювати в команді.

– *Сенсорний і моторний розвиток.* Робота з дрібними деталями конструктора сприяє розвитку дрібної моторики, а також сенсорного сприйняття та просторового мислення. Учні практично засвоюють поняття форми, розміру, кольору та положення об'єктів.

– *Розвиток мовленнєвих навичок.* Через вербалізацію своїх дій, думок та ідей, учні вчаться чітко та зв'язно висловлюватись, давати інструкції та розповідати історії. Це сприяє збагаченню словникового запасу та покращенню комунікативних здібностей.

– *Розширення світогляду.* Моделювання різних об'єктів та ситуацій із конструктора допомагає учням розширити світогляд, збагатити життєвий досвід та сформувати цілісну систему уявлень про навколишній світ (Гудима Н., 2024).

LEGO-технології є інструментом, що забезпечує цілісний підхід до освітнього процесу, сприяючи розвитку не лише академічних знань, а й ключових компетентностей і наскрізних умінь молодших школярів 21-го століття.

На основі проведеного аналізу науково-методичної літератури, стверджуємо, що LEGO-технології є ефективним інструментом для комплексного розвитку здобувачів початкової освіти, зокрема формування читацьких компетентностей.

Розроблено систему вправ і завдань із використанням LEGO-технологій на основі підручника «Українська мова та читання» (2 частина) для 4 класу, авторами якого є Наталія Богданець-Білоскаленко та Юлія Шумейко (Богданець-Білоскаленко Н., Шумейко Ю., 2021). Ця система вправ і завдань спрямована на розвиток читацької компетентності учнів молодших класів, зокрема, через інтерактивні та творчі завдання, що стимулюють активне мислення та залученість. Використання LEGO-технологій дозволяє учням перетворювати абстрактні поняття у реальні моделі, що допомагає краще засвоювати матеріал, сприяє розвитку дрібної моторики, просторового мислення та командної роботи.

Прислів'я та приказки

На етапі організації групової роботи вчитель використовує LEGO-цеглинки трьох кольорів, кількість яких відповідає чисельності учнів. Цеглинки поміщають у мішечок, і учні шляхом жеребкування (витягування цеглинки) формують три робочі групи.

Кожній групі пропонують аналітичне завдання – розкрити зміст чотирьох прислів'їв із підручника. Вчитель надає зразок-пояснення для першого прислів'я, що слугує орієнтиром для подальшої роботи.

Учитель добирає 6 прислів'їв про дружбу та добро. Педагог презентує на екран ці прислів'я, але у кожному з них відсутнє одне слово, яке позначене цеглинкою LEGO. Учням заповнити пропуски, побудувавши вежу із цеглинок (перше прислів'я – верхня цеглинка; шосте прислів'я – нижня цеглинка).

Прислів'я: «Дерево міцне … , людина – друзями» *(блакитна цеглинка); «*Живи так, щоб тобі було … , а другим ще краще» *(синя цеглинка); «*Справжній … пізнається в біді» *(жовта цеглинка); «*Перший крок до добра – не роби …». *(червона цеглинка); «*Справжнього друга за … не купиш» *(зелена цеглинка); «*Будеш робити добро – щасливим будеш» *(помаранчева цеглинка).* Відповідність цеглинок лего та пропущених слів: Жовта цеглинка – «друг»; Червона цеглинка – «зла»; Синя цеглинка – «добре»; Помаранчева цеглинка – «щасливим»; Зелена цеглинка – «грошi»; Блакитна цеглинка – «корінням».

Казки

«Золота пшениця». Гра «Правда чи брехня». З метою перевірки розуміння прочитаного тексту та розвитку критичного мислення педагог зачитує низку тверджень, що стосуються змісту казки. Учні здійснюють рефлексію шляхом підняттям відповідної LEGO-цеглинки: зелена символізує правильне твердження, а червона – хибне.

Ключовим етапом цієї вправи є аргументація: після висловлення своєї думки учні повинні знайти та зачитати уривок тексту, який підтверджує або спростовує твердження. Цей підхід сприяє формуванню навичок текстового аналізу та пошуку доказів, що є основою читацької компетентності.

Варіанти тверджень: У чоловіка була лише одна дитина *(червона);* Чоловік допоміг дівчині витягти карету *(зелена);* Дівчина пообіцяла при-

везти чоловіку мішок золота *(зелена);* Чоловіку здавалось, що день пройшов дуже швидко *(червона);* Чоловік не знав, що буде робити із золотом *(червона);* Сім'я розчарувалася, побачивши в мішку пшеницю *(зелена);* Сім'я почала вирощувати пшеницю і стала заможною *(зелена).*

На початку уроку учні виконують практичне завдання – моделюють пшеничний колос із LEGO-цеглинок, що сприяє активізації креативного мислення та візуалізації.

Далі, для відпрацювання навичок логічного аналізу та роботи з текстом, учням пропонують установити відповідність між двома частинами прислів'їв. На екрані представлено кодування: кожна частина прислів'я відповідає певній LEGO-цеглинці. Учні повинні об'єднати по дві цеглинки, де верхня є початком, а нижня – завершенням, для відновлення трьох прислів'їв.

Відповідність цеглинок LEGO та частин прислів'їв: Жовта цеглинка – «...будеш кормитися»; Блакитна цеглинка – «Будеш трудитися…»; Червона цеглинка – «...за тим і діло водиться»; Помаранчева цеглинка – «Праця чоловіка годує…»; Синя цеглинка – «...а лінь марнує»; Зелена цеглинка – «Хто рано підводиться…».

«Золота бджілка». Учитель пропонує учням по черзі побудувати за допомогою LEGO -цеглинок тварин, на яку вивірка перетворила своїх доньок: старшу *(черепаха)*; другу дочку *(павук)*; наймолодшу *(бджілка)*. За бажанням, учні можуть викласти на парті правильну відповідь цеглинками.

З метою активізації читацької діяльності та розвитку комунікативних навичок, учитель організовує читання казки за ролями. Розподіл ролей здійснюється за допомогою LEGO-цеглинок: кожна цеглинка відповідає певній ролі у творі.

Для забезпечення випадковості та об'єктивності, усі цеглинки поміщають у непрозорий мішечок, і учні по черзі витягують їх, отримуючи свою роль: Червона цеглинка – роль автора; Блакитна цеглинка – роль матері; Помаранчева цеглинка – роль вивірки; Зелена цеглинка – роль старшої доньки; Синя цеглинка – роль другої сестри; Жовта цеглинка – роль наймолодшої сестри.

Такий підхід не тільки робить процес розподілу ролей ігровим, але й стимулює залученість кожного учня до читання.

«Капці для святого Миколая». Учитель пропонує учням відповідати на питання за допомогою цеглинок. Відповівши, учні повинні прочитати ту частину тексту, яка підтверджує правильність відповіді. Запитання:

- Коли відбуваються події, описані в тексті? (Жовта цеглинка – влітку; Помаранчева цеглинка – восени; *Синя цеглинка – взимку;* Зелена цеглинка – навесні).

- Хто є головними героями твору? (*Помаранчева цеглинка – святий Миколай та янгол-учень;* Синя цеглинка – діти, святий Миколай; Зелена цеглинка – янголи та святий Миколай).

- Що янголи клали до мішків святого Миколая? (Зелена цеглинка – цукерки, яблука, різки та іграшки; Помаранчева цеглинка – фрукти та солодощі; *Жовта цеглинка – яблука, горіхи, медяники, тістечка та різки).*

- Чому маленький янгол не брав участі в підготовці? (Синя цеглинка – бо святий Миколай заборонив йому; Червона цеглинка – бо він був лінивим; *Зелена цеглинка – бо він був ще малим і неосвіченим).*

- Який подарунок приготував святому Миколаю янгол-учень? (Помаранчева цеглинка – теплу ковдру; Жовта цеглинка – в'язані рукавички; *Блакитна цеглинка – м'якенькі капці).*

- Як святий Миколай віддячив маленькому янголові? (*Червона цеглинка – подарував крила;* Зелена цеглинка – похвалив; Синя цеглинка – подарував солодощі).

Казка про Стрітення. Вправа «Літературні скарбнички». Вчитель пропонує учням на аркуші паперу обвести цеглинки такими кольорами: помаранчевим, жовтим, синім та зеленим. Це будуть літературні скарбнички. Можна намалювати декілька кожного кольору. Учні повинні у кожній цеглинці записати відповідну інформацію про прочитану казку: Помаранчева цеглинка – написати SMS-повідомлення одній із героїнь твору; Жовта цеглинка – відповісти на такі запитання: «Чи очікуєте ви прихід весни? Що вам найбільше подобається навесні?»; Синя цеглинка – описати якою уявили Зиму (з використанням цитат); Зелена цеглинка – описати якою уявили Весну (з використанням цитат).

«Дубок». Учитель пропонує учням розмістити цитати із прочитаного розділу в тому порядку, у якому вони трапляються в тексті. Учні повинні побудувати вежу із цеглинок LEGO (зверху вниз). Цитата та відповідна цеглинка:

Синя цеглинка – «І вже більше нічого він не чув, не бачив ні сонця, ні неба... Але дивно, йому раптом тут, у земляному гнізді, стало добре й не страшно» *(5);* Червона цеглинка – «Чому я на батька не схожий? Мене білка може схопити, і лісова миша згризти. Заховаюся подалі!» *(2);* Зелена цеглинка – «Та його дубок був вищим за нього. Хлопець дуже любив його»; Помаранчева цеглинка – «–Правда, я багато зібрав? Я сам навесні їх посаджу» *(4);* Блакитна цеглинка – «Дуб був гіллястий, міцний, поважний, з товстелезним стовбуром. І, звичайно, він був найголовніший тут, у лісі» *(1);* Жовта цеглинка – «Він тримав кошик і кинув туди жолудь. А там було ще багато таких самісіньких жолудів» *(3).*

«Подорож у країну Навпаки». З метою перевірки усвідомлення змісту казки, педагог пропонує інтерактивну вправу. Учні отримують індивідуальні картки у вигляді квітки з шістьма варіантами відповідей на пелюстках.

На дошці демонструють LEGO-цеглинки, на яких розміщені запитання. Учні мають встановити відповідність між запитанням (кольорова цеглинка) та правильною відповіддю (пелюстка), після чого зафарбувати пелюстку відповідним кольором. Ця вправа ефективно поєднує текстовий аналіз із візуальною роботою, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу.

Відповідність цеглинки LEGO та запитання: Помаранчева цеглинка – «Хто автор віршованої казки «Подорож у країну Навпаки?»; Червона цеглинка – «Хто герої цієї казки?»; Синя цеглинка – «Хто вирішив допомогти хлопцям?»; Зелена цеглинка – «У яку країну потрапили хлопці?»; Блакитна цеглинка – «Як закінчились пригоди дітей?»; Жовта цеглинка – «До кого потрапили діти?».

Відповіді на пелюстках: Малий бородань *(синій колір);* Поверненням додому *(блакитний колір);* Василь Симоненко *(помаранчевий колір);* До Невмиваки *(жовтий колір);* Лесик, Толя й два Володі *(червоний колір);* Країну «Навпаки» *(зелений колір).*

«Царство Яблукарство». Учитель пропонує учням відповідати на запитання за допомогою цеглинок. Відповівши, учні повинні прочитати ту частину тексту, яка підтверджує правильність відповіді. Запитання:

- Хто автор твору? (Синя цеглинка – Василь Симоненко; *Помаранчева цеглинка – Сашко Дерманський;* Зелена цеглинка – Іван Франко).

- Як звали головного героя твору? (*Жовта цеглинка – Натан;* Червона цеглинка – Микола; Зелена цеглинка – Степан).

- З ким був хлопчик на базарі? (*Блакитна цеглинка – з бабусею;* Помаранчева цеглинка – із дядьком; Жовта цеглинка – з мамою).

- Чим торгувала бабуся на базарі? (Зелена цеглинка – яблуками та грушами; Синя цеглинка – картоплею та яблуками; *Червона цеглинка – огірками, картоплею, яблуками).*

- Скільки грошей хотів назбирати хлопчик? (*Жовта цеглинка – 140 гривень;* Блакитна цеглинка – 100 гривень; Червона цеглинка – 40 гривень).

- Для чого були потрібні гроші Натанові? (Зелена цеглинка – поїхати відпочивати; *Помаранчева цеглинка – купити телефон;* Жовта цеглинка – купити велосипед).

- Куди побіг Натан наздоганяти покупця? (Зелена цеглинка – у парк; Червона цеглинка – у продуктовий магазин; *Синя цеглинка – у метро).*

- У вигляді якого фрукта був вагон? (Червона цеглинка – кавуна; Помаранчева цеглинка – апельсина; *Зелена цеглинка – яблука).*

- Як називалась наступна станція? (*Синя цеглинка – «Царство Черв'якарство»;* Жовта цеглинка – «Царство Яблукарство»; Помаранчева цеглинка – «Царство телефонів»).

- Чи купив хлопчик телефон? (Зелена цеглинка – так; *Червона цеглинка – ні).*

«Чарівні цукерки». Вчитель пропонує встановити відповідність між цукеркою та її чарівним впливом на людину. Кожному виду цукерки відповідає певна цеглинка LEGO. Педагог зачитує особливості магічного впливу цукерки, а учні повинні підняти вгору відповідну цеглинку: Червона цеглинка – рожева цукерка *(вміння гарно співати);* Помаранчева цеглинка – біла цукерка *(вміння декламувати вірші);* Жовта цеглинка – лимонно-жовта цукерка *(вміння боксувати ногами);* Синя цеглинка – шоколадна цукерка *(вміння грати на піаніно);* Блакитна цеглинка – бузкова цукерка *(вміння граційно танцювати)*

Учитель запитує учнів, яку цукерку вони хотіли б отримати. Діти піднімають вгору цеглинку, яка відповідає їхньому вибору.

Учитель пропонує встановити відповідність між цукеркою та персонажем твору, який її з'їв. Відповідність LEGO-цеглинки і цукерки

у завданні №1. Педагог зачитує героя казки, а учні відповідають за допомогою цеглинок.

Герої казки та відповіді: Бессі *(синя цеглинка)*; пан Боствік *(червона цеглинка)*; професор *(жовта цеглинка);* сенатор *(блакитна цеглинка)*; пані Боствік *(помаранчева цеглинка).*

«Особлива Сніжинка». Вправа «Літературні скарбнички». Для систематизації знань і розвитку критичного мислення вчитель пропонує учням створити візуальний конспект за допомогою LEGO-цеглинок трьох кольорів: помаранчевого, синього та жовтого. Учні обводять цеглинки на аркуші паперу, створюючи «літературні скарбнички».

Кожен колір цеглинки відповідає певному завданню, що допомагає структурувати процес аналізу твору: Помаранчева цеглинка призначена для запису головної думки казки; Синя цеглинка використовується для вираження суб'єктивного ставлення учнів до персонажа «сніжинка», пояснюючи, чим саме він їм сподобався чи не сподобався; Жовта цеглинка слугує для висловлення інтерпретації учнями унікальності та неповторності персонажа.

Ця методика сприяє не лише кращому запам'ятовуванню, а й формуванню навичок структурованого аналізу та персональної рефлексії щодо прочитаного тексту.

Легенди

«Хліб і золото». Учням пропонують обрати, що для них є важливішим – хліб чи золото. Якщо хліб, то вони повинні підняти вгору помаранчеву цеглинку LEGO, якщо золото – жовту. За бажанням, учні обґрунтовують свою думку. Після прочитання легенди опитування проводиться ще раз. Учням пропонують скласти речення, побудувавши вежу із цеглинок лего (верхня цеглинка – початок речення). Кожній цеглинці відповідає певне слово: Зелена цеглинка – «а» *(4);* Помаранчева цеглинка – «цар» *(6);* Блакитна цеглинка – «срібло» *(1);* Жовта цеглинка – «злото» *(2);* Червона цеглинка – «болото» *(3);* Синя цеглинка – «хліб» *(5).*

Учням пропонують пояснити, як вони розуміють речення. Пояснити правдивість твердження на прикладі прочитаної легенди.

Учитель пропонує учням скласти план до легенди, правильно розміщуючи порядок подій. Учні повинні побудувати вежу із цеглинок LEGO (зверху вниз). Назва пункту плану та відповідна цеглинка: Синя цеглинка – «Як жив майстер» *(2);* Червона цеглинка – «Суперечка між майстром та королем Данилом» *(3);* Жовта цеглинка – «Король Данило та майстер» *(1);* Зелена цеглинка – «Похід короля» *(4);* Блакитна цеглинка – «Як життя навчило майстра» *(5).*

«Кривий Ріг» та «Львів». Учитель влаштовує голосування щодо того, яка легенда сподобалась дітям більше. Якщо легенда «Кривий Ріг», то учні піднімають вгору блакитну цеглинку, якщо легенда «Львів» – помаранчеву. Учні повинні пояснити свій вибір.

Учитель пропонує учням використати додаткові джерела інформації та знайти герб Львова, Кривого Рога, Чернівців. Після пошукової роботи учням пропонують підняти вгору цеглинки того кольору, у який розфарбований кожен герб.

Міфи

Учням пропонують встановити відповідність між прадавніми богами та їх чарівними здібностями, використовуючи цеглинки LEGO. Кожній цеглинці відповідає певний бог. Учитель зачитує учням опис магічних здібностей бога, а їм потрібно визначити про кого йде мова, піднявши вгору відповідну цеглинку: Червона цеглинка – Лада; Синя цеглинка – Перун; Жовта цеглинка – Дажбог; Зелена цеглинка – Стрибог; Помаранчева цеглинка – Білобог; Блакитна цеглинка – Сварог.

«Перун» (ст. 57). Учитель пропонує учням відповідати на питання за допомогою цеглинок. Відповівши, учні повинні прочитати ту частину тексту, яка підтверджує правильність відповіді. Запитання:

- До якої міфології належить бог Перун? (Синя цеглинка – давньогрецької; Помаранчева цеглинка – української; *Зелена цеглинка – слов'янської).*

- Скільки богів згадано у творі? Назви їх (*Блакитна цеглинка – 6;* Жовта цеглинка – 5; Помаранчева цеглинка – 7).

- Між якими богами ішла люта війна? (Жовта цеглинка – між Соколом та Білобогом; *Зелена цеглинка – між Білобогом і Чорнобогом;* Блакитна цеглинка – між Божичем і Чорнобогом).

- Хто щороку рятує Коляду від Мари? (*Помаранчева цеглинка – Коза;* Блакитна цеглинка – Молоде Сонце; Червона цеглинка – Божич).

«Подвиг Прометея». Учитель запитує в учнів, про який подвиг розповідають у міфі.

Після відповіді на запитання, учням пропонують створити із LEGO-цеглинок образ, що символізує подвиг Прометея.

Гра «Продовж речення». Вчитель пропонує учням продовжити речення, які стосуються прочитаного міфу. Кожній LEGO-цеглинці відповідає певне слово. Учні повинні побудувати вежу із цеглинок, де верхня цеглинка – перше речення, а нижня цеглинка – останнє.

Варіанти речень: Боги жили на священній горі, яка називалась… *(зелена цеглинка);* Зевс є головним із богів-олімпійців, він бог.. *(помаранчева);* Зевс розсердився на людей і відібрав у них…*(червона цеглинка);* Вогонь повернув людям мужній герой на ім'я … *(синя цеглинка);* Зевс розгнівався на Прометея на наказав прикувати його до … *(блакитна цеглинка);* Визволив Прометея інший герой і сміливець — могутній… *(жовта цеглинка).*

Відповідність лего цеглинок і слів: (Червона цеглинка – вогонь; Жовта цеглинка – Геракл; Помаранчева цеглинка – грому і блискавок; Синя цеглинка – Прометей; Зелена цеглинка – Олімп; Блакитна цеглинка – скелі).

Притчі

«Премудра притча». Гра «Правда чи брехня». Вчитель зачитує твердження, які стосуються прочитаної притчі. Якщо твердження правильне, то учні піднімають вгору зелену цеглинку, якщо хибне – червону. Відповівши, учні повинні прочитати ту частину тексту, яка підтверджує правильність відповіді. Варіанти тверджень: Ніхто не прийшов послухати казання-навчання Соломона *(червона цеглинка);* Соломон порадив людям спершу вузлики зав'язати, якщо вони хочуть щось шити *(зелена цеглинка);* Люди цінували думку Соломона й хотіли чути все, про що він буде розповідати *(зелена цеглинка);* Притча – це переказ про створення світу й людини *(червона цеглинка);* Соломон – цар Ізраїльсько-іудейського царства, який славився надзвичайною мудрістю *(зелена цеглинка);* Автором переказу притчі є народ *(червона цеглинка);* Соломон порадив людям частіше шити *(червона цеглинка);* Цар Соломон закликав людей обдумано і добре підготуватись, перш ніж розпочати справу *(зелена цеглинка).*

«Яблуня». Учням пропонують визначити мораль притчі за допомогою LEGO-цеглинок. Учитель презентує на екрані слова, які написані на різних цегликах LEGO. Учні повинні скласти речення та пояснити, як вони його розуміють: Жовта цеглинка – «їх» *(5);* Червона цеглинка – «вдячні» *(2);* Блакитна цеглинка – «іншим» *(3);* Зелена цеглинка – «будьте» *(1);* Синя цеглинка – «працю» *(6);* Помаранчева цеглинка – «за» *(4).*

Українські народні пісні

«Вийшли в поле косарі». Учням пропонують створити мікрофони із LEGO-конструктора та заспівати разом пісню «Вийшли в поле косарі».

«Ой зелене жито, зелене». Гра «Плутанка». Вчитель презентує на дошці декілька рядків із вірша. У кожному рядку є виділене слово, якого немає в поезії. Його необхідно замінити відповідною цеглинкою з довідки. Учням пропонують створити вежу.

Рядки із вірша: Зеленеє жито женці **рвуть**, Хорошії **люди** в хату йдуть. Зеленеє жито за **млином**, Хорошії гості за **Дністром**. Зеленеє жито ще й **Олесь**, – Тут зібрався **хліб** наш увесь (Синя цеглинка – «селом» (3); Блакитна цеглинка – «столом» (4); Зелена цеглинка – «гості» (2); Жовта цеглинка – «жнуть» (1); Помаранчева цеглинка – «рід» (6); Червона цеглинка – «овес» (5).

Вірші

«Сонце взимку». Гра «Плутанка». З метою формування мовленнєвої компетентності та вміння працювати з текстом, педагог пропонує учням вправу на реконструкцію вірша. Учні отримують уривки поезії з невідповідними словами, які вони повинні замінити, використовуючи LEGO-цеглинки з довідки.

Кожна цеглинка символізує правильне словозамінник. Після завершення роботи з текстом, учні створюють композицію у вигляді вежі, що слугує візуальним підсумком їхньої роботи.

Рядки із вірша: Сонце в лютому **дрімає**, Промінцем **красивим** в'ється, Сніг з бурульками **впаде,** На плечі **козу** везе.

Довідка: Жовта цеглинка – «гризе» *(3);* Блакитна цеглинка – «сміється» *(1);* Зелена цеглинка – «весну» *(2);* Помаранчева цеглинка – «бадьорим» *(4).*

На початку уроку для встановлення емоційного контакту та активізації пізнавальної діяльності вчитель проводить бліцопитування щодо улюбленого зимового місяця, використовуючи LEGO-цеглинки як інструмент голосування

(грудень – блакитна, січень – синя, лютий – червона).

Наступним кроком є творче завдання – побудувати з цеглинок асоціативний образ обраного місяця. Після виконання завдання учні презентують свої моделі, пояснюючи свій вибір, що сприяє розвитку креативного мислення та комунікативних навичок.

«Ох, яка ж краса!». Гра «Правда чи брехня». Вчитель зачитує твердження, які стосуються вірша. Якщо твердження правильне, то учні піднімають вгору зелену цеглинку, якщо хибне – червону. Варіанти тверджень: У поезії описується така пора року, як грудень *(червона цеглинка);* Події у вірші відбуваються у зимовому саду *(зелена цеглинка);* У вірші згадується таке природне явище як град *(червона цеглинка);* У вірші іній проти сонця синього кольору *(зелена цеглинка).*

«Зимова радість». Гра «Люблю/не люблю». Вчитель зачитує учням твердження, які стосуються їхніх уподобань щодо сніжної погоди та зимових розваг. Якщо учні погоджуються із твердженням, вони повинні підняти блакитну цеглинку, якщо ні – помаранчеву.

Варіанти тверджень: Я люблю сніжну погоду; Мені подобається грати у сніжки із моїми друзями; Я часто катаюсь взимку на санчатах; Я вмію кататись на лижах; Мені подобається з'їжджати із гірки на санчатах; Я добре вмію кататись на ковзанах; Я виготовляв (-ла) годівничку, щоб годувати пташок; Я робив (-ла) «ангела» на снігу; Я полюбляю ліпити сніговика; Мені радісно, коли на вулиці іде сніг.

«Сніжний віночок». Учитель пропонує учням уявити, як виглядає сніжний віночок та побудувати його із цеглинок LEGO. Попередньо необхідно обговорити із учнями вірш та відповісти на питання, які розміщені у підручнику.

«Мамо, іде вже зима...». Гра «Правда чи брехня». З метою перевірки розуміння прочитаного тексту та розвитку критичного мислення педагог зачитує низку тверджень, що стосуються змісту вірша. Учні здійснюють рефлексію шляхом підняттям відповідної LEGO-цеглинки: зелена символізує правильне твердження, а червона – хибне.

Ключовим етапом цієї вправи є аргументація: після висловлення своєї думки учні повинні знайти та зачитати уривок тексту, який підтверджує або спростовує твердження. Цей підхід сприяє формуванню навичок текстового аналізу та пошуку доказів, що є основою читацької компетентності. Варіанти тверджень: Розмова у вірші відбувається між матір'ю та сином *(зелена цеглинка);* Сину було цікаво дізнатись чи кожна пташка летить у вирій взимку *(зелена цеглинка);* Мати пояснила сину, що всі пташки відлітають у вирій *(червона цеглинка);* Мати розповіла сину про пташку, яка не відлітає у вирій і не боїться морозу *(зелена цеглинка);* Пташкам взимку легше знайти їжу *(червона цеглинка);* Потрібно підгодовувати птахів взимку, щоб вони не померли *(зелена цеглинка).*

«Шишкар». Вправа «Літературні скарбнички». Для закріплення та систематизації знань, отриманих із прочитаного тексту, вчитель пропонує учням створити візуальні конспекти у формі «літературних скарбничок». Це завдання виконують на аркуші паперу шляхом обведення LEGO-цеглинок трьох кольорів: червоного, жовтого та зеленого.

Кожна «скарбничка» призначена для запису певної категорії інформації: Червона цеглинка: слугує для фіксації нової інформації про шишкарів, що сприяє розвитку навичок фактичного запам'ятовування; Жовта цеглинка: використовується для опису зовнішнього вигляду шишкаря, що вимагає уваги до деталей і навичок візуального аналізу; Зелена цеглинка: призначена для пошуку і запису спільнокореневих слів з тексту та виділення їхнього кореня. Це завдання розвиває навички лінгвістичного аналізу та словотвірної роботи.

Цей методичний підхід поєднує візуалізацію з інтелектуальним аналізом, що робить процес засвоєння матеріалу більш ефективним і структурованим.

«Перше січня». З метою розвитку уяви та емоційного сприйняття поезії вчитель пропонує учням прослухати вірш із заплющеними очима, повністю занурюючись у його зміст. Наступним етапом є візуалізація уявних образів: учні, використовуючи LEGO-цеглинки як основу, обводять їх на аркуші паперу та доповнюють деталями за допомогою олівців чи фломастерів. Ця вправа сприяє формуванню асоціативного мислення та вмінню трансформувати вербальну інформацію у візуальні образи.

Байки

Байка «Осел і Соловей». Гра «Правда чи брехня». З метою перевірки розуміння прочитаного тексту та розвитку критичного мислення педагог зачитує низку тверджень, що стосуються змісту байки. Учні здійснюють рефлексію шляхом підняттям відповідної LEGO-цеглинки: зелена символізує правильне твердження, а червона – хибне.

Ключовим етапом цієї вправи є аргументація: після висловлення своєї думки учні повинні знайти та зачитати уривок тексту, який підтверджує або спростовує твердження. Цей підхід сприяє формуванню навичок текстового аналізу та пошуку доказів, що є основою читацької компетентності. Варіанти тверджень: Байка – невеликий віршований твір про життя тварин *(червона);* Байки змушують задуматися над вчинками, поведінкою та ставленням до інших *(зелена);* Найважливішою ознакою байки є наявність морального повчання *(зелена);* Першим відомим байкарем був Леонід Глібов *(червона);* Автором байки «Осел і Соловей» є Езоп *(червона);* Події, описані у тексті, відбуваються у вишневому садочку *(зелена);* Головними героями байки є Осел, Горобець та Горобець *(червона);* Осел попросив Солов'я заспівати як півень *(червона);* Осел не розуміється на співі *(зелена);* Ослу не сподобався спів Солов'я *(зелена).*

Вправа «Літературні скарбнички». Для систематизації знань і розвитку критичного мислення вчитель пропонує учням створити візуальний конспект у формі «літературних скарбничок». Цю роботу виконують на аркуші паперу, обводячи LEGO-цеглинки трьох кольорів: блакитного, помаранчевого та зеленого. Учні можуть намалювати по кілька фігур кожного кольору, створюючи таким чином структуровану робочу схему.

Кожна «скарбничка» призначена для фіксації певної категорії інформації, що допомагає структурувати процес аналізу твору: Блакитна: слугує для запису моралі байки «Осел і Соловей», що сприяє розумінню її повчального змісту; Помаранчева: використовується для фіксації синонімів до слова «осел», які використовуються у творі, що розвиває навички роботи з лексикою; Зелена: призначена для пояснення значення виділених слів, що поглиблює розуміння тексту на рівні термінології.

Цей методичний підхід поєднує візуалізацію з інтелектуальним аналізом, що робить процес засвоєння матеріалу більш ефективним і структурованим.

«Сонце та Хмари». Для закріплення матеріалу та перевірки розуміння прочитаної байки вчитель використовує метод візуалізації. Кожному учню дають макет квітки з шістьма пелюстками, на яких зазначені варіанти відповідей.

На екрані демонструються LEGO-цеглинки, що містять запитання до тексту. Завдання учнів – знайти відповідну пелюстку з правильною відповіддю і зафарбувати її кольором цеглинки із запитанням. Цей підхід сприяє розвитку логічного мислення, асоціативної пам'яті та навичок кодування інформації.

Відповідність цеглинки лего та запитання: Помаранчева цеглинка – «Якими словами автор називає навколишній світ у байці?»; Жовта цеглинка – «Із чим порівнює автор навколишній світ?»; Зелена цеглинка – «Хто є головними героями байки?»; Червона цеглинка – «Що означає слово «бованіє»?»; Синя цеглинка – «Чому хмара надулася?»; Блакитна цеглинка – «Що зробило Сонце з Хмарами?»

Відповіді на пелюстках: Сонце та Хмари *(зелений колір);*Їй надоїло Сонце *(синій колір);* Божий мир *(помаранчевий колір);* Позолотило *(блакитний колір);* Видніється *(червоний колір);* Із маківкою *(жовтий колір).*

Учитель пропонує учням зобразити головних героїв казки за допомогою цеглинок LEGO.

«Маленький вітрячок». З метою розвитку навичок текстового аналізу та логічного мислення вчитель пропонує учням знайти та відтворити мораль байки. На інтерактивній дошці презентують рядки повчального змісту з твору, порядок яких навмисно змінений.

Завдання учнів – відновити правильну послідовність рядків, створивши візуальну модель у вигляді вежі з LEGO-цеглинок. При цьому кожна цеглинка відповідає певному рядку тексту. Верхня цеглинка символізує перший рядок, що сприяє наочному розумінню структури моралі. Ця методика перетворює абстрактний аналіз тексту на конкретну, діяльнісно-орієнтовану вправу: Жовта цеглинка – «Хоч тихо, помаленько» *(3);* Помаранчева цеглинка – «І не шукаючи бучного сліду!» *(6);* Червона цеглинка – «Є

й люди (мовби вітрячки оті)» *(1);* Блакитна цеглинка – «Не дивлячись на значного сусіда» *(5);* Синя цеглинка – «Що роблять ділечко в житті» *(2);* Зелена цеглинка – «Та совісно, вірненько» *(4).*

Із метою розвитку уяви та емоційного сприйняття байки вчитель пропонує учням прослухати її із заплющеними очима, повністю занурюючись у зміст. Наступним етапом є візуалізація уявних образів: учні, використовуючи LEGO-цеглинки як основу, обводять їх на аркуші паперу та доповнюють деталями за допомогою олівців чи фломастерів.

Ця вправа сприяє формуванню асоціативного мислення та вмінню трансформувати вербальну інформацію у візуальні образи.

«Джерело і Фонтан». Учитель пропонує учням відповідати на запитання за допомогою цеглинок. Відповівши, учні повинні прочитати ту частину тексту, яка підтверджує правильність відповіді. Запитання:

- Хто є автором байки «Джерело і Фонтан»? (Зелена цеглинка – Євген Гребінка; *Жовта цеглинка – Павло Глазовий;* Червона цеглинка – Олена Пчілка; Блакитна цеглинка – Леонід Глібов).

- Яке лексичне значення слова «фонтан»? (*Синя цеглинка – «Це споруда з пристроєм для подання води під тиском»;* Жовта цеглинка – «Потік води, що утворюється внаслідок виходу підземних вод на поверхню землі»; Червона цеглинка – «Природне явище, коли вода зі струмка або річки падає з висоти вниз».

- Яке лексичне значення слова «джерело»? (Синя цеглинка – «Це споруда з пристроєм для подання води під тиском»; *Жовта цеглинка – «Потік води, що утворюється внаслідок виходу підземних вод на поверхню землі»;* Червона цеглинка – «Природне явище, коли вода зі струмка або річки падає з висоти вниз».

- Що робив у байці Фонтан? (Зелена цеглинка – розмовляв із птахами; Помаранчева цеглинка – співав пісню; *Блакитна цеглинка – вихвалявся та глузував із Джерела).*

- Хто у байці поводився негідно? (Блакитна цеглинка – Джерело; *Жовта цеглинка – Фонтан).*

Для організації групової роботи та стимулювання пізнавальної діяльності вчитель використовує LEGO-цеглинки шести різних кольорів. Загальна кількість цеглинок дорівнює числу учнів. Цеглинки поміщають у непрозорий мішечок, і учні шляхом жеребкування (витягування однієї цеглинки) формують шість команд.

Кожна група отримує дослідницьке завдання: підготувати та представити інформацію про один із визначних фонтанів світу чи України. Такий розподіл завдань сприяє розвитку навичок співпраці, пошуку інформації та публічної презентації, що є ключовими для формування наскрізних умінь молодших школярів 21-го століття.

Запропоновані варіанти: Фонтан «Рошен» у Вінниці; «Перлина кохання» в Умані; «Великий» та «Малі» фонтани на Майдані Незалежності у Києві; Фонтан Аполлона, Версаль; Фонтан Стравінського, Париж; Фонтан радості, Колката

Діти уважно слухають презентації однолітків, а їхня оцінка здійснюється за допомогою візуального інструменту – кольорових LEGO-цеглинок. Цей метод забезпечує зворотний зв'язок і сприяє формуванню навичок об'єктивного оцінювання: Зелена цеглинка: свідчить про високу оцінку (відмінна презентація); Жовта цеглинка: означає, що презентація була цікавою, але є простір для вдосконалення; Червона цеглинка: показує, що презентація не зацікавила аудиторію.

Такий підхід розвиває критичне мислення молодших школярів і сприяє підвищенню якості публічних виступів.

Вправа «Літературні скарбнички». Для аналізу прочитаної байки вчитель пропонує учням створити візуальні конспекти у вигляді «літературних скарбничок». Учні обводять LEGO-цеглинки на папері двома кольорами: зеленим та помаранчевим. У зелену «скарбничку» учні записують, який із героїв сподобався найбільше, та обґрунтовують свій вибір, що розвиває навички персональної рефлексії та аналізу характерів. У помаранчеву «скарбничку» вони фіксують повчальний зміст твору, що допомагає засвоїти мораль байки.

Ця методика робить аналіз тексту більш структурованим та цікавим.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проведеного аналізу підручника робимо висновок, що система вправ із використанням LEGO-технологій має позитивний і статистично значущий вплив на

формування читацької компетентності здобувачів початкової освіти.

Отже, використання LEGO-технологій перетворює абстрактні поняття на конкретні, візуальні моделі, що сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу. Крім того, ці технології є універсальним інструментом для розвитку: дрібної моторики, просторового мислення, комунікативних навичок та навичок командної роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданець-Білоскаленко Н. Українська мова та читання: підруч. для 4 кл. закл. заг. серед. освіти (у 2-х частинах): Частина 2. Київ: Грамота, 2021. 160 с.

2. Будник О. Б. Інноваційні освітні технології в Новій українській школі: монографія. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2021. 100 с.

3. Гудима Н. Інноваційні технології навчання української мови та читання : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2024. 250 с.

4. Гудима Н.В. Стратегії роботи вчителя й учнів на уроках мовно-літературної освітньої галузі в умовах діяльнісного підходу // *Наукові* праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Вип. 23. 2024. С. 346-349.

5. Державний стандарт початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. №87. Початкове навчання та виховання. №28-29. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-п#Text

6. Шалда Н.В. Інтеграція LEGO-конструювання в освітній процес. Палітра педагога. 2018. №6. 7-10 с.

7. Шість цеглинок в освітньому просторі школи. Метод. посіб. Уклад. О. Рома. The LEGO® Foundation, 2018. 32 с.

REFERENCES:

1. Bohdanets-Biloskalenko, N. (2021) *Ukrainska mova ta chytannia*: *pidruch. dlia 4 kl. zakl. zah. sered. osvity* (u 2-kh chastynakh) *[Ukrainian Language and Reading: Textbook for Grade 4 of General Secondary Education Institutions]*: Chastyna 2. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].

2. Budnyk, O. B. (2021) *Innovatsiini osvitni tekhnolohii v Novii ukrainskii shkoli: monohrafiia [Innovative Educational Technologies in the New Ukrainian School]*. Ivano-Frankivsk : Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka [in Ukrainian].

3. Hudyma, N. (2024) *Innovatsiini tekhnolohii navchannia ukrainskoi movy ta chytannia : navchalno-metodychnyi posibnyk [Innovative Technologies of Teaching Ukrainian Language and Reading]*. Kam'ianets-Podilskyi : Vydavets Kovalchuk O.V. [in Ukrainian].

4. Hudyma, N.V. (2024) Stratehii roboty vchytelia y uchniv na urokakh movno-literaturnoi osvitnoi haluzi v umovakh diialnisnoho pidkhodu [Teacher and Student Strategies in Language and Literature Lessons under the Activity-Based Approach].*Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka*: zbirnyk za pidsumkamy zvitnoi naukovoi konferentsii vykladachiv, doktorantiv i aspirantiv. [Elektronnyi resurs]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka, 23, 346-349. [in Ukrainian].

5. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity (2018). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. №87. [State Standard for Primary Education]. *Pochatkove navchannia ta vykhovannia, 28-29.* Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-п#Text [in Ukrainian].

6. Shalda, N.V. (2018) Intehratsiia LEGO-konstruiuvannia v osvitnii protses [Integration of LEGO Construction into the Educational Process]. *Palitra pedahoha*, *6,* 7-10. [in Ukrainian].

7. *Shist tsehlynok v osvitnomu prostori shkoly [Six Bricks in the Educational Space of the School]*. Metod. posib. Uklad. O. Roma. The LEGO® Foundation, 2018. 32 c. [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 37.015.3:159.947.5-053.5
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.14

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). Психолого-педагогічні підходи до розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості молодших школярів. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 99–105, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.14

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито актуальність проблеми розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості молодших школярів у контексті реалізації Концепції Нової української школи. Підкреслено, що саме в молодшому шкільному віці закладаються основи світогляду, моральних орієнтирів, соціальної відповідальності, емпатії та здатності до конструктивної взаємодії. У цей період формується позитивне ставлення до навчання, з'являється усвідомлення значущості власних дій і перші прояви внутрішньої мотивації. Проаналізовано сучасні наукові підходи до розуміння структури мотиваційно-ціннісної сфери особистості, охарактеризовано її основні складові – мотиви, потреби, емоції, переконання, ціннісні орієнтації та їхній вплив на поведінку й розвиток дитини.

У роботі висвітлено провідні методологічні підходи до розвитку ціннісної сфери молодших школярів: особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний, культурологічний, системний і суб'єктний. Розкрито можливості їх практичного застосування в умовах початкової школи, зокрема під час інтегрованих уроків курсу «Я досліджую світ». Показано, що ефективними засобами виховання моральних якостей, відповідальності, емпатії та соціальної активності є рольові ігри, проєктна діяльність, морально-етичні бесіди, аналіз художніх творів і народних казок.

Окрему увагу приділено аналізу чинників, що впливають на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери дітей: емоційному фону навчання, стилю педагогічної взаємодії, родинному вихованню, культурному середовищу та соціальним умовам. Підкреслено значення внутрішньої мотивації як основи стійких ціннісних орієнтацій та прагнення до саморозвитку. У статті також запропоновано підходи до оцінювання рівня розвиненості мотиваційно-ціннісної сфери молодших школярів, що ґрунтуються на спостереженні, аналізі дитячих робіт і рефлексії, що дозволяє визначити динаміку розвитку особистісних цінностей у навчальному процесі.

Отримані результати підкреслюють важливість створення в освітньому середовищі умов, які сприяють розвитку позитивної самооцінки, почуття успіху та впевненості в собі кожної дитини.

***Ключові слова:** мотиваційно-ціннісна сфера, моральні та гуманістичні цінності, соціальна компетентність, мотивація, методологічні підходи, навчальна діяльність, виховання особистості, інтегрований курс «Я досліджую світ».*

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-Podilskyi, Khmelnitsky region, Ukraine, 32300
ORCID: *0000-0003-3100-2538*

To cite this article: Kovalchuk, O. (2025). Psykholoho-pedahohichni pidkhody do rozvytku motyvatsiino-tsinnisnoi sfery osobystosti molodshykh shkoliariv [Psychological and pedagogical approaches to the development of the motivational and value sphere of primary school students' personality]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 99–105, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.14

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF THE MOTIVATIONAL AND VALUE-BASED SPHERE OF JUNIOR PUPILS' PERSONALITY

The article reveals the relevance of the problem of developing the motivational and value sphere of primary school students' personality in the context of implementing the Concept of the New Ukrainian School. It is emphasized that it is during the early school years that the foundations of worldview, moral orientation, social responsibility, empathy, and the ability for constructive interaction are established. At this stage, a positive attitude toward learning is formed, awareness of the significance of one's own actions emerges, and the first manifestations of internal motivation appear. The article analyzes modern scientific approaches to understanding the structure of the motivational and value sphere of personality, characterizing its main components – motives, needs, emotions, beliefs, value orientations – and their influence on children's behavior and development.

The paper highlights the leading methodological approaches to the development of the value sphere of primary school students: personality-oriented, competence-based, activity-based, axiological, cultural, systemic, and subject-oriented. The possibilities of their practical application in the primary school context are disclosed, particularly during integrated lessons of the course "I Explore the World." It is shown that effective means of nurturing moral qualities, responsibility, empathy, and social activity include role-playing games, project-based activities, moral and ethical discussions, and the analysis of literary works and folk tales.

Special attention is paid to analyzing the factors influencing the development of children's motivational and value sphere: the emotional atmosphere of learning, the style of pedagogical interaction, family upbringing, cultural environment, and social conditions. The importance of internal motivation as the foundation of stable value orientations and the desire for self-development is emphasized. The article also proposes approaches to assessing the level of development of the motivational and value sphere of primary school students, based on observation, analysis of children's creative works, and reflection, which makes it possible to trace the dynamics of personal value development in the educational process.

The obtained results emphasize the importance of creating educational environments that foster positive self-esteem, a sense of success, and self-confidence in every child.

Key words: *motivational and value-based sphere, moral and humanistic values, social competence, motivation, methodological approaches, learning activities, personality development, integrated course "I Explore the World".*

Актуальність проблеми. Формування мотиваційно-ціннісної сфери особистості молодших школярів є однією з ключових завдань Нової української школи, адже саме в цей період закладаються основи світогляду, моральних орієнтирів та моделей поведінки дитини. На цьому етапі учень не лише засвоює знання та навички, а й поступово набуває досвіду морального вибору, розвиває здатність співпереживати та відповідально ставитися до власних дій і вчинків.

Мотиваційно-ціннісна сфера включає систему поглядів, переконань і установок, які визначають ставлення дитини до себе, інших людей, суспільства та навколишнього світу. Особливого значення набуває виховання таких якостей, як доброта, що проявляється у готовності допомогти ближньому; справедливість, яка формує почуття чесності та рівності у взаєминах; співпраця, що вчить дітей діяти разом задля досягнення спільної мети; відповідальність, яка забезпечує усвідомлення наслідків власних дій; а також толерантність, що сприяє прийняттю інших, навіть якщо вони відрізняються за поглядами чи культурними особливостями.

Вищезазначені цінності формуються не лише під час навчальної діяльності, а і в позаурочному спілкуванні, у процесі гри, участі в колективних справах, виконанні різноманітних проєктів. Велике значення має особистий приклад учителя, адже саме він стає для дитини зразком поведінки, джерелом моральних орієнтирів та натхнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розвиток цієї проблематики зробив І. Бех, який розробив концепцію особистісно орієнтованого виховання, що акцентує увагу на гармонійному поєднанні пізнавальних і морально-ціннісних якостей. О. Сухомлинська, в свою чергу у своїх працях зосереджується на історико-педагогічному аналізі розвитку цінностей у дітей. Вагомі напрацювання належать і В. Кременю, президенту НАПН України, який підкреслює роль освіти як простору для всебічного розвитку особистості. Г. Ткаченко, Н. Побірченко розглядають виховання ціннісних орієнтацій як основу формування громадянської позиції школяра. А. Савченко та Л. Хомич акцентують увагу на специфіці початкової школи, підкреслюючи значення організації освітнього процесу, який враховує вікові особливості дітей та сприяє розвитку їхньої мотивації до навчання. О. Киричук аналізує психологічні аспекти формування мотиваційно-ціннісної сфери особистості та наголошує на важливості поєднання навчальної діяльності з позаурочними формами взаємодії.

Мета дослідження – розглянути психолого-педагогічні підходи до навчання і виховання мотиваційно-ціннісні сфери молодших школярів, а також проаналізувати їх практичну реалізацію на уроках «Я досліджую світ».

Виклад основного матеріалу. Мотиваційно-ціннісна сфера особистості включає систему мотивів, цінностей та переконань, які зумовлюють життєвий вибір, орієнтири та поведінку людини. Вона є своєрідним внутрішнім регулятором, що впливає на здатність особистості приймати рішення, взаємодіяти з оточенням та оцінювати власні вчинки.

Мотиваційно-ціннісна сфера особистості у психології розглядається як фундаментальний чинник, що визначає спрямованість і динаміку поведінки. Вона охоплює систему мотивів, потреб, інтересів цінностей, які визначають спрямованість особистості та регулюють її діяльність і поведінку. А. Маслоу у своїй теорії ієрархії потреб наголошував на значущості цінностей самореалізації, які відображають найвищий рівень розвитку особистості. Тієї ж думки і К. Роджерс, який підкреслював, що спрямованість особистості ґрунтується на внутрішній мотивації до зростання та самоактуалізації. В свою чергу, В. Франкл розглядав цінності як джерело сенсу життя, що визначає здатність людини долати труднощі й орієнтуватися на суспільно значущі цілі.

Отже, мотиваційно-ціннісна сфера забезпечує інтеграцію внутрішніх спонукань і зовнішніх соціальних вимог, сприяючи розвитку відповідальності, емпатії, толерантності та здатності до конструктивної взаємодії.

У початковій школі особливу роль відіграє органічне поєднання навчання й виховання. Це означає, що знання не мають бути відірваними від життєвого досвіду, а повинні інтегруватися з моральними настановами та соціальними навичками. Ефективними є спеціально створені ситуації, які стимулюють розвиток співпраці, колективного вирішення завдань, емпатії, уміння вислухати інших та дійти згоди. Важливо також формувати у дітей самостійність, уміння брати на себе відповідальність за результати власної діяльності, розуміти наслідки своїх вчинків і робити морально виважений вибір.

Важливим аспектом формування мотиваційно-ціннісної сфери є розвиток мотивації. Зокрема, вирізняють внутрішню мотивацію (інтерес до пізнання, бажання самореалізації, радість від досягнення) та зовнішню мотивацію (похвала, оцінка, заохочення). Саме внутрішня мотивація виступає стрижнем ціннісної сфери, адже вона формує в учня стійке прагнення до саморозвитку й пізнання світу. Значну роль у цьому процесі відіграють емоції: позитивні переживання під час навчання (радість відкриття, відчуття успіху) зміцнюють мотивацію, тоді як негативні (страх, невпевненість) можуть блокувати активність дитини (В. Москалець, 2020).

Науковці наголошують, що мотивація формується під впливом комплексу чинників. Так, Е. Десі та Р. Раян у своїй теорії самодетермінації підкреслюють, що внутрішня мотивація розвивається тоді, коли задовольняються базові потреби дитини – у компетентності,

автономії та соціальній приналежності. В свою чергу, Дж. Аткінсон пояснював мотивацію через баланс прагнення до успіху й уникнення невдачі, а Дж. Брунер звертав увагу на роль інтересу та пізнавальної активності в навчанні. Усе це підтверджує, що мотиваційно-ціннісна сфера має багатовимірний характер і розвивається в умовах, де враховується як індивідуальна потреба дитини, так і соціокультурний контекст.

Важливими чинниками, що впливають на мотиваційну сферу молодших школярів, є стиль педагогічного спілкування, загальна атмосфера у класі, підтримка сімейного середовища, а також соціально-культурні умови, пов'язані з традиціями, мовою та культурою. Саме поєднання цих складників створює основу для гармонійного розвитку особистості й формування її ціннісних орієнтацій.

Таким чином, формування мотиваційної сфери у молодшому шкільному віці є багатогранним процесом, що потребує цілеспрямованої роботи на основі потреб та інтересів, які спонукають людину до діяльності й визначають рівень її активності. Проте сама наявність мотивів ще не забезпечує цілісного спрямування поведінки. Лише тоді, коли мотиви узгоджуються між собою, відображають індивідуальні пріоритети та життєві смисли, вони переходять у цінності. Таким чином, мотиваційна сфера створює підґрунтя для формування ціннісної сфери, у якій закріплюються найважливіші для особистості орієнтири та визначаються її життєві принципи.

Ціннісна сфера охоплює передусім моральні цінності – уявлення про добро і зло, справедливість, відповідальність, чесність, повагу до інших, що визначають життєву позицію та поведінку людини. Як стверджує Т. Ковбасюк: «Утвердженню моральності сприяє багаторазове здійснення самостійного морального вибору, здатність покладатися на себе і відповідати за свої вчинки» (Т. Ковбасюк, 2019). Ця думка підкреслює, що справжня моральність не формується лише через зовнішній контроль чи примус. Вона виникає тоді, коли дитина має можливість самостійно робити вибір у різних життєвих ситуаціях і бачить наслідки своїх рішень. Багаторазове повторення такого досвіду формує внутрішню відповідальність, уміння орієнтуватися на власні переконання та совість.

Таким чином, моральні цінності стають не нав'язаними ззовні правилами, а внутрішніми орієнтирами поведінки дитини. Вона починає нести відповідальність за власні дії, вчиться співвідносити їх із добром, справедливістю та гуманістичними ідеалами. Саме це є основою для становлення зрілої, самостійної і свідомої особистості.

В свою чергу В. Макаренко підкреслює що формування моральних цінностей у дітей є тривалим і багатогранним процесом, який має історичні, філософські, педагогічні й культурні корені та безпосередньо пов'язане із народознавством як засобом виховання. Моральні цінності поєднують у собі особистий та національний досвід, що лягають в основу гармонійного розвитку дитини. Формування моральних цінностей нерозривно пов'язане з традиціями, звичаями та культурною спадщиною українського народу. У працях провідних українських мислителів – К. Саковича, М. Драгоманова, М. Грушевського, М. Поповича, І. Дзюби, О. Вишневського та інших – наголошується, що моральність є основою духовності й важливим чинником формування національної ідентичності. В освітньому процесі значну роль у вихованні дітей відіграє народознавство, адже саме воно інтегрує історію, фольклор та традиції у практичну діяльність школи, сприяючи формуванню стійких морально-етичних орієнтирів у молодших школярів (В. Макаренко, 2020).

Низка авторів стверджують, що формування моральних цінностей у дітей є особливо актуальним і потребує цілеспрямованої уваги з боку батьків та педагогів. Дослідження доводять, що сучасні родини орієнтуються на такі цінності, як свобода, відповідальність, рівність, взаємоповага та людяність. Важливо, щоб ці цінності передаються дітям не лише словесно, а й через щоденний приклад дорослих, адже саме у взаєминах сім'ї закладається основа майбутнього світогляду дитини(М. Козир, О. Козік, К. Петренко, 2023).

Отже, виховання моральних цінностей є довготривалим процесом, що має опиратися на сім'ю, школу та культуру як головні чинники формування гармонійної особистості.

Формування моральних якостей є ключовим чинником розвитку особистості та суспільства. Такі якості, як співчуття, взаємопідтримка, солідарність, повага до життя й гідності людини,

визначають моральні орієнтири й сприяють становленню зрілої громадянської позиції. У різні вікові періоди засвоєння гуманістичних ідеалів має свої особливості, що зумовлюється психологічними характеристиками та життєвим досвідом особистості. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють соціалізація, позитивний вплив середовища та підтримка з боку значущих дорослих і ровесників. Розвиток моральних цінностей забезпечує духовне зростання, психологічну стійкість і здатність до конструктивної взаємодії в суспільстві (З. Ковальчук, Н. Завацька, 2024).

Ефективне формування мотиваційно-ціннісної сфери молодших школярів ґрунтується на сукупності взаємопов'язаних методологічних підходів, кожен з яких має свою специфіку та практичне втілення.

Особистісно орієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей дитини, її інтересів, потреб і темпу розвитку. Він реалізується через створення ситуацій вибору, диференційовані та індивідуалізовані завдання, що забезпечують відчуття успіху та формують у школяра внутрішню мотивацію.

Компетентнісний підхід спрямований на розвиток не лише знань, а й умінь застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях. Завдяки інтеграції знань з різних галузей у дітей формуються ключові компетентності – соціальні, громадянські, культурні, екологічні, що розвивають критичне мислення та відповідальність.

Важливим є діяльнісний підхід, який ґрунтується на принципі активної участі дитини у процесі пізнання: учні не просто отримують інформацію, а залучаються до практичних дій, проектної роботи, колективних обговорень, що допомагає усвідомити значущість цінностей через власні вчинки.

Аксіологічний підхід спрямований безпосередньо на формування системи цінностей та моральних орієнтирів, коли аналіз художніх творів, казок чи реальних життєвих ситуацій сприяє усвідомленню значення доброти, чесності, дружби й відповідальності.

Не менш важливим є культурологічний підхід, що забезпечує залучення дітей до культурної спадщини, традицій, обрядів та мистецьких надбань, сприяючи розвитку національної ідентичності, гордості за свій народ і толерантності до інших культур.

Системний підхід дозволяє розглядати навчання й виховання як єдиний цілісний процес, у якому знання з різних предметів інтегруються та взаємодіють, формуючи в учнів комплексне бачення світу.

Нарешті, суб'єктний підхід визнає дитину активним учасником власного розвитку, надає їй право на ініціативу, власну думку та вибір, що формує навички відповідального прийняття рішень, конструктивного спілкування й здатність до саморозвитку.

У комплексі ці підходи створюють сприятливі умови для гармонійного розвитку мотиваційно-ціннісної сфери молодших школярів, при цьому забезпечує баланс між знаннями, уміннями, моральними орієнтирами та культурною ідентичністю.

Важливо не лише реалізовувати ці підходи, а й мати інструменти для оцінки їх ефективності. Саме тому особливого значення набуває аналіз сформованості мотиваційно-ціннісної сфери молодших школярів.

Оцінка сформованості мотиваційно-ціннісної сфери у молодших школярів є складним і багатогранним процесом, що вимагає системності та поєднання різних методів. Важливо враховувати не лише зовнішню поведінку дитини, а й її внутрішні переконання, ставлення та ціннісні орієнтири, які поступово формуються у процесі навчання та виховання.

Одним із провідних методів виступає спостереження за діяльністю та поведінкою учнів. Воно дає змогу вчителю помітити, як дитина застосовує моральні та гуманістичні цінності у щоденній взаємодії з однолітками та дорослими: чи виявляє доброту й готовність допомогти, чи дотримується правил справедливості, чи вміє працювати в команді.

Не менш важливим є аналіз дитячих продуктів – малюнків, творчих робіт, проєктів, щоденників. У цих формах діяльності школярі несвідомо відображають свої погляди, переживання та внутрішні орієнтири. Саме через творчість діти часто передають своє розуміння таких понять, як дружба, відповідальність, співчуття, що допомагає вчителю або психологу оцінити їхнє ціннісне поле.

Важливу роль відіграє і рефлексія учнів – організовані обговорення, вправи на самооцінку, висловлення власної думки чи відгуків. Це сприяє усвідомленню дітьми власних

моральних позицій, формує здатність до аналізу власних учинків і відповідальності за них. Через рефлексивну діяльність дитина вчиться співвідносити свої дії з певними моральними нормами та ідеалами.

Крім того, застосовуються структуровані завдання або спеціально розроблені рубрики оцінювання, які дозволяють простежити прояв цінностей у навчальній і позанавчальній діяльності. Такі інструменти враховують конкретні критерії – рівень прояву доброти, відповідальності, толерантності, здатності до співпраці чи виявлення емпатії.

Комплексне використання цих методів дозволяє не лише зафіксувати поточний рівень розвитку мотиваційно-ціннісної сфери, а й простежити її динаміку у часі, визначити сильні сторони дитини та виявити ті аспекти, що потребують більшої уваги. Це створює умови для цілеспрямованої педагогічної підтримки, яка сприятиме гармонійному становленню молодшого школяра як особистості.

Наступним кроком стає практична реалізація завдань із формування мотиваційно-ціннісної сфери, що найбільш ефективно здійснюється під час інтегрованих уроків, зокрема курсу «Я досліджую світ», де поєднуються навчання, виховання та розвиток у єдиному цілісному процесі. Саме через створення життєвих ситуацій, що наближені до реальних, діти мають змогу не лише здобувати знання, а й засвоювати норми взаємодії, формувати навички співпраці, емпатії та відповідальності.

Одним із ефективних методів є рольові ігри («Новенький у класі», «Поділ іграшок»). Такі вправи дозволяють дитині поставити себе на місце іншої людини, пережити її емоції та знайти найбільш конструктивний вихід із конфліктної ситуації. У процесі гри діти вчаться домовлятися, слухати одне одного, приймати рішення, які враховують інтереси всіх учасників. Це формує важливі соціальні компетентності – здатність до співробітництва та мирного вирішення проблем.

Проєктна діяльність («Як допомогти безпритульним тваринам», «Міні-сад на підвіконні», «Чистий клас – чиста планета») сприяє формуванню відповідального ставлення до оточення. Виконуючи проєкти, діти не лише здобувають нові знання, а й усвідомлюють практичну цінність своїх дій для інших. Робота в групах формує вміння розподіляти обов'язки, дбати про спільний результат, допомагати тим, хто потребує підтримки. Таким чином, проєктні завдання сприяють вихованню почуття відповідальності, співчуття й емпатії.

Особливе значення має обговорення казок, притч, художніх творів («Рукавичка», «Казка про Доброту», «Притча про двох вовків»). Діти аналізують вчинки персонажів, оцінюють їхні моральні якості, порівнюють із власним життєвим досвідом. Це допомагає їм формувати уявлення про добро і зло, справедливість, чесність, людяність. Через художнє слово школярі навчаються співпереживати, розвивають уяву й здатність до моральної рефлексії.

Таким чином, практична реалізація завдань курсу «Я досліджую світ» передбачає поєднання знань із реальним досвідом дітей. У процесі такої роботи вони не лише пізнають навколишній світ, а й засвоюють цінності, що стають основою їхньої мотиваційно-ціннісної сфери. Створюючи умови для активного залучення учнів у пізнавальну та моральну діяльність, вчитель забезпечує гармонійний розвиток особистості, у якій знання нерозривно пов'язані з моральними орієнтирами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування мотиваційно-ціннісної сфери молодших школярів є ключовим завданням сучасної початкової освіти, адже саме у цьому віці закладаються основи світогляду, моральних орієнтирів і соціально значущих моделей поведінки.

Ефективне формування системи цінностей потребує інтеграції навчальної та виховної діяльності, створення морально значущих ситуацій, розвитку емпатії, відповідальності, здатності до співпраці. Результати дослідження підтверджують ефективність поєднання особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, аксіологічного, культурологічного та суб'єктного підходів. Саме така комплексна методологія сприяє гармонійному розвитку дитини, формуванню її моральної зрілості та громадянської свідомості. Подальші дослідження у цій галузі можуть бути зосереджені у напрямку аналізу впливу цифрових технологій і сучасного медіасередовища на формування моральних орієнтирів дітей молодшого шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Москалець В. Загальна психологія : підручник. Київ : Ліра-К. 2020. 564 с.
2. Ковбасюк Т., Моральні цінності сучасного виховання. *Нова педагогічна думка*. 2019. 4 (100). С. 149-153.
3. Ковальчук З., Завацька Н. Психологічні особливості формування гуманістичних цінностей в умовах воєнного стану: віковий аспект. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ* (серія психологічна). № 2. (2024). С. 31-36.
4. Козир М., Козік О., Петренко К. Абетка моральних цінностей: погляд на сучасну людину в умовах війни URL: https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/556/482 (дата звернення 12.08.25)
5. Макаренко В. Формування морально-етичних цінностей у підростаючого покоління засобами народознавства як науково-педагогічна проблема URL: http://oldconf.neasmo.org.ua/node/216 (дата звернення 12.08.25)

REFERENCES:

1. Moskaleć, V. (2020). Zahalna psykholohiia [General Psychology]. Kyiv: Lira-K, p. 564.
2. Kovbasiuk, T. (2019). Moralni tsinnosti suchasnoho vykhovannia [Moral values of modern education]. Nova pedahohichna dumka, vol. 4, no. 100. p. 149-153.
3. Kovalchuk, Z., & Zavatska, N. (2024). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia humanistychnykh tsinnostei v umovakh voiennoho stanu: vikovyi aspekt [Psychological features of forming humanistic values under martial law: Age aspect]. Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav (seriia psykholohichna), vol. 2. p. 31-36.
4. Kozyr, M., Kozik, O., & Petrenko, K. (2023). Abetka moralnykh tsinnostei: pohliad na suchasnu liudynu v umovakh viiny [Alphabet of moral values: A view of a modern person in wartime] https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/556/482
5. Makarenko, V. Formuvannia moralno-etychnykh tsinnostei u pidrostaiuchoho pokolinnia zasobamy narodoznavstva yak naukovo-pedahohichna problema [Formation of moral and ethical values in the younger generation by means of ethnology as a scientific and pedagogical problem]. http://oldconf.neasmo.org.ua/node/216

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 20.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 159.972
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.15

Зореслава КРИЖАНОВСЬКА
кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та клінічної психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43000
***ORCID:** 0000-0002-5986-5725*

Костянтин БАБАК
кандидат психологічних наук, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології, психодіагностики та психотерапії, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, Україна, 33028
***ORCID:** 0000-0002-4008-1744*

Наум РАДЧУК
бакалавр освітньої програми «Середня освіта. Англійська мова та література», Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43000
***ORCID:** 0000-0002-5986-5725*

Бібліографічний огляд статті: Крижановська, З., Бабак, К., Радчук, Н. (2025). Прояви депресії серед молодих людей з досвідом травми. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 5, 106–112, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.15

ПРОЯВИ ДЕПРЕСІЇ СЕРЕД МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ З ДОСВІДОМ ТРАВМИ

Мета. *У запропонованій статті здійснено теоретичний огляд існуючих психологічних теорій щодо наслідля дитячого травматичного досвіду та представлено результати емпіричних зрізів прояву депресії серед молодих людей з досвідом травми.*

Методи. *Теоретична частина роботи будувалася на основі комплексного огляду психологічних теорій дитячої травми. Дитяча травма є відомою клінічною евристикою в психології. В цій праці теоретично обґрунтовано взаємозв'язок між дитячою травмою та розвитком депресії серед молодих людей, зокрема студентів. Науковці підкреслюють, що депресія проявляється тривалим поганим настроєм, зниженням енергії та інтересу, а дитяча травма значно підвищує ризик розвитку цих симптомів у дорослому віці. Особливу увагу приділено ролі невротизму як рисі особистості, що опосередковує вплив травматичного досвіду на емоційні реакції та депресивні симптоми.*

Результати. *Дослідження показало, що серед досліджуваних студентів значна частина має помірний або високий рівень депресії, що свідчить про наявність стійких афективних порушень і потребу в психологічній підтримці. Аналіз за шкалою Бека (BDI-II) виявив, що близько 53% учасників демонструють помірні та високі показники депресії, а 40% перебувають у межах емоційної норми, що відображає різну психологічну стійкість. За даними опитувальника LEC-5, понад 70% студентів мали досвід принаймні однієї травматичної події, а близько 45% повідомили про дві і більше подій, що вказує на поширеність психотравмуючого досвіду серед молоді. Кумулятивна дія травматичних подій була пов'язана з підвищеними показниками депресії, особливо у студентів із багатократним травматичним досвідом. Отримані результати підтверджують існування статистично значущого позитивного зв'язку між пережитими травматичними подіями та проявами депресії серед студентської молоді.*

Ключові слова: *травма, дитячий травматичний досвід, емоційні розлади, депресія.*

Zoreslava KRYZHANOVSKA
PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of General and Clinical Psychology, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0000-0002-5986-5725*

Kostiantyn BABAK
PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Practical Psychology and Psychotherapy, Rivne State University for the Humanities, Stepana Bandery str., 12, Rivne, Ukraine, 33028
ORCID: *0000-0002-4008-1744*

Naum RADCHUK
Bachelor of the Educational Program "Secondary Education. English Language and Literature", Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0000-0002-5986-5725*

To cite this article: Kryzhanovska, Z., Babak, K., Radchuk, N. (2025). Proiavy depresii sered molodykh liudei z dosvidom travmy [Manifestations of depression among young people with traumatic experiences]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 106–112, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.15

MANIFESTATIONS OF DEPRESSION AMONG YOUNG PEOPLE WITH TRAUMATIC EXPERIENCES

Objective. *This article provides a theoretical overview of existing psychological theories regarding the consequences of childhood traumatic experiences and presents empirical findings on the manifestation of depression among young people with such experiences.*

Methods. *The theoretical part of the study was based on a comprehensive review of psychological theories of childhood trauma. Childhood trauma is recognized as a clinically significant heuristic in psychology. This paper theoretically substantiates the relationship between childhood trauma and the development of depression among young people, particularly students. Scholars emphasize that depression is characterized by prolonged low mood, reduced energy, and diminished interest, and that childhood trauma significantly increases the risk of these symptoms in adulthood. Special attention is given to the role of neuroticism as a personality trait mediating the impact of traumatic experiences on emotional responses and depressive symptoms.*

Results. *The study revealed that a significant portion of the surveyed students exhibited moderate or high levels of depression, indicating persistent affective disturbances and a need for psychological support. Analysis using the Beck Depression Inventory (BDI-II) showed that approximately 53% of participants had moderate to high depression scores, while 40% were within the normal emotional range, reflecting varying levels of psychological resilience. According to the Life Events Checklist for DSM-5 (LEC-5), over 70% of students reported experiencing at least one traumatic event, and around 45% reported two or more events, indicating the prevalence of traumatic experiences among young people. The cumulative effect of traumatic events was associated with higher depression scores, particularly among students with multiple traumatic experiences. The results confirm a statistically significant positive relationship between experienced traumatic events and manifestations of depression among student populations.*

Key words: *trauma, childhood traumatic experience, emotional disorders, depression.*

Постановка проблеми. В умовах глобального зростання поширеності психічних розладів серед молодіих людей особливої ваги набуває розуміння детермінант депресивної симптоматики та механізмів її формування. Одним із найбільш вагомих і емпірично валідованих чинників є ранній травматичний досвід, вплив якого шириться не лише на емоційну сферу, але й на нейробіологічні, когнітивні та соціально-адаптивні процеси розвитку особистості.

Дослідження Кеті А. Маклафлін доводять, що вплив раннього стресу порушує роботу систем нейроемоційної регуляції, зокрема гіпоталамо-гіпофізарно-адреналової осі, змінює патерни афективної обробки досвіду та значно підвищує ймовірність маніфестації депресивного та тривожного розладів у підлітковому віці. На основі лонгітюдних вибірок та епідеміологічних даних (ВООЗ та Національного дослідження коморбідності (NCS)) доведено, що дитяча травматизація статистично пов'язана

з раннім дебютом депресивних епізодів, незалежно від соціально-демографічних показників.

Комплексний аналіз, проведений Техаська дослідницька мережа дитячої травми (E. P. Воттерс та ін.), підтверджує моделюючу роль резильєнтності, проте наголошує, що її захисний потенціал є обмеженим у порівнянні з клінічними та середовищними предикторами. Висока психологічна стійкість частково пом'якшує наслідки травми, але не може повною мірою нейтралізувати вплив мультифакторних ризиків, особливо в умовах хронічної травматизації.

Європейські представники травма-орієнтованої психотерапії, зокрема М. Шауер, Т. Ельберт та інші вчені (Університет Констанц), наголошують на критичній ролі інтегративного терапевтичного втручання для молоді, що зазнала множинної травми. Їхній метод Narrative Exposure Therapy підтверджує, що структурована інтеграція травматичного досвіду в автобіографічну пам'ять знижує інтенсивність дисоціацій, афективної дезорганізації та депресивної симптоматики, сприяючи довготривалій стабілізації психічного стану.

Дослідження Емілі А. Голмс доповнюють нейрокогнітивне розуміння механізмів депресії, демонструючи, що травматичні події кодуються у вигляді нав'язливих сенсорних ментальних образів, що підсилюють емоційну реактивність, порушують механізми когнітивного контролю та слугують тригером афективної дестабілізації, характерної для депресивних і посттравматичних станів.

Вагомим внеском у практичну інтервенцію є програми Й. Г. Шульц, спрямовані на кризову підтримку молоді в умовах воєнної травми та примусової міграції. Імплементація Better Learning Programme засвідчила клінічно значуще зниження симптомів ПТСР, редукцію депресивних проявів та посилення адаптивних копінг-стратегій у молодих осіб, у тому числі серед біженців.

Зрозуміло, що зазначені вище дослідження не окреслюють повного спектру емпіричних та теоретичних даних щодо заявленої проблеми, зате засвідчують: травматичний досвід є системним предиктором депресії, який реалізується через взаємодію нейробіологічних порушень, когнітивно-афективної дисрегуляції та несприятливих соціальних умов. Ефективна профілактика та інтервенція потребує мультикомпонентного підходу, який поєднує когнітивні, терапевтичні, соціально-підтримувальні та резильєнтно-орієнтовані стратегії, адаптовані до вікової та психотравматичної специфіки молодої особистості.

Це дослідження має на **меті** дослідити вплив і механізм дитячої травми на депресію у студентів.

Виклад основного матеріалу. Депресія характеризується тривалим поганим настроєм, зниженням інтересу та енергії, що може призвести до низької самооцінки, проблем зі сном, зниження апетиту та навіть суїцидальної поведінки (Фелгер та ін., 2015). Депресивні симптоми стають все більш поширеними в молодшому віці та є однією з найсерйозніших проблем психічного здоров'я підлітків. У 2017 році Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) передбачила, що до 2030 року депресія стане провідною причиною психічних розладів у всьому світі (ВВОЗ, 2017; Ван та ін., 2020). Студенти коледжів ще не повністю розвинені фізично та емоційно та схильні до депресивних симптомів, які можуть впливати на їхнє соціальне функціонування. Тому необхідно провести поглиблене дослідження симптомів депресії та механізмів, які впливають на них у студентів коледжів.

Дитяча травма – це психологічна травма, яка розвивається, коли людина зазнає травматичної події в дитинстві або підлітковому віці, яка перевищує її здатність впоратися, включаючи емоційне насильство, емоційне нехтування, фізичне насильство та соматичне нехтування (Залсман та ін., 2006; Річ та ін., 1997; Сун та ін., 2022). Травматичний досвід дитинства, як негативні стресові події, що переживаються людьми на ранніх етапах життя, є важливими чинниками, що впливають на депресію в дорослому віці (Шульц та ін., 2014а). Дослідження показують, що дитяча травма може збільшити ризик депресії у людини в чотири рази (Фелітті та ін., 2019). Метааналітичні дослідження показали, що переживання будь-якого емоційного насильства може збільшити або навіть перевищити подвійний ризик розвитку депресії в дорослому віці (Лі та ін., 2015). Рівень депресії був вищим серед студентів коледжів, які пережили дитячу травму, а дитяча травма була значним предиктором депресії серед сту-

дентів коледжів (Ванг та ін., 2020; Шульц та ін., 2014a; Чанг та ін., 2021). Дитяча травма має прямий вплив на депресію, але механізми дії потребують подальшого вивчення. Невротизм – це риса особистості, яка найбільш тісно пов'язана з емоціями у «Великій п'ятірці» і часто характеризується зміною примхливості, імпульсивністю та нестабільністю (Чжан та ін., 2021). Дані досліджень вегетативної нервової системи, нейроендокринної системи та мозку виявили зниження гнучкості серцево-судинної системи (Біббі та ін., 2013), підвищення базової активності гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі (Форнес та ін., 2014), підвищення активності ЕЕГ (електроенцефалограми) (Хуан та ін., 2014) та підвищення активності мигдалини, викликаної негативними емоціями (Керолін та ін., 2011) у осіб з високим рівнем невротизму. Особи з високим рівнем невротизму схильні зосереджуватися на негативній стороні речей та ігнорувати позитивну, сприймати події негативно та демонструвати більш швидкі й інтенсивні емоційні реакції (Хуан та ін., 2015). Нейробіологічні дослідження показують, що дитяча травма спричиняє більш стійку дисрегуляцію осі гіпоталамус–гіпофіз–надниркові (HPA) (Ян та ін., 2021), впливає на структури гіпокампу, мигдалини та мозочка, що призводить до агресивної та дезінгібіторної дисфункції, підвищеної ймовірності переживання негативних життєвих подій та вразливості до стресових реакцій (Немерофф та Біндер, 2014). Ті, хто переніс дитячу травму, мають вищі бали за шкалою невротизму, ніж ті, хто не зазнав травми, і частіше розвивають негативні емоції, що призводить до підвищення невротизму (Рогош та Чіккетті, 2004; Лін та ін., 2017). Особи з високим рівнем невротизму мають більший ризик розвитку депресії, ймовірно, через наявність неадекватної поведінки та дезадаптивних когнітивних моделей, які підтримують тривалі емоційні реакції та значно підвищують ймовірність розвитку депресивних симптомів (Робертс та Кендлер, 1999). Отже, здійснений аналіз нейропсихологічних досліджень дає підставу для формулювання гіпотези: зв'язок між дитячою травмою та депресією може бути опосередкований невротизмом.

Модель діатезу-стресу (Вокер та Діфоріо, 1997) припускає, що депресія виникає внаслідок поєднання стресових факторів і факторів індивідуальної вразливості. Сприйняття стресу визначається як психологічна реакція на зовнішні стресові події: коли людина не здатна подолати стрес, вона часто відчуває тривогу та перевантаження (Хуан та ін., 2021a; Яворська-Андришевська та Рибаковський, 2019). Стресові події трапляються в житті кожної людини, проте їхнє сприйняття та вплив на індивіда можуть суттєво відрізнятися (Є та ін., 2018a; Лазарус та Фолькман, 1986). Студенти, які відчувають більший стрес у відповідь на події, частіше переживають негативні емоції, і якщо ці наслідки зберігаються, у них може розвинутися депресія (Хай-Фей та ін., 2015).

Дитяча травма може порушувати функціонування особистості та формувати негативні когнітивні моделі, що призводять до почуття безпорадності та безнадії (Мьорквед та ін., 2020). Дослідження виявили ключову роль сприйняття стресу у розвитку депресії серед студентів університетів, проте механізми, через які сприйняття стресу після дитячої травми впливає на депресію, залишаються не до кінця зрозумілими (Шульц та ін., 2014b). Посередницький механізм сприйняття стресу як проміжного чинника між дитячою травмою та депресією у студентів коледжів може дати глибше розуміння того, як дитячі травми впливають на розвиток депресивної симптоматики (Бернштейн та ін., 2003; Вен та Є, 2014). Було показано, що існує значна позитивна кореляція між невротизмом і сприйняттям стресу, що свідчить про те, що чим більша чутливість людини до стресових факторів, тим вищий ризик розвитку тривалої депресії, що, у свою чергу, сприяє підвищенню невротизму (Мехмуд та ін., 2021). Проаналізовані дослідження є підставою для наступної гіпотези: невротизм і сприйняття стресу відіграють ланцюгову посередницьку роль у впливі дитячої травми на депресію.

Концепцію стратегій когнітивної регуляції емоцій вперше запропонував Гарнефскі, і вона стосується низки когнітивних стратегій подолання, як позитивних, так і негативних, які люди застосовують, стикаючись з негативними життєвими подіями (Гарнефскі та ін., 2001). Дослідження взаємозв'язку між стратегіями когнітивної регуляції емоцій як реакцією та депресією дали відносно послідовні результати, причому використання дезадаптивних стратегій когнітивної регуляції емоцій збіль-

шує ймовірність депресії (Гарнефскі та Краай, 2006; Лю та ін., 2020). Чи є стратегії когнітивної регуляції емоцій важливими для виникнення депресії та невротизму? Тобто, якщо невротична людина застосовує дезадаптивні стратегії когнітивної регуляції емоцій перед обличчям труднощів, які призводять до депресії, чи викликають дезадаптивні стратегії когнітивної регуляції емоцій також депресію у відповідь на негативні стимули? Чи ця депресія у відповідь на негативні стимули зменшується? Отже, гіпотеза 2 цього дослідження: опосередковуючий процес, за допомогою якого дитяча травма впливає на депресію через невротизм, підлягає помірковому впливу стратегій когнітивної регуляції емоцій.

Методи та процедура дослідження. Для досягнення мети цієї праці ми пропонуємо аналіз результатів двох валідних психодіагностичних методик: «*Шкала депресії» Бека (BDI-II); авторська анкета-опитувальник* для вивчення депресії серед молоді. Серед методів математичної статистики був використаний параметричний метод – коефіцієнт кореляції Пірсона.

У дослідженні взяли участь 60 студентів віком від 18 до 22 років, які навчаються у Волинському національному університеті імені Лесі Українки.

Перейдемо до аналізу результатів за методикою *«Шкала депресії» Бека (BDI-II)*. Результати дослідження представляємо в таблиці 1.

Отримані дані свідчать про високу поширеність депресивної симптоматики серед студентської молоді. Зокрема, третина (33,3%) респондентів продемонстрували помірний рівень депресії, що вказує на наявність стійких афективних порушень, які можуть негативно впливати на емоційне самопочуття, навчальну мотивацію та соціальну поведінку.

Крім того, у 12 студентів (20%) виявлено високий рівень депресивної симптоматики, що супроводжується вираженим почуттям безнадії, зниженим життєвим тонусом, ймовірним виникненням думок про власну нікчемність. Це є ознакою глибокої психологічної вразливості, яка потребує професійної психотерапевтичної уваги.

Водночас 24 студенти (40%) мають мінімальний рівень депресії, тобто перебувають у межах емоційної норми. Це вказує на певний резерв адаптаційних механізмів та психологічну стійкість частини вибірки.

Цікаво, що легкий рівень виявився найменш поширеним — лише у 4 студентів (6,7%), що може свідчити про схильність депресивних процесів у цій вибірці до швидкого загострення, минаючи легкі прояви.

За результатами дослідження, понад 53% студентів продемонстрували показники, що відповідають помірному або високому рівню депресивної симптоматики, що може свідчити про наявність психологічних труднощів, які варто враховувати в освітньому середовищі.

Частка студентів із високими показниками за шкалою депресії (20%) вказує на доцільність запровадження профілактичних заходів, програм психологічної підтримки та доступу до фахової допомоги.

Перейдемо до результатів дослідження за *«Опитувальником травматичних подій» (LEC-5).* Аналіз даних, отриманих за допомогою Life Events Checklist for DSM-5 (LEC-5), свідчить про значну поширеність психотравмуючого досвіду серед студентської молоді. Зокрема, понад 70% респондентів зазначили, що мали досвід принаймні однієї травматичної події, яка відповідала критеріям DSM-5 для потенційно травматичних життєвих ситуацій.

Серед найчастіше згадуваних подій респонденти вказували:

− нещасні випадки (дорожньо-транспортні пригоди, серйозні травми тощо),

− втрату близьких людей (смерть родичів або друзів),

Таблиця 1

Результати дослідження студентів (n=60) за методикою «Шкала депресії» Бека

Рівень депресії	Кількість стужентів	Кількість у %
Мінімальний (0 – 13)	27	45,0
Легкий (14 – 19)	6	10
Помірний (20 – 28)	20	33,3
Високий (29 – 63)	7	11,7
Усього	60	100

– емоційне або фізичне насильство в дитинстві чи в період дорослішання.

Загалом, близько 45% учасників дослідження повідомили про досвід двох або більше травматичних подій, а понад 25% – про три і більше події. Саме у цієї підгрупи було зафіксовано статистично вищі показники депресивної симптоматики за шкалою Бека (BDI-II), що дозволяє зробити припущення про можливу кумулятивну дію травматичних чинників на психоемоційний стан особистості.

Такий зв'язок може бути пояснений теоретичною концепцією травми як накопичуваного досвіду, що здатний порушувати базові механізми емоційної регуляції, знижувати стресостійкість і впливати на загальне психологічне благополуччя. Результати також узгоджуються з емпіричними даними інших досліджень, які вказують на наявність високого ризику розвитку депресії у людей із повторними або хронічними психотравмуючими впливами.

Отримані дані свідчать про необхідність уважного ставлення до питання травматичного досвіду в молодіжному середовищі. Висока частка респондентів із багатократним пережиттям травматичних подій та кореляція з депресивними проявами вказують на потребу у впровадженні скринінгових інструментів для виявлення таких випадків і забезпеченні своєчасної психологічної підтримки. Отримані емпіричні дані демонструють, що психотравмуючий досвід є широко розповсюдженим явищем у студентському середовищі, причому певні типи подій (насильство, втрата, катастрофи) мають особливо виражений вплив на розвиток депресивної симптоматики. Це вимагає врахування у практиці психопрофілактики, консультування та психологічної підтримки в закладах вищої освіти.

Висновки. На основі отриманих результатів за методиками «Шкала депресії» Бека (BDI-II), авторської анкети-опитувальника для вивчення депресії серед молоді, «Опитувальника травматичних подій» (LEC-5) та «Шкали суб'єктивного відчуття самотності» UCLA, можна сформулювати такі узагальнені висновки: рівень депресії серед студентської молоді: згідно з результатами BDI-II, значна частина студентів демонструє симптоми депресії різного ступеня тяжкості. Зокрема, частина респондентів має показники, що відповідають помірному та високому рівню депресії, що вказує на необхідність психологічного втручання та підтримки. Вплив травматичних подій: за допомогою опитувальника LEC-5 виявлено, що багато студентів зазнали різноманітних травматичних подій, таких як втрата близьких, насильство або серйозні нещасні випадки. Ці події мають потенціал сприяти розвитку депресивних симптомів та інших психічних розладів. Отримані результати емпіричного дослідження засвідчують наявність статистично значущих позитивних взаємозв'язків між пережитим травматичним досвідом та депресивними проявами у студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bibbey, A., Carroll, D., Roseboom, T. J., Phillips, A. C., & de Rooij, S. R. (2013). Personality and physiological reactions to acute psychological stress. International Journal of Psychophysiology, 90(1), 28–36.

2. Chang J. J. Childhood trauma and depression in college students: mediating and moderating effects of psychological resilience [Electronic resource] / J. J. Chang, Y. Ji, Y. H. Li, H. F. Pan, P. Y. Su // Asian Journal of Psychiatry. 2021. Vol. 65. Article 102824.

3. Garnefski N. Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: a comparative study of five specific samples [Electronic resource] / N. Garnefski, V. Kraaij // Personality and Individual Differences. 2006. Vol. 40. P. 1659–1669.

4. Garnefski N. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems [Electronic resource] / N. Garnefski, V. Kraaij, P. Spinhoven // Personality and Individual Differences. 2001. Vol. 30. P. 1311–1327.

5. Jaworska-Andryszewska P. Childhood trauma in mood disorders: neurobiological mechanisms and implications for treatment [Electronic resource] / P. Jaworska-Andryszewska, J. Rybakowski // Pharmacological Reports. 2019. Vol. 71. P. 112–120.

6. Крижановська, З., Радчук, Н. Прояви травматичних переживань дитинства в прив'язаності дорослих. *Acta Paedagogica Volynienses.* Луцьк, 2024. Вип. 5. С. 55–60.

7. Крижановська, З., Кордунова, Н., Марюха, В. Траввматичні події як чинники розвитку депресії у молодих людей. *Психологічні перспективи*. Луцьк, 2025. Вип. 55. С. 65–73. doi: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2025-45-kry

REFERENCES:

1. Bibbey, A., Carroll, D., Roseboom, T. J., Phillips, A. C., & de Rooij, S. R. (2013). Personality and physiological reactions to acute psychological stress. International Journal of Psychophysiology, 90(1), 28–36.

2. Chang J. J. (2021) Childhood trauma and depression in college students: mediating and moderating effects of psychological resilience [Electronic resource] / J. J. Chang, Y. Ji, Y. H. Li, H. F. Pan, P. Y. Su // Asian Journal of Psychiatry. Vol. 65. Article 102824.

3. Garnefski N. (2006) Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: a comparative study of five specific samples [Electronic resource] / N. Garnefski, V. Kraaij // Personality and Individual Differences. Vol. 40. P. 1659–1669.

4. Garnefski N. (2001) Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems [Electronic resource] / N. Garnefski, V. Kraaij, P. Spinhoven // Personality and Individual Differences. Vol. 30. P. 1311–1327.

5. Jaworska-Andryszewska P. (2019) Childhood trauma in mood disorders: neurobiological mechanisms and implications for treatment [Electronic resource] / P. Jaworska-Andryszewska, J. Rybakowski // Pharmacological Reports. Vol. 71. P. 112–120.

6. Kryzhanovska Z., Radchuk N. (2024) Proiavy travmatychnykh perezhyvan dytynstva v pryviazanosti doroslykh. Acta Paedagogica Volynienses. Lutsk, Vyp. 5. S. 55–60.

7. Kryzhanovska, Z., Kordunova, N., & Mariukha, V. (2025). Traumatic Events as Factors of the Depression Development in Young People. Psychological Prospects Journal, 45, 65-73. https://doi.org/10.29038/2227-1376-2025-45-kry

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 21.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 373.3.011.3-051:811'243]:004
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.16

Наталія МЄЛЄКЄСЦЕВА
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: Мєлєкєсцева, Н. (2025). Цифровий інструментарій учителя початкових класів як засіб реалізації іншомовної освіти в початковій школі. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 113–121, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.16

ЦИФРОВИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті обґрунтовано актуальність формування цифрової компетентності вчителя початкових класів як стратегічного інструменту забезпечення високої якості освіти в Новій українській школі, організації інтерактивного освітнього середовища та індивідуалізації освітнього процесу. Доведено, що володіння цифровими технологіями є необхідною умовою для реалізації сучасних методичних підходів, підвищення мотивації та формування основ іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів, а також забезпечення доступності освіти в умовах безпекових ризиків. З'ясовано, що цифрові інструменти сприяють розвитку іншомовних лексико-граматичних навичок здобувачів початкової освіти, навичок аудіювання, читання, письма, комунікативних умінь і мовленнєвої активності, а також знайомлять їх із культурою та традиціями країни, мова якої вивчається.

Схарактеризовано цифровий інструментарій учителя початкових класів як засіб ефективної реалізації іншомовної освіти в початковій школі. Здійснено аналіз сучасних цифрових платформ Wordwall, LearningApps, Kahoot, Quizlet, Padlet, Mentimeter, описано можливості їх використання на різних етапах уроку англійської мови в початковій школі: організаційно-мотиваційному, презентації нового матеріалу, закріплення знань, контролю та рефлексії. Наведено приклади використання інтерактивних вправ, ігор, тестувань та вікторин, що стимулюють активну пізнавальну діяльність, підтримують формувальне оцінювання та забезпечують можливість одночасної роботи учнів онлайн і офлайн. Визначено, що окреслені цифрові ресурси є важливим педагогічним інструментом, проте дослідження інтеграції цифрових технологій в освітній процес початкової школи та підготовки вчителів до їх ефективного використання потребують подальшого розвитку.

Ключові слова: *цифрові технології, цифровий інструментарій, цифрова компетентність, іншомовна освіта, урок англійської мови, вчитель початкових класів, 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 Ohiienko National University, Ohiienko str., 61, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300
ORCID: *0000-0003-0330-2920*

To cite this article: Mieliekiestseva, N. (2025). Tsyfrovyi instrumentarii uchytelia pochatkovykh klasiv yak zasib realizatsii inshomovnoi osvity v pochatkovii shkoli [Digital tools for primary school teachers as a means of implementing foreign language education in primary school]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 113–121, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.16

DIGITAL TOOLS FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS A MEANS OF IMPLEMENTING FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

The article substantiates the importance of developing the digital competence of primary school teachers as a strategic tool for providing high-quality education in the New Ukrainian School, creating an interactive learning environment and personalising the learning process. Mastery of digital technologies has been proven to be a prerequisite for implementing modern methodological approaches, increasing motivation and forming the foundations of foreign language communication skills in primary school students. It also ensures educational accessibility in situations of security risk. Furthermore, it has been found that digital tools contribute to the development of primary school students' foreign

language lexical and grammatical skills, as well as their listening, reading, writing and communication skills. They also familiarise pupils with the culture and traditions of the country whose language is being studied.

Digital tools used by primary school teachers are characterised as an effective means of implementing foreign language education in primary school. The paper analyses modern digital platforms such as Wordwall, LearningApps, Kahoot, Quizlet, Padlet and Mentimeter, and describes their possible use at different stages of English lessons in primary school: organisational and motivational activities, presenting new material, consolidating knowledge, assessment and reflection. Examples are given of interactive exercises, games, tests and quizzes that stimulate active cognitive processes, support formative assessment and enable students to work both online and offline. It has been determined that the outlined digital resources are an important pedagogical tool, but research on the integration of digital technologies into the educational process of primary school and the training of teachers for their effective use needs further development.

Key words: *digital technologies, digital tools, digital competence, foreign language education, English lesson, primary school teacher, primary school students, primary school.*

Актуальність проблеми. В умовах глобалізації та інтеграції України в міжнародну спільноту володіння іноземними мовами стає необхідною умовою для розвитку особистості, здобуття освіти та професійної реалізації. Іншомовна освіта є важливим складником сучасного освітнього процесу, починаючи з початкової школи, яка є визначальною у становленні іншомовних навичок та формуванні основ іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Успішна реалізація іншомовної освіти в початковій школі передбачає застосування вчителем сучасних методичних підходів і технологій. В окресленому контексті особливої актуальності набуває впровадження цифрових технологій у навчання іноземних мов, що дозволяє створювати інтерактивне іншомовне освітнє середовище, формувати міжкультурну компетентність молодших школярів і залучати їх до діалогу культур. Відтак актуалізується потреба у формуванні в учителів початкових класів високого рівня цифрової компетентності, що забезпечує ефективне використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для організації освітнього процесу, інтеграції цифрових ресурсів та інструментів у викладання, підтримки індивідуалізації та активізації пізнавальної діяльності здобувачів початкової освіти. Окреслені вміння є стратегічним інструментом розвитку ключових компетентностей учнів та забезпечення якості освіти й успішної реалізації завдань Нової української школи.

Необхідність володіння цифровою компетентністю як педагогами, так і здобувачами освіти також спричинена викликами й загрозами сьогодення –пандемією та широкомасштабним вторгненням, які вимагають нових підходів до організації освітнього процесу та забезпечення його якості. Основним інструментом забезпечення рівного доступу до освіти в умовах пандемії та війни в Україні стало дистанційне навчання, що дозволило організувати безпечний освітній процес для здобувачів освіти на територіях, де очне навчання є неможливим, для внутрішньо переміщених осіб і здобувачів освіти, які у зв'язку з безпековою ситуацією перебувають за кордоном. Отже, цифрова компетентність учителя є важливим чинником ефективного використання дистанційних і змішаних форматів навчання, інтеграції сучасних цифрових технологій та забезпечення доступності та якості освіти в умовах цифровізації суспільства та безпекових ризиків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові розвідки засвідчують зростання ролі цифрової освіти й активне впровадження цифрових технологій в освітній процес. Дослідники акцентують увагу на питаннях модернізації освіти в цифровому вимірі (N. Morze, O. Buinytska, 2021), формування цифрової грамотності та цифрової компетентності педагога (Н. Бахмат; С. Василенко, Л. Карташова; Л. Миронова, І. Брюховецька, Ю. Семеняко), підготовки майбутніх учителів до ефективної роботи в умовах цифровізації освіти (Т. Байбара, Н. Бахмат, Н. Бібік, Н. Гудима, А. Коломієць, О. Комар, М. Косянчук, С. Литвинова, Н. Маланюк, Н. Мєлєкєсцева, В. Павленко, В. Ратушний, О. Савченко, О. Стечкевич, О. Чабан та ін.).

Можливості використання цифрових технологій у процесі навчання іноземної мови досліджують В. Краснопольський, Л. Морська, Є. Полат, П. Сердюков та інші науковці. Особливу увагу використанню цифрових інструментів у навчанні англійської мови як іноземної приділено в колективній монографії "Digital Technologies for Teaching English as a Foreign / Second Language", в якій розглянуто цифровий сторітелінг, мобільні застосунки,

інтерактивне навчання, онлайн-ігри, а також інструменти для підтримки соціально-емоційного навчання та інклюзивної практики (Digital Technologies for Teaching English as a Foreign/ Second Language, 2024).

Окреслені напрацювання є цінним ресурсом для педагогів, проте бракує досліджень щодо можливостей інтеграції цифрових інструментів в організацію іншомовної освіти в початковій школі та підготовки вчителів початкових класів до їх ефективного використання у навчанні молодших школярів.

Мета статті – схарактеризувати цифровий інструментарій учителя початкових класів для реалізації іншомовної освіти в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах цифровізації освіти володіння цифровою компетентністю є необхідною умовою ефективної професійної діяльності педагога та успішного навчання здобувачів освіти.

Цифрову компетентність трактують як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність із використанням таких технологій (Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovykh kompetentnostei, 2021).

У «Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» трудова функція педагогічного працівника А «Навчання учнів предметів / інтегрованих курсів» передбачає оволодіння вчителем інформаційно-цифровою компетентністю, яка конкретизується як здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності; здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси; здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі (Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu, 2020, pp. 13-15).

Під *цифровою компетентністю вчителя початкових класів* розуміємо здатність інтегрувати знання про цифрові технології та вміння їх ефективного використання у професійній діяльності для забезпечення завдань Нової української школи й якісної освіти молодших школярів.

Зауважимо, що нормативні освітні документи також акцентують увагу на формуванні цифрової (інформаційно-комунікаційної) компетентності здобувачів освіти. Так, у Державному стандарті початкової освіти наголошено на необхідності формування інформаційно-комунікаційної компетентності молодших школярів, яка передбачає опанування основами цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні й інших життєвих ситуаціях (Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity, 2018).

Отже, цифрова компетентність є не лише обов'язковим складником професійної діяльності сучасного вчителя, а й одним із ключових результатів навчання учнів початкових класів. Це підкреслює необхідність цілеспрямованого впровадження цифрових інструментів в освітній процес, зокрема під час навчання іноземної мови в початковій школі.

Освітній потенціал цифрових інструментів у навчанні англійської мови молодших школярів виявляється у таких аспектах: по-перше, вони сприяють індивідуалізації навчання – завдяки цифровим ресурсам учитель може добирати завдання відповідно до рівня підготовки, інтересів та індивідуальних потреб кожного учня; по-друге, використання мультимедійних матеріалів (аудіо, відео, інтерактивних презентацій) створює автентичне мовне середовище, що підсилює ефективність формування іншомовних навичок; по-третє, інтерактивні інструменти стимулюють активну пізнавальну діяльність, розвивають уміння працювати з інформацією та сприяють підвищенню навчальної мотивації учнів.

Застосування цифрових технологій у процесі реалізації іншомовної освіти сприяє комплексному розв'язанню широкого спектра дидактичних і соціокультурних завдань. Зокрема, цифрові ресурси забезпечують ефективне розширення словникового запасу, засвоєння граматичних структур та розвиток артикуляційних умінь і фонематичного слуху. Вони створюють

умови для формування орфографічних навичок, оволодіння технікою читання на матеріалах різного рівня складності, а також удосконалення аудіативних умінь і навичок монологічного й діалогічного мовлення на основі автентичних аудіотекстів. Використання цифрових засобів відкриває можливості для розвитку писемного мовлення, зокрема через електронне листування чи комунікацію в соціальних мережах. Крім того, сучасні технології дозволяють ознайомити учнів із країнознавчим матеріалом – нормами мовного етикету, специфікою мовної поведінки народу-носія мови, а також особливостями культури й традицій країни, мова якої вивчається.

Сучасні цифрові інструменти, що застосовуються для реалізації іншомовної освіти в початковій школі, класифікуємо за такими категоріями:

− презентації – для подання та візуалізації іншомовного матеріалу (PowerPoint, Canva, Google Slides);

− онлайн-платформи для інтерактивного навчання: створення вправ і тренувальних ігор (LearningApps, Wordwall, Quizlet), змагання й тести в реальному часі (Kahoot), організація інтерактивної взаємодії (Padlet, Mentimeter);

− мобільні застосунки для вивчення іншомовного лексико-граматичного матеріалу: Lingokids, Fun English, Duolingo Kids;

− віртуальні дошки (Miro, Classroomscreen, Gynzy);

− цифрові підручники та ресурси від видавництв (British Council, National Geographic Learning, Cambridge, Express Publishing).

В умовах воєнного часу особливо ефективними є «спільні» цифрові інструменти, що забезпечують інтерактивність та гейміфікацію процесу організації іншомовної освіти, дозволяють учням одночасно працювати онлайн та офлайн, стимулюють активну пізнавальну діяльність, сприяють взаємодії та мотивують дітей (Perezavantazhennia NUSH, 2025, p. 75). Саме тому доцільно детальніше розглянути онлайн-інструменти, що дозволяють створювати інтерактивні вправи, ігри, тестування та вікторини для уроків англійської мови в початковій школі.

1. **Wordwall** (https://wordwall.net/uk) – це онлайн-сервіс, який надає широкі можливості для створення інтерактивних і друкованих навчальних матеріалів та функціонує на різних типах пристроїв (комп'ютерах, планшетах, смартфонах, інтерактивних дошках), що забезпечує його універсальність і доступність в умовах традиційного, дистанційного й змішаного навчання.

Загалом навчальний ресурс Wordwall пропонує до 50 шаблонів, проте у вільному доступі є 18 інтерактивних вправ («Відповідники», «Вікторина», «Випадкове колесо», «Відкрийте вікно», «Флеш-карти», «Випадкове колесо», «Відсутнє слово», «Анаграма», «Сортування за групами», «Наведіть порядок», «Діаграма з мітками», «Відповідні пари», «Пошук слів», «Двосторонні плитки», «Кросворд», «Ігрова вікторина», «Полювання на кротів» тощо). Безкоштовно можна створити 5 вправ та використовувати загальнодоступні вправи з розділу «Спільнота».

Для організації виконання вправ учнями на власних пристроях передбачена функція «Поділитись» із можливістю призначення завдання, зокрема за такими параметрами, як введення імені / анонімність, термін виконання, демонстрація правильних відповідей, відображення списку переможців. Додатково доступні опції публікації вправи у соціальних мережах, на навчальних платформах, надсилання електронною поштою або вбудовування у вебсайт.

Інтеграція онлайн-сервісу Wordwall в освітній процес передбачає використання різних типів вправ на кожному етапі уроку англійської мови. На організаційно-мотиваційному етапі доцільно застосовувати ігрові формати «Вікторина», «Випадкове колесо», «Полювання на кротів», що дозволяють активізувати увагу учнів і стимулювати інтерес до навчання. Під час презентації нового матеріалу ефективними є вправи «Флеш-карти», «Діаграма з мітками» та «Відповідники», які сприяють ознайомленню з новою лексикою та граматичними структурами, формуванню правильної вимови та розвитку аудіативних навичок. На етапі закріплення знань доцільно використовувати вправи «Відсутнє слово», «Анаграма», «Сортування за групами», «Наведи порядок», що забезпечують систематизацію матеріалу й диференціацію навчання. На етапі контролю та рефлексії застосовуються «Кросворди», «Двосторонні плитки» та «Ігрові вікторини» для перевірки рівня засвоєння матеріалу та організації формувального оцінювання.

Контроль виконання завдань здійснюється через вкладку «Мої результати», яка надає детальну інформацію про проходження кожної вправи учнями, включно з індивідуальними та груповими показниками. Така функціональність дозволяє педагогові здійснювати оперативний моніторинг навчальних досягнень учнів.

2. **LearningApps** (https://learningapps.org/) – це безкоштовна вебплатформа для створення інтерактивних навчальних матеріалів, що пропонує понад 30 типів шаблонів завдань, які можна використовувати як для самостійної роботи учнів, так і для колективної роботи на уроці. LearningApps дозволяє створювати інтерактивні вправи для вивчення іншомовного лексико-граматичного матеріалу, відпрацювання артикуляційних та аудіативних навичок, формування навичок читання й письма. Зауважимо, що LearningApps підтримує мультимедійність контенту, що дозволяє поєднувати текст, зображення, аудіо та відео, забезпечуючи різностороннє сприйняття навчального матеріалу та сприяючи розвитку різних видів пам'яті та мислення молодших школярів. Платформа також забезпечує можливості для дистанційного та домашнього навчання завдяки функції «Поділитись», яка надає учням доступ до вправ через покликання, електронну пошту або інтеграцію у навчальні платформи, наприклад Google Classroom.

Інтерактивні завдання на платформі згруповані за функціональною ознакою, наприклад: "Multiple-choice" (вибір правильної відповіді), "Sequence", "Order" (визначення послідовності), "Pairing" (пошук відповідності), "Filling in" (заповнення пропусків), "Group Puzzle" (групова головоломка) й інші.

Окреслені види завдань можна ефективно застосовувати на всіх етапах уроку англійської мови в початковій школі. Так, на організаційно-мотиваційному етапі уроку доцільно використовувати вправи, що активізують словниковий запас, готують учнів до засвоєння нового матеріалу та забезпечують інтерактивну форму вступної частини уроку, наприклад, «Вікторина» (1 відповідь), «Перший мільйон», «Аудіо- та відеоконтент», «Заповнити пропуски», «Вгадай слово» тощо. Під час презентації нової лексики та граматики ефективними є вправи «Знайти пару», «Класифікація», «Числова пряма», «Просте упорядкування», «Фрагменти зображень», «Таблиця відповідностей», «Вільна текстова відповідь». Ці завдання дозволяють учням встановлювати зв'язки між словами та поняттями, класифікувати інформацію, працювати з графічними та текстовими даними, формувати розуміння граматичних структур і контексту. Для повторення та систематизації матеріалу рекомендуємо використовувати вправи «Пазл», «Відповідні пари», «Кросворд», «Знайти слова», «Вгадай слово», «Заповнити таблицю». На етапі контролю та рефлексії доцільними є вправи «Вікторина з друкуванням», «Порахувати», гра «Парочки», «Де це?», які дозволяють здійснювати контроль засвоєння матеріалу, оцінювати результати індивідуальної та колективної роботи учнів, стимулювати взаємодію між учнями та надавати миттєвий зворотний зв'язок.

3. **Kahoot** (https://kahoot.com/) – це онлайн-платформа для створення інтерактивних навчальних ігор, вікторин та опитувань, яка доступна як у вебверсії, так і у вигляді мобільного застосунку. Це корисний інструмент для залучення учнів до процесу навчання, підвищення їх зацікавленості та мотивації.

У базовій (безкоштовній) версії Kahoot користувач отримує доступ до основних інструментів, які дозволяють ефективно організовувати навчальну діяльність у початковій школі. Зокрема, сервіс дає змогу створювати різноманітні завдання, серед яких вікторини (Quiz), опитування (Poll), завдання на істинність (True/False), вправи з відкритими відповідями (Type Answer) та пазли (Puzzle). Важливою перевагою сервісу є можливість використання вже готових ігор із бібліотеки Kahoot, де зібрано значну кількість навчальних матеріалів з англійської мови й інших предметів. Крім того, платформа підтримує проведення інтерактивних занять як у класі, так і дистанційно, що робить її універсальним інструментом для різних форматів освітнього процесу. Додатково сервіс забезпечує базову аналітику результатів: учитель може переглянути, хто і скільки балів набрав, а також визначити питання, що викликали найбільші труднощі в учнів.

Виконання завдань може здійснюватися у двох режимах: у режимі реального часу – учитель демонструє запитання на головному екрані (інтерактивна дошка, проєктор, спіль-

ний екран), а учні одночасно відповідають зі своїх пристроїв; у режимі "Challenge" доступ до завдань надається за покликанням або QR-кодом, що дозволяє виконувати вправи асинхронно у зручний для учнів час (наприклад, домашнє завдання). Після завершення роботи система автоматично формує аналітичні дані, які дають змогу визначити рівень засвоєння матеріалу та виявити типові труднощі у навчанні.

Kahoot ефективно інтегрується на різних етапах уроку англійської мови в початковій школі: на початковому етапі уроку застосовують вікторини для актуалізації попередніх знань і стимулювання когнітивної активності учнів, у процесі засвоєння нового матеріалу Kahoot забезпечує інтерактивне закріплення лексико-граматичного матеріалу (завдання з вибором правильної відповіді, заповнення пропусків і співвідношення слів із зображеннями). Такий підхід сприяє оперативному зворотному зв'язку, формуванню навчальної мотивації та активній участі всіх учнів у процесі навчання. На етапі закріплення та рефлексії платформа виступає інструментом формувального оцінювання.

Kahoot також може використовуватися як засіб дистанційного навчання, що забезпечує повторення та автоматизацію лексичних і граматичних одиниць у зручний для учнів час, підтримуючи інтерес до вивчення англійської мови.

4. **Quizlet** (https://quizlet.com/ua) – це сучасна цифрова платформа, що пропонує навчальні інструменти для організації ефективного навчання іноземної мови в початковій школі, зокрема: флеш-карти (Flashcards) для засвоєння лексики та фразових конструкцій; тестові завдання (Quiz) для перевірки рівня знань; ігрові режими (Match, Gravity, Learn), які стимулюють активне повторення матеріалу та розвиток когнітивної активності учнів; а також спільні навчальні сесії (Live), що дозволяють проводити інтерактивні колективні вправи у реальному часі.

Для вчителя Quizlet надає можливості створення індивідуальних і групових навчальних наборів, організації дистанційного навчання, відстеження прогресу учнів та адаптації завдань відповідно до їх рівня підготовки; для учнів це можливість самостійно працювати з іншомовним лексико-граматичним матеріалом та формувати індивідуальну освітню траєкторію.

Quizlet можна використовувати на різних етапах уроку англійської мови в початковій школі. Так, на організаційно-мотиваційному етапі уроку платформа використовується для актуалізації попередніх знань та повторення лексики через флеш-карти або короткі ігрові завдання. В основній частині уроку Quizlet сприяє закріпленню лексико-граматичного матеріалу через інтерактивні тести та ігрові режими, що забезпечує оперативний зворотний зв'язок і стимулює активну участь учнів. На етапі закріплення та рефлексії платформа застосовується як засіб формувального оцінювання та перевірки рівня засвоєння матеріалу. Також Quizlet можна використовувати для самостійного повторення та диференційованого навчання, що підтримує мотивацію учнів та інтерес до опанування іноземної мови.

Зауважимо, що безкоштовна версія сервісу має обмежений доступ до деяких функцій, таких як додавання зображень, аудіо, детальний моніторинг прогресу учнів. Це може обмежувати можливості вчителя щодо персоналізації навчального процесу й ефективного відстеження досягнень здобувачів.

5. **Padlet** (https://padlet.com) – це інтерактивна онлайн-платформа, що надає можливості для створення віртуальних дошок та організації спільної роботи учнів і вчителів у реальному часі. Платформа дозволяє розміщувати навчальні матеріали у вигляді текстових повідомлень, зображень, аудіо, відео та покликань, підтримує колективну діяльність, інтерактивне обговорення та візуалізацію навчального матеріалу, що є важливим для ефективного засвоєння іноземної мови.

Основними можливостями платформи є створення індивідуальних і групових дошок, що дозволяє організовувати як індивідуальне, так і колективне навчання; додавання різноманітних медіаресурсів для підвищення інтерактивності уроків; проведення віртуальних виставок, де учні можуть прикріплювати власні проєктні роботи та відео; а також моніторинг активності та прогресу учнів, що забезпечує оперативний зворотний зв'язок і контроль за процесом засвоєння матеріалу.

Padlet можна ефективно застосовувати на різних етапах уроку англійської мови в початковій школі. На організаційно-мотиваційному етапі уроку платформа використовується для актуалізації знань та стимулювання уваги учнів через розміщення зображень, слів або коротких фраз для обговорення. В основній частині уроку (Presentation / Practice) вона дозволяє організовувати інтерактивні вправи, систематизувати знання, створювати віртуальні постери та тематичні стінки, а також демонструвати результати проєктної діяльності учнів. На етапі закріплення й рефлексії Padlet використовується для організації колективного обговорення, проведення «мозкового штурму», узагальнення здобутих знань і підбиття підсумків уроку. Також платформа може використовуватися для самостійного повторення матеріалу, накопичення навчальних ресурсів та демонстрації результатів учнівських проєктів. Як бачимо, Padlet забезпечує інтерактивність, візуалізацію, колективну роботу та творчий підхід до навчання, що сприяє підвищенню мотивації учнів та ефективності освітнього процесу в початковій школі.

6. **Mentimeter** (https://www.mentimeter.com/) – це онлайн-платформа для організації опитувань, вікторин та інтерактивних презентацій в режимі реального часу. Платформа надає вчителям початкових класів можливість оперативно залучати учнів до навчальної діяльності, стимулювати їхню активність, проводити формувальне оцінювання та отримувати миттєвий зворотний зв'язок. Mentimeter підтримує різноманітні формати завдань, включаючи вибір правильної відповіді, сортування, відкриті запитання, рейтингові шкали та хмарки слів, що дозволяє ефективно інтегрувати її у різні етапи уроку англійської мови.

Основними можливостями платформи є організація опитувань і вікторин у реальному часі, що сприяє активному включенню всіх учнів в освітній процес; візуалізація результатів у вигляді графіків, діаграм, хмарок слів, що підвищує рівень сприйняття інформації; моніторинг активності та оцінювання знань, що дозволяє вчителю оперативно коригувати освітній процес.

Mentimeter можна застосовувати на різних етапах уроку англійської мови в початковій школі: на початку уроку – для актуалізації попередніх знань і мотивування учнів; у процесі вивчення нового матеріалу – для інтерактивного закріплення лексики та граматичних структур; на етапі закріплення й рефлексії – для обговорення, підбиття підсумків і формувального оцінювання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Цифровий інструментарій є важливим ресурсом сучасного вчителя початкових класів для ефективної організації іншомовної освіти в початковій школі. Використання описаних сервісів дозволяє вчителеві створювати інтерактивні вправи, ігри, тестування, вікторини, що стимулюють активну пізнавальну діяльність учнів, сприяють розвитку іншомовних навичок і міжкультурної компетентності, підтримують мотивацію до навчання. Особливу цінність становлять «спільні» цифрові інструменти, що забезпечують одночасну роботу онлайн і офлайн, інтегрують елементи гейміфікації та колективної взаємодії, що підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу. Цілеспрямоване використання таких ресурсів дає змогу індивідуалізувати освітній процес, створювати автентичне мовне середовище та забезпечувати формувальне оцінювання на різних етапах уроку. Отже, цифрові технології не лише підвищують якість навчання англійської мови в початковій школі, а й сприяють реалізації сучасних педагогічних підходів, розвитку компетентностей XXI століття та формуванню в учнів активної позиції в освітньому процесі.

Очевидно, що аналітичний огляд цифрових інструментів для навчання англійської мови молодших школярів не вичерпує всіх аспектів теми дослідження. Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо застосування інструментів штучного інтелекту для організації та оптимізації іншомовної освіти в початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт початкової освіти. *Учитель початкової школи.* 2018. №4 (вкладка). С. 1-16.

2. Методика навчання іншомовної освітньої галузі в початковій школі: навчально-методичний посібник [Електронний ресурс] / [автори-укладачі: Наталія МЄЛЄКЄСЦЕВА, Тетяна ОЛИНЕЦЬ]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. 218 с.

3. Миронова Л. А., Брюховецька І. В., Семенянко Ю. Б. Цифрова компетентність педагога як важлива складова підготовки здобувачів до сучасного цифрового світу. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 59. С. 233-237. URL: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.50 (дата звернення: 20.09.2025).

4. Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія / за наук. ред. Н. Морзе, О. Буйницької. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 300 с.

5. Перезавантаження НУШ: практичні орієнтири для вчительства початкової школи / автори: Р. Шиян, Ю. Романенко, В. Терещенко, О. Мірошникова, О. Коршунова, О. Романюк, С. Гарна, І. Ліпчевська, І. Забава, Б. Смаль. Київ, 2025. 116 с.

6. Підготовка вчителя початкових класів до реалізації іншомовної освітньої галузі в Новій українській школі: навчально-методичний посібник / Мєлєкєсцева Н., Гудима Н., Олинець Т. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2023. 140 с.

7. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736-20. *Верховна Рада України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text (дата звернення: 20.09.2025).

8. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р. *Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text (дата звернення: 20.09.2025).

9. Digital Technologies for Teaching English as a Foreign / Second Language: a collective monograph / Антоненко Н., Коноваленко Т., Король Т., Подосиннікова Г., Прокопчук Н., Салюк Б., Шевченко М., Школа І. (кол.авт.); за заг. ред. Школи І., Салюк Б. Житомир: Видавництво «Євро-Волинь», 2024. 352 с.

10. Sim J., Ismail H. Using Digital Tools in Teaching and Learning English: Delving into English Language Teachers' Perspectives. *Creative Education*. Vol. 4, No 10, 2023. URL: 10.4236/ce.2023.1410129 (дата звернення: 21.09.2025).

11. Using digital technologies. *British Council*. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/using-digital-technologies (дата звернення: 21.09.2025).

REFERENCES:

1. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State Standard for Primary Education]. (2018). *Uchytel pochatkovoi shkoly, 4 (vkladka)*, 1-16 [in Ukrainian].

2. Mieliekiestseva, N., & Olynets, T. (2025). *Metodyka navchannia inshomovnoi osvitnoi haluzi v pochatkovii shkoli [Methods of teaching foreign languages in primary school]*. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka [in Ukrainian].

3. Myronova, L.A., Briukhovetska, I.V., & Semenianko, Yu.B. (2023). Tsyfrova kompetentnist pedahoha yak vazhlyva skladova pidhotovky zdobuvachiv do suchasnoho tsyfrovoho svitu [Digital competence of teachers as an important component of preparing students for the modern digital world]. *Innovatsiina pedahohika, 59*, 233-237. Retrieved from https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.50 [in Ukrainian].

4. Morze, N., Buinytska, O. (Eds.). (2021). *Modernizatsiia osvity v tsyfrovomu vymiri [Modernisation of education in the digital dimension]*. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].

5. Shyian, R., Romanenko, Yu., Tereshchenko, V., Miroshnykova, O., Korshunova, O., Romaniuk, O. &. et al. (2025). *Perezavantazhennia NUSH: praktychni oriientyry dlia vchytelstva pochatkovoi shkoly [Rebooting NUS: practical guidelines for primary school teachers]*. Kyiv [in Ukrainian].

6. Mieliekiestseva, N., Hudyma, N., & Olynets, T. (2023). *Pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv do realizatsii inshomovnoi osvitnoi 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. [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoi osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» [On Approval of the Professional Standard for the Professions of Primary School Teacher of a General Secondary Education Institution, Teacher of a General Secondary Education Institution, Teacher of Primary Education (with a Junior Specialist Diploma)]. (2020, December 23, №2736-20). *Verkhovna Rada Ukrainy*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text [in Ukrainian].

8. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovykh kompetentnostei ta zatverdzhennia planu zakhodiv z yii realizatsii [On approval of the Concept for the Development of Digital Competencies and approval of the action plan for its implementation]. (2021, March 3, №167-r). *Verkhovna Rada Ukrainy*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text [in Ukrainian].

9. Shkola, I., & Saliuk, B. (Eds.). (2024). *Digital Technologies for Teaching English as a Foreign / Second Language*. Zhytomyr: Vydavnytstvo «Ievro-Volyn».

10. Sim, J., & Ismail, H. (2023). Using Digital Tools in Teaching and Learning English: Delving into English Language Teachers' Perspectives. *Creative Education, 10(4).* Retrieved from 10.4236/ce.2023.1410129.

11. Using digital technologies. *British Council*. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/using-digital-technologies

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 37.091.3:004
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.17

Олена МОСКАЛЕЦЬ
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри лінгвістики та перекладу, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
***ORCID:** 0000-0002-5779-1590*

Лілія ВІННІКОВА
старший викладач кафедри лінгвістики та перекладу, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
***ORCID:** 0000-0001-6384-9712*

Олександра КІРСАНОВА
викладач кафедри лінгвістики та перекладу, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
***ORCID:** 0009-0007-5868-5662*

Марія ТЕРЕЩУК
викладач кафедри англійської мови та комунікації, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
***ORCID:** 0000-0001-8241-6779*

Бібліографічний опис статті: Москалець, О., Віннікова, Л., Кірсанова, О., Терещук, М. (2025). Змішане навчання: як збалансувати онлайн та офлайн формати. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 122–129, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.17

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ: ЯК ЗБАЛАНСУВАТИ ОНЛАЙН ТА ОФЛАЙН ФОРМАТИ

Стаття присвячена дослідженню педагогічних засад змішаного навчання (blended learning) як сучасної форми організації освітнього процесу, що поєднує традиційні аудиторні методи з онлайн-компонентами. Розкрито актуальність теми, зумовлену викликами пандемії COVID-19, воєнними обставинами в Україні та глобальною цифровізацією освіти. Здійснено аналіз наукових підходів до визначення поняття «змішане навчання» та основних моделей його реалізації (rotation, flex, flipped classroom тощо). Узагальнено результати зарубіжних і вітчизняних досліджень, які підтверджують потенціал змішаного формату для підвищення якості освіти, розвитку критичного мислення та автономності студентів. Окреслено ключові проблеми впровадження blended learning у національному контексті: цифрова нерівність, недостатня підготовка викладачів, нерівномірний доступ до ресурсів, а також труднощі балансування між онлайн- та офлайн-складниками. Визначено, що ефективність змішаного навчання залежить від методичного проєктування курсів, педагогічної взаємодії та гнучкої організації освітнього середовища. У статті сформульовано напрями вдосконалення моделі в Україні: розроблення національних стандартів blended learning, підвищення цифрової компетентності педагогів, забезпечення рівного доступу до ресурсів і створення адаптивних освітніх стратегій. Зроблено висновок, що збалансоване поєднання онлайн- і офлайн-форматів сприяє індивідуалізації навчання, підтримці мотивації студентів і забезпечує стійкість освітнього процесу в умовах глобальних і локальних викликів.

***Ключові слова:** змішане навчання, онлайн навчання, офлайн навчання, цифрова компетентність, освітнє середовище, мотивація, вища освіта.*

Olena MOSKALETS
PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Linguistics and Translation Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053
***ORCID:** 0000-0002-5779-1590*

Liliia VINNIKOVA
Senior Lecturer at the Linguistics and Translation Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053
***ORCID:** 0000-0001-6384-9712*

Oleksadnra KIRSANOVA
Lecturer at the Linguistics and Translation Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053
***ORCID:** 0009-0007-5868-5662*

Mariia TERESHCHUK
Lecturer at the Department of English Language and Communication, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053
***ORCID:** 0000-0001-8241-6779*

To cite this article: Moskalets, O., Vinnikova, L., Kirsanova, O., Teseschuk, M. (2025). Zmishane navchannia: yak zbalansuvaty onlain ta oflain format [Blended learning: how to balance online and offline formats]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 122–129, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.17

BLENDED LEARNING: HOW TO BALANCE ONLINE AND OFFLINE FORMATS

The article examines the pedagogical foundations of blended learning as a modern form of educational process that combines traditional classroom instruction with online components. The relevance of the study is determined by the challenges of the COVID-19 pandemic, the wartime conditions in Ukraine, and global trends toward the digitalization of education. The paper analyzes key theoretical approaches to defining blended learning and explores its main implementation models (rotation, flex, flipped classroom, etc.). The findings of international and Ukrainian researchers are summarized, highlighting the potential of blended formats to enhance the quality of education, promote critical thinking, and foster learner autonomy. The study identifies major challenges to implementing blended learning in Ukraine, including digital inequality, insufficient teacher training, unequal access to technological resources, and difficulties in maintaining a balance between online and offline components. It is emphasized that the effectiveness of blended learning depends on sound course design, meaningful pedagogical interaction, and flexible learning environments. The article outlines directions for improvement, such as developing national standards for blended learning, enhancing teachers' digital competence, ensuring equitable access to educational resources, and designing adaptive teaching strategies. The study concludes that a balanced integration of online and offline formats contributes to the personalization of learning, supports student motivation, and ensures the resilience of the educational process amid global and local challenges.

***Key words:** blended learning, online learning, offline learning, digital competence, learning environment, motivation, higher education.*

Вступ. У сучасному освітньому просторі змішане навчання (*blended learning*) утверджується як одна з провідних форм організації освітнього процесу. Воно поєднує традиційні аудиторні методи з цифровими технологіями й онлайн-компонентами, забезпечуючи гнучкість, доступність та індивідуалізацію навчання. Актуальність дослідження зумовлена потребою адаптації освітніх практик до викликів пандемії COVID-19, воєнних обставин в Україні, а також до глобальних тенденцій цифровізації освіти. Змішане навчання дає можливість подолати часові та просторові обмеження, але водночас постає проблема пошуку оптимального балансу між онлайн- та офлайн-форматами, що безпосередньо впливає на якість і результативність навчання.

У світовій науковій літературі вже розроблено низку концепцій, які окреслюють теоретичні засади та моделі змішаного навчання

(Garrison & Vaughan, 2008; Graham, 2013). Окремі дослідження акцентують на організаційних, педагогічних і технологічних аспектах впровадження цієї моделі, зокрема у вищій школі (Bond et al., 2021). В українському контексті також з'являються праці, що аналізують можливості й труднощі адаптації змішаного навчання до умов закладів освіти (Бугайчук, 2020). Водночас недостатньо висвітленими залишаються питання пошуку ефективних моделей балансування між офлайн- і онлайн-компонентами, їхнього впливу на мотивацію студентів, формування навичок самостійного навчання та педагогічної взаємодії.

Метою статті є визначення педагогічних засад та умов ефективного поєднання онлайн- і офлайн-форматів у змішаному навчанні з урахуванням міжнародного й українського досвіду.

Завдання дослідження передбачають:

1. Проаналізувати сучасні підходи до визначення та структуризації змішаного навчання.

2. Систематизувати результати попередніх досліджень щодо впровадження blended learning у світовій та українській освітній практиці.

3. Виявити основні проблеми та суперечності у реалізації балансу між онлайн- та офлайн-складниками.

4. Окреслити напрями подальшого вдосконалення та можливості застосування змішаного навчання у закладах освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому дискурсі останніх двох десятиліть змішане навчання визначається як одна з ключових інновацій у сфері освіти, здатна поєднати традиційні форми викладання з можливостями цифрових технологій. Глобальні тенденції цифровізації освітнього середовища зумовили зростання інтересу дослідників до цієї моделі, що відображається у значній кількості праць, присвячених її теоретичним і практичним аспектам (Garrison & Vaughan, 2008; Graham, 2013). Основна увага в літературі приділяється тому, як змішане навчання забезпечує гнучкість, індивідуалізацію та підвищення мотивації студентів, водночас зберігаючи роль безпосередньої взаємодії між викладачем і студентом.

Важливим внеском у вивчення ефективності змішаного навчання стали метааналізи, проведені в англомовному науковому середовищі. Зокрема, дослідження (Means et al., 2010) показало, що за умови якісного інтегрування онлайн-компонентів результати студентів у змішаному форматі перевищують традиційне навчання. Подальші роботи у цьому напрямку (Bond et al., 2021) підтвердили, що саме баланс між онлайн- і офлайн-елементами визначає якість освітнього процесу, а також виокремили проблеми цифрової нерівності й потребу у розвитку саморегуляції студентів. У цьому контексті змішане навчання (*blended learning*) не розглядається як універсальна модель, а як адаптивна система, ефективність якої залежить від конкретного освітнього середовища.

Суттєвим напрямом досліджень є аналіз моделей змішаного навчання. Виокремлено кілька типових моделей (Horn & Staker 2015 – *rotation, flex, enriched virtual, self-blended*, серед яких найбільшої популярності набула «перевернута аудиторія» (*flipped classroom*). Дослідження показують, що використання цієї моделі сприяє розвитку навичок самостійної роботи студентів та ефективнішому використанню аудиторного часу (Bishop & Verleger, 2013). Однак окремі автори наголошують на небезпеці зведення змішаного навчання (*blended learning*) лише до технічних інновацій, що може призвести до втрати його педагогічного потенціалу (Boelens et al., 2017).

В українському науковому середовищі питання змішаного навчання активно почало розроблятися упродовж останнього десятиліття. Праці К. Л. Бугайчука (2020) акцентують на особливостях впровадження цієї моделі у вищій школі, зокрема на проблемах методичної підготовки викладачів і готовності студентів до самостійної роботи. Н. В. Морзе та О. В. Кузьмінська (2019) розглядають змішане навчання як складову цифрової трансформації освіти в Україні, підкреслюючи необхідність системного підходу та врахування інституційних умов. Актуальними залишаються також роботи Р. С. Гуревича (2023), де аналізуються труднощі організації дистанційних і змішаних курсів у кризових ситуаціях, спричинених пандемією та воєнними діями.

Значну увагу дослідники приділяють організаційним і психологічним чинникам ефективності *blended learning*. Наприклад, у працях українських науковців (Солодчук, 2023; Квятковська, 2022) окреслено, що ключовими бар'єрами залишаються нерівний доступ сту-

дентів до якісного інтернет-з'єднання, недостатня цифрова компетентність викладачів і психологічне навантаження, пов'язане з постійною присутністю в онлайн-середовищі. Ці проблеми особливо загострилися у 2020–2022 рр., коли масовий перехід до дистанційних форм освіти виявив як потенціал, так і слабкі місця змішаного навчання в Україні.

Певна частина літератури зосереджена на дослідженні ролі мотивації та взаємодії у змішаному навчанні. Так, роботи про самодетермінацію (Deci & Ryan 2000) знаходять своє відображення в освітніх дослідженнях, які показують, що внутрішня мотивація студентів значною мірою залежить від якості педагогічної підтримки в онлайн-середовищі. Українські автори (Імбер, 2023; Кравченко, 2022) підтверджують, що саме педагогічна взаємодія та інтерактивні методи визначають результативність змішаного навчання blended learning, тоді як просте додавання електронних ресурсів без належної методичної інтеграції не дає очікуваних результатів.

Дослідження також підкреслюють значення цифрових платформ і сервісів у забезпеченні ефективності змішаного навчання. У працях Т. Андерсона (2017) та Дж. Сіменса (2019) відзначається, що успіх залежить від створення гнучкого електронного середовища, яке поєднує синхронні та асинхронні форми взаємодії. В українських умовах найчастіше застосовуються Moodle, Google Classroom та Microsoft Teams, проте відсутність єдиного національного стандарту ускладнює масштабування та оцінювання результатів (Морзе & Кузьмінська, 2019).

Ще один блок літератури стосується питань якості й оцінювання результатів навчання в умовах змішаного навчання (*blended learning*). Зокрема, дослідження (Alammary et al., 2014) демонструє, що комбіновані формати потребують нових підходів до оцінювання, орієнтованих на формування компетентностей, а не лише засвоєння знань. Українські автори наголошують на потребі створення критеріїв оцінювання, адаптованих до національних освітніх стандартів (Гуревич, 2023). Це вимагає додаткових досліджень, адже від якості оцінювання залежить визнання ефективності моделі серед освітян і студентів.

Окремі наукові розвідки фокусуються на впровадженні змішаного навчання у кризових умовах. Аналіз досвіду пандемії COVID-19 (Bond et al. 2021) , підкреслює, що змішане навчання (*blended learning*) стало вимушеним, але ефективним засобом збереження освітнього процесу. В Україні до цього додалися виклики воєнного часу, що актуалізували питання доступу до ресурсів і психологічної підтримки студентів (Імбер, 2023). Це формує нову дослідницьку нішу, спрямовану на вивчення стійкості освітніх систем та ролі змішаного навчання у забезпеченні безперервності освіти.

Таким чином, аналіз літератури дає змогу зробити висновок, що змішане навчання розглядається у багатовимірному контексті: від розробки моделей і педагогічних стратегій до технічних аспектів і соціальних викликів. Зарубіжні дослідження демонструють високий потенціал цієї моделі для покращення якості освіти, тоді як українські науковці зосереджуються на адаптації міжнародного досвіду до специфічних умов вітчизняної освітньої системи. Недостатньо опрацьованими залишаються питання розробки національних моделей змішаного навчання (*blended learning*), критеріїв їх ефективності та шляхів інтеграції у нормативно-правову базу освіти України, що визначає перспективи подальших наукових пошуків.

Сучасні підходи до визначення та структуризації змішаного навчання

Змішане навчання у сучасних наукових дослідженнях розглядається як багатогранне явище, що не обмежується лише технічним поєднанням онлайн- і офлайн-компонентів. Грехем (2013) пропонує розуміти змішане навчання (*blended learning*) як концепцію, що змінює саму природу навчального процесу, адже дозволяє поєднувати переваги очного викладання (безпосередню взаємодію, соціальну динаміку, контроль і підтримку) з можливостями електронного середовища (гнучкість, мультимедійність, адаптивність). Відтак, дискусії точаться не лише навколо визначення поняття, але й навколо того, наскільки глибоким має бути інтегрування цифрових елементів у традиційну педагогіку.

У зарубіжній літературі виділяють два основні підходи до структурування змішаного навчання. Перший – технологічний, що акцентує на доборі платформ, інструментів та інтерфейсів, які дозволяють організувати навчальний

процес у комбінованій формі (Siemens, 2005). Другий – педагогічний, який фокусується на принципах інтеграції, методах і стратегіях викладання, орієнтованих на студента (Boelens et al., 2017). У практиці закладів освіти обидва підходи взаємопов'язані, адже саме синтез технологій і педагогіки створює ефективну модель.

В українських дослідженнях (Бугайчук, 2020; Морзе & Кузьмінська, 2019) запропоновано більш комплексне бачення blended learning, де виокремлюються три складники: педагогічний (методи, принципи, оцінювання), технологічний (цифрова інфраструктура, інтеграція електронних ресурсів) та організаційний (планування, управління, забезпечення ресурсами). Такий підхід дозволяє враховувати специфіку національної освітньої системи й підкреслює, що без інституційної підтримки впровадження моделі залишається фрагментарним. Важливим є і те, що вітчизняні автори наголошують: змішане навчання повинно мати цілісну концепцію, а не зводитися до епізодичного використання цифрових засобів.

Результати досліджень впровадження змішаного навчання

Метааналіз (Means et al., 2010) став важливим доказом того, що студенти, які навчаються у змішаному середовищі, демонструють кращі результати, ніж ті, хто навчається виключно офлайн. Це пояснюється не лише гнучкістю доступу до матеріалів, але й можливістю індивідуалізації навчального процесу. Подальші роботи підтвердили, що змішане навчання (*blended learning*) стимулює розвиток критичного мислення та сприяє активнішій участі студентів у навчанні (Bond et al., 2021).

У багатьох країнах було проведено емпіричні дослідження, які довели ефективність конкретних моделей. Наприклад, «перевернута аудиторія» (*flipped classroom*) зарекомендувала себе як дієвий інструмент у підготовці студентів технічних і медичних спеціальностей, де велике значення має практика. Використання попередніх відео-лекцій і робота в аудиторії над практичними завданнями дає змогу підвищити рівень засвоєння знань (Bishop& Verleger, 2013). Водночас ці результати залежать від якості підготовки викладача та підтримки студентів у процесі переходу до нової моделі.

В Україні позитивний досвід змішаного навчання (*blended learning*) відзначається у закладах вищої освіти, де впровадження моделей активно відбувалося в умовах пандемії COVID-19. Бугайчук (2020) описує приклади курсів, які інтегрували платформи Moodle та Google Classroom з аудиторними заняттями, що дозволило не лише підтримати навчальний процес, але й зробити його більш гнучким. Роботи Н. В. Солодчук (2023) та В. В. Імбера (2023) демонструють, що під час війни змішане навчання (*blended learning*) стало фактично єдиним способом зберегти неперервність освітнього процесу. Це свідчить про значний потенціал цієї моделі, але водночас висвітлює потребу у більш системному підході.

Проблеми та суперечності реалізації балансу між онлайн- та офлайн-складниками

Одним із ключових питань упровадження змішаного навчання є визначення оптимальної пропорції між цифровими та традиційними елементами. У деяких моделях, наприклад *flex* або *enriched virtual* (Horn & Staker, 2015), онлайн-компоненти переважають і забезпечують масштабованість. Проте така орієнтація створює ризик втрати соціального аспекту навчання – особистої взаємодії, яка сприяє формуванню цінностей та навичок співпраці.

Дослідження наголошують (Bishop & Verleger, 2013) , що без належної організації офлайн-компонентів студенти можуть втратити мотивацію. Подібні висновки зробили й українські науковці (Гуревич, 2023; Квятковська, 2022), які вказують, що баланс часто визначається не педагогічною доцільністю, а доступністю ресурсів. Це призводить до формалізації blended learning, коли воно зводиться лише до виконання завдань у середовищі LMS без розвитку інтерактивної взаємодії.

Ще однією проблемою є нерівний рівень цифрової грамотності студентів і викладачів. Деякі студенти мають високий рівень автономності, тоді як інші потребують постійного супроводу. Відтак виникає суперечність між очікуванням активної самостійності й реальною готовністю до неї. Подібна ситуація вимагає не лише технічного забезпечення, але й методичної роботи щодо формування навичок саморегульованого навчання.

Напрями вдосконалення та перспективи застосування в Україні

Подальше вдосконалення змішаного навчання в Україні передбачає кілька стратегіч-

них напрямів. По-перше, необхідно створити національні стандарти та методичні рекомендації щодо впровадження змішаного навчання (*blended learning*). Їх відсутність сьогодні зумовлює фрагментарність практик у різних закладах освіти та різний рівень якості курсів.

По-друге, особливої уваги потребує підвищення цифрової компетентності викладачів. Н. В. Морзе й О.В. Кузьмінська (2019) підкреслюють, що ефективність змішаного навчання (*blended learning*) значною мірою залежить від готовності педагога проектувати курси, які органічно інтегрують онлайн- і офлайн-елементи. Це потребує системної підготовки, курсів підвищення кваліфікації й створення спільнот практиків, які обмінюються досвідом.

По-третє, важливим завданням є забезпечення рівного доступу до цифрових ресурсів. Проблеми із якістю інтернету, відсутність пристроїв чи стабільного електропостачання суттєво ускладнюють навчання в умовах війни. Тому перспективним напрямом є розвиток адаптивних моделей змішаного навчання (*blended learning*), що враховують специфічні умови регіонів та можливості студентів. Нарешті, необхідним є інтегрування змішаного навчання у стратегії розвитку закладів освіти, що дозволить зробити його невід'ємною складовою освітнього процесу, а не тимчасовим інструментом.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу з'ясувати, що змішане навчання є багатовимірним педагогічним явищем, яке поєднує традиційні форми викладання з інноваційними онлайн-технологіями. Воно не має єдиного універсального визначення, проте в науковій літературі простежуються спільні риси: інтеграція синхронних і асинхронних форматів, поєднання індивідуалізованих та колективних форм діяльності, а також баланс між самостійністю студента й підтримкою викладача.

Систематизація попередніх досліджень засвідчила, що у світовій освітній практиці змішаного навчання (*blended learning*) продемонструвало значні переваги: воно підвищує академічні результати, сприяє розвитку критичного мислення й забезпечує гнучкість навчального процесу. Водночас успішність цієї моделі залежить від якісного дидактичного проєктування та належної підготовки викладачів, що підтверджено як міжнародними, так і українськими авторами.

Разом із тим виявлено низку проблем і суперечностей, які ускладнюють реалізацію балансу між онлайн- та офлайн-елементами. Йдеться про формалізацію навчального процесу, обмежені технічні ресурси, різний рівень цифрової компетентності учасників, а також суперечність між очікуваною автономністю студентів і реальною готовністю до самостійного навчання. Ці фактори визначають необхідність пошуку оптимальних моделей, які враховують як педагогічні принципи, так і національні умови.

Аналіз перспектив застосування змішаного навчання (*blended learning*) в Україні показав, що його ефективне впровадження можливе лише за умови комплексного підходу: розробки національних стандартів, підвищення цифрової грамотності викладачів, забезпечення рівного доступу до ресурсів і інтеграції цієї моделі в довгострокові освітні стратегії. Особливу увагу слід приділити адаптації світових практик до умов війни та післявоєнного відновлення освітньої системи.

Таким чином, змішане навчання постає не лише як технологічне нововведення, а як стратегічний напрям розвитку освіти в Україні, здатний підвищити її якість, гнучкість і конкурентоспроможність у глобальному просторі.

Подальші перспективи дослідження полягають у розробці національної моделі оцінювання ефективності змішаного навчання та вивченні специфіки його застосування у різних освітніх рівнях і предметних галузях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: сутність та особливості впровадження в освітній процес закладів вищої освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 77, № 3. С. 1–13. DOI: 10.33407/itlt.v77i3.3510.

2. Гуревич Р. С. Організаційні виклики змішаного навчання у кризових умовах. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання. 2023. Т. 19, № 2. С. 112–119.

3. Імбер В. В. Змішане навчання в умовах війни: виклики та перспективи. Innovative Pedagogy. 2023. Вип. 55, ч. 3. С. 210–214. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/55/part_3/37.pdf.

4. Квятковська І. Особливості впровадження змішаного навчання у вищій школі. *Вісник* Кременчуцького національного університету. 2022. № 2. С. 65–72. URL: https://visnikkrnu.kdu.edu.ua/statti/2022_2_19.pdf.

5. Кравченко Л. В. Психологічні аспекти впровадження змішаного навчання у вищій школі. Вища освіта України. 2022. № 3. С. 45–52.

6. Морзе Н. В., Кузьмінська О. В. Цифрова трансформація освіти: теоретичні засади та практичні результати. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 72, № 4. С. 1–19. DOI: 10.33407/itlt.v72i4.2786.

7. Олексюк В. Використання LMS Moodle у змішаному навчанні: переваги та обмеження. Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. Т. 81, № 1. С. 120–133. DOI: 10.33407/itlt.v81i1.4237.

8. Солодчук Н. В. Система змішаного навчання у вищій школі України: виклики та перспективи. Актуальні проблеми гуманітарних і природничих наук. 2023. Т. 68, ч. 2. С. 215–222. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/68_2023/part_2/39.pdf.

9. Alammary A., Sheard J., Carbone A. Blended learning in higher education: Three different design approaches. Australasian Journal of Educational Technology. 2014. Vol. 30, No. 4. P. 440–454. DOI: 10.14742/ajet.693.

10. Anderson T. The theory and practice of online learning. 2nd ed. AU Press, 2017.

11. Bishop J. L., Verleger M. A. The flipped classroom: A survey of the research. Proceedings of the ASEE National Conference on Advances in Engineering Education. ASEE, 2013. P. 1–18.

12. Boelens R., De Wever B., Voet M. Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. Educational Research Review. 2017. Vol. 22. P. 1–18. DOI: 10.1016/j.edurev.2017.06.001.

13. Bond M., Bedenlier S., Marín V. I., Händel M. Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2021. Vol. 18, No. 1. Article 50. DOI: 10.1186/s41239-021-00282-x.

14. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist. 2000. Vol. 55, No. 1. P. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.

15. Garrison D. R., Vaughan N. D. Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. Jossey-Bass, 2008.

16. Graham C. R. Emerging practice and research in blended learning. In: Moore M. G. (ed.). Handbook of distance education. 3rd ed. New York: Routledge, 2013. P. 333–350.

17. Horn M. B., Staker H. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2015.

18. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., Jones, K. Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. Washington: U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development, 2010. 93 p. URL: https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf.

19. Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. 2005. Vol. 2, No. 1. P. 3–10.

REFERENCES:

1. Buhaichuk, K. L. (2020). Zmishane navchannia: sutnist ta osoblyvosti vprovadzhennia v osvitnii protses zakladiv vyshchoi osvity [Blended learning: The essence and features of implementation in the educational process of higher education institutions]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 77(3), 1–13. https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3510

2. Hurevych, R. S. (2023). Orhanizatsiini vyklyky zmishanoho navchannia u kryzovykh umovakh [Organizational challenges of blended learning in crisis conditions]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia, 19(2), 112–119.

3. Imber, V. V. (2023). Zmishane navchannia v umovakh viiny: vyklyky ta perspektyvy [Blended learning in wartime: Challenges and prospects]. Innovative Pedagogy, 55(3), 210–214. https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/55/part_3/37.pdf

4. Kviatkovska, I. (2022). Osoblyvosti vprovadzhennia zmishanoho navchannia u vyshchii shkoli [Features of implementing blended learning in higher education]. Visnyk Kremenchutskoho natsionalnoho universytetu, 2, 65–72. https://visnikkrnu.kdu.edu.ua/statti/2022_2_19.pdf

5. Kravchenko, L. V. (2022). Psykholohichni aspekty vprovadzhennia zmishanoho navchannia u vyshchii shkoli [Psychological aspects of implementing blended learning in higher education]. Vyshcha osvita Ukrainy, 3, 45–52.

6. Morze, N. V., & Kuzminska, O. V. (2019). Tsyfrova transformatsiia osvity: teoretychni zasady ta praktychni rezultaty [Digital transformation of education: Theoretical foundations and practical results]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 72(4), 1–19. https://doi.org/10.33407/itlt.v72i4.2786

7. Oleksiuk, V. (2021). Vykorystannia LMS Moodle u zmishanomu navchanni: perevahy ta obmezhennia [Use of LMS Moodle in blended learning: Advantages and limitations]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 81(1), 120–133. https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.4237

8. Solodchuk, N. V. (2023). Systema zmishanoho navchannia u vyshchii shkoli Ukrainy: vyklyky ta perspektyvy [System of blended learning in higher education in Ukraine: Challenges and prospects]. Aktualni problemy humanitarnykh i pryrodnychykh nauk, 68(2), 215–222. https://www.aphn-journal.in.ua/archive/68_2023/part_2/39.pdf

9. Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. Australasian Journal of Educational Technology, 30(4), 440–454. https://doi.org/10.14742/ajet.693

10. Anderson, T. (2017). The theory and practice of online learning (2nd ed.). AU Press.

11. Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. Proceedings of the ASEE National Conference on Advances in Engineering Education, 1–18. ASEE.

12. Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. Educational Research Review, 22, 1–18. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001

13. Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18(1), 50. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x

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

15. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. Jossey-Bass.

16. Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), Handbook of distance education (3rd ed., pp. 333–350). Routledge.

17. Horn, M. B., & Staker, H. (2015). Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass.

18. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf

19. Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 3–10.

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 14.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 378.091.011.3-051: 373.3-026.15:[5+6]
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.18

Тетяна МУХІНА
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет, вул. Університетська, 55А, м. Запоріжжя, Україна, 69011
ORCID: *0000-0002-1758-882X*

Бібліографічний опис статті: Мухіна, Т. (2025). Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 5, 130–138, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.18

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ

У статті виокремлено та обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій у процесі навчання закладів вищої освіти.

Розкрито актуальність проблеми у контексті реалізації Концепції Нової української школи, яка визначає креативність як наскрізну компетентність молодших школярів. Здійснено аналіз наукових джерел з питання STEM-освіти, розвитку креативності учнів та професійної підготовки майбутніх педагогів. Встановлено, що, незважаючи на значну кількість досліджень окремих аспектів, комплексне визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій залишається недостатньо дослідженим.

Визначено три взаємопов'язані педагогічні умови: створення STEM-орієнтованого освітнього середовища в процесі професійної підготовки; спрямованість освітнього процесу на практико-орієнтовану інтегровану STEM-діяльність майбутніх учителів початкових класів; залучення майбутніх учителів початкових класів до рефлексивної діяльності під час їх підготовки до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій.

Детально охарактеризовано зміст, структуру та особливості реалізації кожної педагогічної умови. Перша умова забезпечує інтеграцію матеріально-технічних, інформаційно-методичних та організаційних компонентів, формує позитивну мотивацію студентів до інноваційної педагогічної діяльності. Друга умова реалізується через творчі завдання, кейси та STEM-проєкти з використанням методів активізації креативного мислення, забезпечує формування когнітивно-діяльнісних умінь та готовності до інноваційної діяльності. Третя умова здійснюється через систему інструментів (щоденники, портфоліо, відеоаналіз, рефлексивні есе) та методів рефлексії, сприяє розвитку рефлексивно-оцінної позиції та здатності до професійного саморозвитку.

Обґрунтовано системний характер виокремлених педагогічних умов, їх взаємозв'язок та синергетичний ефект у формуванні готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій.

Ключові слова: *педагогічні умови, майбутні вчителі початкових класів, креативність учнів, STEM-технології, STEM-орієнтоване освітнє середовище, практико-орієнтована STEM-діяльність, рефлексивна діяльність.*

Tetiana MUKHINA
Senior Lecturer at the Department of Primary Education, Berdyansk State Pedagogical University, Universytetska str., 55A, Zaporizhzhia, Ukraine, 69011
ORCID: *0000-0002-1758-882X*

To cite this article: Mukhina, T. (2025). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do rozvytku kreatyvnosti uchniv zasobamy STEM-tekhnolohii [Pedagogical conditions for preparing future primary school teachers to develop pupils' creativity through stem technologies]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 130–138, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.18

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREPARING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO DEVELOP PUPILS' CREATIVITY THROUGH STEM TECHNOLOGIES

The article identifies and substantiates the pedagogical conditions for preparing future primary school teachers to develop pupils' creativity through STEM technologies in the educational process of higher education institutions. The relevance of the problem is highlighted in the context of implementing the New Ukrainian School Concept, which defines creativity as a transversal competence of young learners. The analysis of scientific sources on STEM education, the development of pupils' creativity, and the professional training of future teachers has been conducted. It is established that despite numerous studies of these aspects, the comprehensive definition of pedagogical conditions for preparing future primary school teachers to develop pupils' creativity through STEM technologies remains insufficiently explored.

Three interrelated pedagogical conditions are defined: the creation of a STEM-oriented educational environment in the process of professional training; the focus of the educational process on practice-oriented integrated STEM activities of future primary school teachers; and the involvement of students in reflective activity during their preparation to develop pupils' creativity through STEM technologies.

The content, structure, and implementation features of each pedagogical condition are described. The first condition ensures the integration of material-technical, informational-methodical, and organizational components and forms students' positive motivation for innovative pedagogical activity. The second one is implemented through creative tasks, cases, and STEM projects using methods for activating creative thinking, and it ensures the development of cognitive-activity skills and readiness for innovative activity. The third condition is implemented through tools such as reflective journals, portfolios, video analysis, and reflective essays, supporting the development of a reflective-evaluative position and professional self-development.

The systemic nature of the identified pedagogical conditions, their interrelation, and synergistic effect in forming the readiness of future primary school teachers to develop pupils' creativity through STEM technologies are substantiated.

Key words: *pedagogical conditions, future primary school teachers, pupils' creativity, STEM technologies, STEM-oriented educational environment, practice-oriented STEM activity, reflective activity.*

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується масштабними трансформаціями, зумовленими глобальними викликами XXI століття: цифровізацією, стрімким розвитком науки й технологій, інтеграцією до європейського освітнього простору та реалізацією Концепції Нової української школи (НУШ). Одним із ключових завдань НУШ є формування в молодших школярів креативності як наскрізної компетентності, що забезпечує здатність до нестандартного мислення, пошуку оригінальних рішень і самореалізації в умовах динамічного суспільства.

У цьому контексті особливого значення набуває використання STEM-технологій – цифрових, інженерних, математичних і природничо-наукових інструментів, що інтегруються в освітній процес початкової школи. Саме ці технології створюють умови для дослідницької, конструкторської та проєктної діяльності молодших школярів, сприяючи розвитку критичного й креативного мислення. STEM-технології не лише розширюють дидактичний арсенал учителя, а й дозволяють організувати навчання як процес творчого пізнання світу (Дяченко-Богун, Гомля, Шкура, Красовський, Рокотянська, Сагайдак, 2025).

Однак аналіз сучасної практики засвідчує недостатню готовність учителів початкових класів до реалізації креативно-орієнтованої діяльності із застосуванням STEM-технологій. Багато педагогів стикаються з труднощами у проєктуванні міждисциплінарних завдань, використанні цифрових інструментів, робото-

техніки, 3D-моделювання, освітніх платформ тощо. Це свідчить про розрив між вимогами НУШ і реальним рівнем професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Таким чином, актуалізується потреба в модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, зокрема, у визначенні педагогічних умов, що забезпечують формування їхньої готовності до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій. Це передбачає не лише засвоєння теоретичних знань про STEM-підхід, а й оволодіння практичними навичками роботи з технологічними інструментами, розвиток власного креативного потенціалу та формування рефлексивної позиції щодо професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому дискурсі питання використання STEM-технологій розглядається переважно в контексті STEM-освіти загалом. Так, учені В. Вембер, Н. Морзе, О. Цюняк та ін. акцентують увагу на цифровій компетентності вчителя як необхідній умові реалізації технологічного підходу, підкреслюючи важливість інтеграції цифрових інструментів у навчання. Ці положення створюють підґрунтя для осмислення цифрової трансформації не лише шкільної освіти, а й професійної підготовки майбутніх педагогів.

Науковці Н. Гончарова, Т. Крамаренко, О. Патрікеєва та ін. визначають дидактичні принципи організації STEM-навчання, зокрема його практичну спрямованість і творчий характер. У цьому контексті варто відзначити праці О. Барни, М. Корнієнко, О. Коршунової та ін., які аналізують методичні аспекти впровадження STEM-компонентів у початкову освіту, зокрема в умовах реалізації Концепції НУШ. Наукові розвідки Н. Валько, О. Кузьменко, Г. Онопченко, Н. Поліхун та ін. обґрунтовують значення STEM/STEAM-середовища як чинника розвитку творчості, підкреслюючи важливість міждисциплінарного підходу та практичної спрямованості освітнього процесу.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів у контексті інноваційної освіти висвітлено в роботах І. Василашко, Ю. Завалевського, О. Лозової та ін., які акцентують на необхідності інтеграції сучасних цифрових платформ у процес фахової підготовки. Учені В. Вітвицька, О. Дубасенюк, Л. Овсієнко, Т. Молнар та ін. обґрунтовують компетентнісний підхід до підготовки педагогічних кадрів, визначаючи структуру професійної компетентності вчителя та шляхи її формування в закладах вищої освіти. Науковці І. Дичківська, О. Комар, К. Петрик, І. Упатова та ін. аналізують інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів початкових класів, акцентуючи увагу на формуванні готовності до інноваційної педагогічної діяльності та неперервного професійного саморозвитку. Готовність майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу учнів досліджують О. Волик, О. Олійник, Л. Філатова та ін. Діяльнісний підхід у контексті НУШ аналізують М. Дяченко-Богун, В. Красовський, І. Мойсієнко, В. Шпак та ін., акцентуючи увагу на його ролі у формуванні здатності до інноваційної педагогічної практики. У працях Л. Мельниченко, Т. Мухіної, С. Цінько та ін. наголошено на необхідності підготовки педагогів нового формату, здатних інтегрувати технології, інженерне мислення та креативність у навчання молодших школярів.

Креативність як педагогічна категорія розглядається в роботах О. Антонової, С. Дімітрової-Бурлаєнко та ін., які визначають її як професійно значущу якість майбутнього вчителя, що формується в процесі здобуття вищої освіти. Науковці О. Акімова, О. Антонов, А. Дрокіна та ін. акцентують увагу на ролі майбутнього педагога як фасилітатора творчого процесу, здатного створювати умови для самовираження та нестандартного мислення учнів. У дослідженнях Л. Корольової, В. Павленко, О. Шубіної та ін. простежується системний підхід до розвитку креативності, що включає створення розвивального середовища, організацію спільної творчої діяльності, використання активних методів навчання та рефлексивного аналізу. Учені Н. Ваганова, Ю. Гулько, В. Моляко пропонують структурно-функціональну модель творчості, яка включає стратегії креативної діяльності майбутніх фахівців та може бути адаптована до освітнього процесу.

Попри наявність досліджень, присвячених окремим аспектам STEM-освіти, розвитку креативності учнів та професійної підготовки педагогів, питання визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності засобами

STEM-технологій залишається недостатньо висвітленим. Це зумовлює актуальність і практичну значущість нашого дослідження в означеному контексті.

Мета дослідження – виокремлення та характеристика педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій в освітньому процесі ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічні умови розглядаються як сукупність цілеспрямовано створених обставин, факторів і засобів, що забезпечують ефективність освітнього процесу. О. Ярошинська трактує їх як взаємопов'язану систему організаційних, змістових і технологічних чинників, що забезпечують досягнення конкретної педагогічної мети (Ярошинська, 2015).

У своїй науковій праці К. Петрик підкреслює, що педагогічні умови не лише впливають на динаміку формування професійної компетентності, а й визначають якість освітнього середовища, у якому відбувається підготовка майбутніх учителів (Петрик, 2020).

У дослідженнях В. Ковальчук педагогічні умови постають як інструмент активізації інноваційного потенціалу здобувачів освіти, зокрема в контексті неперервного професійного саморозвитку (Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів, 2024).

У межах нашого дослідження педагогічні умови розглядаємо як комплекс організаційно-методичних, змістових і технологічних чинників, що забезпечують формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій. Узагальнення наукових підходів дозволило визначити систему взаємопов'язаних умов, які забезпечують єдність середовищного, діяльнісного та рефлексивного аспектів професійної підготовки педагогів.

Однією з ключових педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій є створення STEM-орієнтованого освітнього середовища в закладі вищої освіти. У педагогічній науці освітнє середовище трактується як система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному та предметно-просторовому оточенні. На думку О. Цюняк, воно виконує функцію механізму реалізації закономірностей педагогічної системи та є простором для формування інноваційної педагогічної культури. У контексті професійної підготовки педагогів, освітнє середовище має бути технологічно насиченим, відкритим до взаємодії та орієнтованим на розвиток професійних компетентностей (Цюняк, 2019).

STEM-орієнтоване освітнє середовище розглядається як спеціально організована система матеріально-технічних, інформаційно-методичних, організаційно-педагогічних та психологічних умов, що забезпечують занурення здобувачів освіти в інноваційну практику, яка інтегрує природничі науки, технології, інженерію та математику (STEM/STEAM-освіта: від теорії до практики, 2023). Таке середовище виконує мотиваційну, навчальну, розвивальну та професійно-орієнтувальну функції, сприяючи формуванню цифрової компетентності, розвитку креативного мислення та усвідомленню значущості STEM-підходу в початковій освіті.

У дослідженні О. Кузьменко STEM-орієнтоване середовище визначено як чинник формування компетентного фахівця, що забезпечує перехід від репродуктивного до продуктивного типу навчання та активізує пізнавально-пошукову діяльність здобувачів освіти. Учена підкреслює, що ефективність такого середовища досягається за умов інтеграції моделювання, навчального експерименту, цифрових технологій, міждисциплінарної взаємодії та професійної спрямованості навчання. Зокрема, у авторській моделі STEM-середовища вона виділяє такі ключові компоненти: фізичний (лабораторії та експеримент), інформаційно-цифровий (хмарні технології), змістовий (інтеграція дисциплін), а також міжпредметний та інтеграційний складники, що забезпечують цілісність процесу навчання (Кузьменко, 2020).

На думку Н. Валько, STEM-орієнтоване освітнє середовище має забезпечувати інтеграцію технологічних рішень, інформаційних ресурсів і дослідницької діяльності студентів, створюючи умови для формування їх STEM-культури й готовності до застосування STEM-технологій у професійній діяльності. Важливими характеристиками такого середовища виступають інтерактивність, міждисциплі-

нарність, технологізація, дослідницька спрямованість та включення майбутніх фахівців у реальні або змодельовані професійні ситуації. Учена виокремлює такі структурні елементи STEM-орієнтованого середовища як фізичний компонент (технологічно обладнані лабораторії, робототехніка, цифрові вимірювальні комплекси, VR/AR-технології), інформаційно-цифровий (освітні сервіси для моделювання, програмування й аналітики даних), методичний (bank STEM-проєктів, кейсів, інтегрованих завдань) та соціально-організаційний (партнерство із школами, STEM-центрами, участь у хакатонах, фестивалях, освітній робототехніці) (Валько, 2020).

Практична реалізація цієї умови передбачає створення STEM-лабораторій у ЗВО, де здобувачі вищої освіти мають змогу працювати з конструкторами LEGO Education, наборами Arduino, цифровими датчиками, програмами для візуального програмування (Scratch, Blockly), 3D-моделювання (Tinkercad, SketchUp), а також створювати власні освітні продукти. Інтеграція STEM-складників у зміст освітніх компонентів («Математика», «Методика навчання природничої, громадянської та історичної освітніх галузей в початковій школі», «Методика навчання інформатичної та технологічної освітніх галузей в початковій школі») забезпечує формування практичних навичок проєктування, дослідницької діяльності та міжпредметної інтеграції. Організація виробничої практики з STEM-орієнтацією дозволяє майбутнім учителям початкових класів апробувати власні розробки в умовах реального освітнього середовища.

Очікуваними результатами реалізації педагогічної умови створення STEM-орієнтованого освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій є формування у них позитивної мотивації до використання STEM-технологій, усвідомлення їх значущості для розвитку креативності молодших школярів, розвиток цифрової компетентності та здатності до створення інноваційного освітнього середовища. Майбутні вчителі початкових класів набувають досвіду роботи з сучасними технологіями, вчаться проєктувати власні STEM-уроки, експериментувати, створювати освітні продукти, що сприяє розвитку їхньої власної креативності. Вони формують уявлення про те, яким має бути освітнє середовище в початковій школі для ефективного розвитку творчого потенціалу учнів.

Наступною педагогічною умовою є спрямованість освітнього процесу на практико-орієнтовану інтегровану STEM-діяльність майбутніх учителів початкових класів. Методологічною основою реалізації цієї умови виступає діяльнісний підхід, який у сучасній українській педагогіці трактується як ключовий механізм формування професійної компетентності педагога (Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів, 2024). На думку І. Мойсієнко та В. Шпак, діяльнісний підхід забезпечує активне залучення здобувачів освіти до моделювання реальних педагогічних ситуацій, що сприяє розвитку критичного мислення, творчості та здатності до прийняття рішень (Шпак, Мойсієнко, 2023).

Учена О. Дубасенюк наголошує, що саме діяльнісна основа професійної підготовки дозволяє сформувати в майбутніх учителів здатність до інноваційної педагогічної діяльності, інтеграції знань і практичного застосування технологій (Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів, 2024).

Інтегративність як ключова ознака STEM-підходу забезпечує міждисциплінарне поєднання знань і сприяє формуванню цілісного уявлення у майбутніх педагогів про можливості використання технологій для розвитку креативності учнів. У процесі підготовці майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій це забезпечує подолання меж між предметними методиками та створення умов для комплексного застосування STEM-компонентів у різних освітніх галузях (STEM/STEAM-освіта: від теорії до практики, 2023).

Особливу роль при цьому відіграє проєктне навчання, що є ефективним засобом формування професійних компетентностей через самостійне дослідження проблеми та створення освітнього продукту. STEM-проєкти інтегрують дослідницьку, конструкторську, творчу та практико-орієнтовану діяльність, що сприяє розвитку креативного мислення, технологічної

грамотності та педагогічної рефлексії (Гриневич, Морзе, Вембер, Бойко, 2021).

Практико-орієнтована STEM-діяльність реалізується через різноманітні форми, як-от: творчі завдання, кейс-метод, STEM-проєкти. До творчих завдань належать розробка STEM-іграшок та навчально-методичних посібників (наприклад, створення освітнього робота з Arduino для вивчення математики), конструювання навчальних відео та анімацій, інтерактивних дидактичних ігор (Scratch), проєктування експериментів з мінімальними ресурсами. Кейс-метод передбачає аналіз реальних або змодельованих ситуацій, що потребують STEM-рішень, зокрема, розробка завдань для учня з високим рівнем креативності, облаштування STEM-куточка в класі, створення інтегрованого проєкту «Моє місто майбутнього» з диференціацією. STEM-проєкти є найбільш комплексною формою діяльності, що охоплює аналіз проблеми, генерацію ідей (мозковий штурм, SCAMPER, синектика, метод фокальних об'єктів), проєктування рішення, створення прототипу, тестування, презентацію та рефлексію. Майбутні учителі початкових класів не лише опановують ці методи, а й навчаються застосовувати їх у роботі з молодшими школярами.

Реалізація цієї умови передбачає інтеграцію STEM-діяльності в зміст освітніх компонент професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. У курсі «Методика навчання математичної освітньої галузі в початковій школі» майбутні педагоги створюють інтерактивні ігри, логічні задачі з елементами інженерного мислення та ін. У межах вивчення освітньої компоненти «Методика навчання інформатичної та технологічної освітніх галузей в початковій школі» опановують основи візуального програмування, робототехніки, розв'язання алгоритмічних задач, а також працюють над дизайн-проєктами та 3D-моделюванням. Окрім предметів професійної підготовки, практико-орієнтована STEM-діяльність може бути інтегрована в навчальні курси загальної підготовки, а саме: «Педагогіка» (проєктування освітнього середовища для розвитку креативності), «Психологія» (дослідження психологічних особливостей креативності молодших школярів), «Сучасні інформаційні технології» (оволодіння цифровими інструментами для створення освітнього контенту).

Форми організації діяльності включають індивідуальні завдання, роботу в парах, групові проєкти, змагальні формати (хакатони, конкурси), що сприяють розвитку відповідальності, комунікативних умінь, здатності до колективної роботи та пошуку оригінальних рішень. Важливим аспектом є зв'язок STEM-діяльності з педагогічною практикою: майбутні вчителі апробують власні розробки в реальних умовах початкової школи, отримують зворотний зв'язок, аналізують ефективність і вдосконалюють освітні продукти. Це створює повноцінний цикл: проєктування – реалізація – аналіз – удосконалення, що є оптимальним для формування їх професійних компетентностей.

Очікуваними результатами реалізації педагогічної умови, що передбачає спрямованість освітнього процесу на практико-орієнтовану інтегровану STEM-діяльність майбутніх учителів початкових класів є формування в них когнітивно-діяльнісних умінь, необхідних для організації STEM-освіти в початковій школі: проєктування інтегрованих завдань, добір технологій, організація дослідницької діяльності, застосування методів активізації мислення, інтеграція змісту освітніх галузей, оцінювання результатів з урахуванням розвитку креативності учнів. Важливим результатом є також готовність майбутніх учителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності, що проявляється у відкритості до нових ідей, здатності адаптуватися до змін, прагненні до професійного вдосконалення. Через участь у творчій проєктній діяльності майбутні педагоги розвивають власний креативний потенціал – здатність генерувати оригінальні ідеї, знаходити нестандартні рішення, створювати інноваційні освітні продукти. Це особливо важливо, адже, як зазначають О. Антонова та О. Антонов, вчитель, який сам не володіє креативним мисленням, не здатен ефективно розвивати творчість учнів (Антонова, Антонов, 2023).

Третьою педагогічною умовою є залучення майбутніх учителів початкових класів до рефлексивної діяльності під час їх підготовки до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій. У сучасній психолого-педагогічній літературі рефлексія розглядається як процес усвідомлення та аналізу власної діяльності, що сприяє професійному саморозвитку фахівця. В. Желанова визначає рефлексивну компетент-

ність як інтегративну професійно-особистісну характеристику, що включає здатність майбутнього вчителя до самоаналізу, самооцінки та саморегуляції педагогічної діяльності (Желанова, 2015).

Учена М. Марусинець підкреслює, що рефлексія є основою формування професійної позиції майбутнього вчителя початкових класів, орієнтованої на творчість, інновації та критичне мислення (Марусинець, 2011). У контексті підготовки майбутнього педагога до розвитку креативності учнів рефлексивна діяльність виконує подвійну функцію: розвиває власну креативність майбутніх учителів початкових класів та формує вміння аналізувати прояви творчості в молодших школярів.

Інструментами організації рефлексивної діяльності виступають щоденники професійного саморозвитку, портфоліо, відеоаналіз мікровикладань, рефлексивні есе, взаємооцінювання. Щоденники дозволяють майбутнім учителям початкових класів фіксувати досвід роботи над STEM-проєктами, спостереження за уроками, власні ідеї та труднощі, що виникали. Портфоліо включає розроблені проєкти, фото- та відеоматеріали, відгуки, сертифікати, план саморозвитку, і має супроводжуватися аналітичними коментарями. Відеоаналіз мікровикладань дозволяє майбутнім учителям побачити себе «ззовні», оцінити чіткість інструкцій, реакцію учнів, створення безпечного освітнього середовища для творчості. Взаємооцінювання сприяє розвитку критичного мислення, здатності аналізувати діяльність колег, надавати конструктивний зворотний зв'язок.

Методи активізації рефлексії включають «Шість капелюхів мислення» Е. де Боно, SWOT-аналіз, рефлексивні карти, групові дискусії та дебрифінг. Метод капелюхів дозволяє розглядати ситуацію з різних точок зору (факти, емоції, ризики, переваги, ідеї, узагальнення). SWOT-аналіз допомагає майбутнім учителям початкових класів оцінити свої сильні та слабкі сторони, можливості та загрози в контексті STEM-підготовки. Рефлексивні карти структурують процес самоаналізу через послідовність питань. Групові дискусії та дебрифінг після практики чи проєктів дозволяють синтезувати індивідуальні рефлексії у колективне знання, отримати підтримку, побачити альтернативні стратегії.

Важливу роль у рефлексивній діяльності відіграє викладач як фасилітатор: він створює безпечну атмосферу, ставить продуктивні питання, надає зворотний зв'язок, заохочує чесність, підтримує майбутніх педагогів у пошуках. Критерії самооцінки та взаємооцінки мають бути чітко визначені. Для оцінювання STEM-проєктів з точки зору розвитку креативності враховуються: оригінальність ідеї, інтеграція дисциплін, потенціал для творчості учнів, методична грамотність, технічна якість, рефлексія власного досвіду (Гриневич, Морзе, Вембер, Бойко, 2021).

Очікуваними результатами реалізації педагогічної умови залучення майбутніх учителів початкових класів до рефлексивної діяльності під час їх підготовки до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій є формування їхньої рефлексивно-оцінної позиції, здатність критично аналізувати власну діяльність, виявляти сильні та слабкі сторони, усвідомлювати причини успіхів і труднощів. Формується звичка до систематичної рефлексії як складової професійної культури. Майбутні учителі початкових класів набувають умінь самоаналізу, порівняння результатів з цілями, виявлення прогалин, коригування діяльності. Через рефлексію власного досвіду участі у STEM-проєктах майбутні педагоги глибше розуміють умови, що сприяють або гальмують креативність, усвідомлюють важливість створення безпечного середовища для творчості.

Виокремлені педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій утворюють цілісну систему, ефективність якої забезпечується їх комплексною реалізацією. Такий підхід відповідає сучасним науково-педагогічним орієнтирам, згідно з якими розвиток креативності потребує не лише створення відповідного середовища, а й організації діяльності та рефлексивного осмислення здобутого досвіду.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано систему педагогічних умов, що забезпечують ефективну підготовку майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій. Виокремлено три взаємопов'язані педагогічні умови: створення STEM-орієнтованого освіт-

нього середовища в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів; спрямованість освітнього процесу на практико-орієнтовану інтегровану STEM-діяльність майбутніх учителів початкових класів; залучення майбутніх учителів початкових класів до рефлексивної діяльності під час їх підготовки до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій. Їх комплексна реалізація сприяє формуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій.

Установлено, що взаємозв'язок окреслених педагогічних умов забезпечує системність підготовки, а їх поєднання утворює основу для формування педагогічної позиції, орієнтованої на підтримку творчого потенціалу кожного молодшого школяра. Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробці критеріїв та показників оцінювання готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій, а також в експериментальній перевірці ефективності визначених педагогічних умов у процесі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонова О. Є., Антонов О. В. Розвиток креативності майбутніх учителів засобами ТРВЗ-технологій та STEM-освіти. *Соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформацій:* монографія / Антонова О. Є., Антонов О. В, Вознюк О. В., Дубасенюк О. А., Левченко С. В., Самойленко О. А., Сидорчук Н. Г., Щерба Н. С., Яценко С. Л. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2023. С. 298–358. URL: https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/35769 (дата звернення: 28.10.2025).
2. Валько Н. В. Система підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування STEM технологій у професійній діяльності: дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2020. 510 с.
3. Гриневич Л. М., Морзе Н. В., Вембер В. П., Бойко М. А. Роль цифрових технологій у розвитку екосистеми STEM-освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. Т. 83. №3. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38539/1/L_Hrynevych_N_Morze_V_Vember_M_Boiko_ITLT_2021_FITU.pdf (дата звернення: 14.10.2025).
4. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2024. 366 с.
5. Дяченко-Богун М., Гомля Л., Шкура Т., Красовський В., Рокотянська В., Сагайдак В. Інноваційні стратегії навчання природничих дисциплін у новій українській школі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2025. №35. С. 97–102. URL: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.35.331071 (дата звернення: 28.10.2025).
6. Желанова В. В. Формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога в процесі професійної підготовки у ВНЗ: навч. посіб. для студ., магістр., аспірант. пед. спеці. Старобільськ: ДЗ «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка», 2015. 155 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/35610/1/L_Zhelanova_PI.pdf (дата звернення: 27.10.2025).
7. Кузьменко О. С. Теоретичні і методичні засади навчання фізики студентів технічних закладів вищої освіти на основі технологій STEM-освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Кропивницький, 2020. 622 с.
8. Марусинець М. М. Основні принципи формування професійної рефлексії у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2011. № 9–10. С. 92–99. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2011_9-10_15 (дата звернення: 27.10.2025).
9. Петрик К. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Бердянськ, 2020. 255 с. URL: https://dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/576 (дата звернення: 27.10.2025).
10. Цюняк О. Інноваційне освітнє середовище як чинник професійного становлення майбутніх магістрів початкової освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 14(1). С. 175–179.
11. Шпак В. П., Мойсієнко І. М. Діяльнісний підхід у Новій українській школі: історія, сучасність, перспективи. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 4(211). С. 76–83. URL: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-4(211)-76-83 (дата звернення: 17.10.2025).
12. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис.... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2015. 40 с.
13. STEM/STEAM-освіта: від теорії до практики: метод.посіб. / Н. І. Поліхун, К. Г. Постова, Г. В. Онопченко, О. В. Онопченко, І. М. Шевченко. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 121 с. URL: https://iod.gov.ua/content/docs/documentspdf/203/stem-steam-osvita--vid-teoriyi-do-praktiki--metodichniy-posibnik_.pdf?2 (дата звернення: 22.10.2025).

REFERENCES:

1. Antonova, O. Ye., & Antonov, O. V. (2023). Rozvytok kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv zasobamy TRVZ-tekhnolohii ta STEM-osvity [Development of creativity of future teachers by means of TRIZ-technologies and STEM education]. In O. Ye. Antonova, O. V. Antonov, O. V. Vozniuk, O. A. Dubaseniuk, S. V. Levchenko, O. A. Samoilenko, N. H. Sydorchuk, N. S. Shcherba, & S. L. Yatsenko, *Sotsialno-pedahohichni zasady pidhotovky fakhivtsiv v umovakh osvitnikh transformatsii: monohrafiia* [Socio-pedagogical principles of training specialists in the context of educational transformations: Monograph] (pp. 298–358). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. Ivana Franka. Retrieved from https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/35769 [in Ukrainian].

2. Valko, N. V. (2020). *Systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin do zastosuvannia STEM-tekhnolohii u profesiinii diialnosti* [System of training future teachers of natural and mathematical disciplines for the use of STEM technologies in professional activity] (Doctor's thesis). Zaporizhzhia, Ukraine [in Ukrainian].

3. Hrynevych, L. M., Morze, N. V., Vember, V. P., & Boiko, M. A. (2021). Rol tsyfrovykh tekhnolohii u rozvytku ekosystemy STEM-osvity [The role of digital technologies in the development of the STEM education ecosystem]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 83(3). Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38539/1/L_Hrynevych_N_Morze_V_Vember_M_Boiko_ITLT_2021_FITU.pdf [in Ukrainian].

4. Dubaseniuk, O. A. (Ed.). (2024). *Diialnisni zasady pidhotovky maibutnikh kompetentnykh fakhivtsiv v umovakh suchasnykh vyklykiv: monohrafiia* [Activity-based principles of training future competent specialists in the context of modern challenges: Monograph]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

5. Diachenko-Bohun, M., Homlia, L., Shkura, T., Krasovskyi, V., Rokotianska, V., & Sahaidak, V. (2025). Innovatsiini stratehii navchannia pryrodnychykh dystsyplin u Novii ukrainskii shkoli [Innovative strategies for teaching natural sciences in the New Ukrainian School]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of Pedagogical Mastery,* 35, 97–102. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.35.331071 [in Ukrainian].

6. Zhelanova, V. V. (2015). *Formuvannia refleksyvnykh konstruktiv maibutnoho pedahoha v protsesi profesiinoi pidhotovky u VNZ: navchalnyi posibnyk dlia studentiv, mahistriv, aspirantiv pedahohichnykh spetsialnostei* [Formation of reflective constructs of the future teacher in the process of professional training at higher educational institutions: Textbook for students, masters, and postgraduates of pedagogical specialties]. Starobilsk: DZ «Luhan. nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka». Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/35610/1/L_Zhelanova_PI.pdf [in Ukrainian].

7. Kuzmenko, O. S. (2020). *Teoretychni i metodychni zasady navchannia fizyky studentiv tekhnichnykh zakladiv vyshchoi osvity na osnovi tekhnolohii STEM-osvity* [Theoretical and methodological principles of teaching physics to students of technical higher education institutions based on STEM education technologies] (Doctor's thesis). Kropyvnytskyi, Ukraine [in Ukrainian].

8. Marusynets, M. M. (2011). Osnovni pryntsypy formuvannia profesiinoi refleksii u protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Basic principles for forming professional reflection in the process of professional training of future primary school teachers]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky,* (9–10), 92–99. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2011_9-10_15 [in Ukrainian].

9. Petryk, K. (2020). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do orhanizatsii interaktyvnoi navchalnoi vzaiemodii uchniv* [Training of future primary school teachers to organize interactive educational interaction of pupils] (Candidate's thesis). Berdiansk. Retrieved from https://dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/576 [in Ukrainian].

10. Tsiuniak, O. (2019). Innovatsiine osvitnie seredovyshche yak chynnyk profesiinoho stanovlennia maibutnikh mahistriv pochatkovoi osvity [Innovative educational environment as a factor of professional formation of future masters of primary education]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 14(1), 175–179 [in Ukrainian].

11. Shpak, V. P., & Moisiienko, I. M. (2023). Diialnisnyi pidkhid u Novii ukrainskii shkoli: istoriia, suchasnist, perspektyvy [Activity-based approach in the New Ukrainian School: History, present, and prospects]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Teacher*, 4(211), 76–83. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-4(211)-76-83 [in Ukrainian].

12. Yaroshynska, O.O. (2015). *Teoretychni i metodychni zasady proektuvannia osvitnoho seredovyshcha profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly* [Theoretical and methodological principles of designing the educational environment for future primary school teachers' professional training]. Extended abstract of Doctor's thesis. Zhytomyr: Zhytomyr State University named after Ivan Franko [in Ukrainian].

13. Polikhun, N.I., Postova, K.H., Onopchenko, H.V., Onopchenko, O.V., & Shevchenko, I.M. (2023). *STEM/STEAM-osvita: vid teorii do praktyky: metod. posib.* [STEM/STEAM education: from theory to practice: methodological manual]. Kyiv: Institute of Gifted Child of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Retrieved from https://iod.gov.ua/content/docs/documentspdf/203/stem-steam-osvita--vid-teoriyi-do-praktiki--metodichniy-posibnik_.pdf?2 [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 373 : [004.6 : 026]
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.19

Ярослава НІКОЛАЄНКО
науковий співробітник відділу науково-освітніх інформаційних ресурсів і методичного супроводу освітянських бібліотек, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського, вул. Максима Берлинського, 9, м. Київ, Україна, 04060
ORCID: *0000-0002-5959-8161*

Бібліографічний опис статті: Ніколаєнко, Я. (2025). Цифрові ресурси освітянських бібліотек як ключовий інструмент підтримки НУШ в умовах воєнного стану. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 139–144, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.19

ЦИФРОВІ РЕСУРСИ ОСВІТЯНСЬКИХ БІБЛІОТЕК ЯК КЛЮЧОВИЙ ІНСТРУМЕНТ ПІДТРИМКИ НУШ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Метою статті є оцінка впливу цифрових ресурсів освітянських бібліотек як ключового інструменту підтримки Нової української школи в умовах воєнного стану в Україні. Дослідження зосереджується на доступності цифрових ресурсів, їх інтеграції у навчальні програми, підготовці вчителів, на соціальних та освітніх результатах, таких як залучення учнів та академічна успішність. Акцентовано увагу на ролі бібліотечних цифрових ресурсів у подоланні освітніх диспропорцій та забезпеченні безперервності навчання.

Методи. Систематичний аналіз наукових досліджень з використанням різних методологічних підходів: аналітичного, порівняльного, описового та синтетичного. Досліджувались моделі інтеграції цифрових ресурсів освітянських бібліотек у навчальні програми, рівень цифрової компетентності вчителів, а також вплив на залучення учнів та академічні результати. Особлива увага приділялась бар'єрам доступу до цифрових бібліотечних ресурсів та факторам, що сприяють їх ефективному використанню у школах, постраждалих від війни.

Результати. Цифрові ресурси бібліотек відіграють ключову роль, забезпечуючи доступ до навчальних матеріалів навіть за обмеженої інфраструктури; доступ нерівномірний, інтеграція помірна, обмежена готовністю вчителів та інфраструктурою; розвиток цифрової компетентності критично важливий, але навчання фрагментоване; ресурси позитивно впливають на залучення учнів і успішність, хоча ефект пом'якшують психосоціальні стресори.

Висновки. Встановлено, що цифрові ресурси освітянських бібліотек є ключовим фактором забезпечення безперервного та рівноправного навчання в умовах війни, а технологічні, педагогічні та психосоціальні фактори взаємодіють у формуванні якості освіти. Необхідна спланована масштабна підготовка вчителів, інвестиції в інфраструктуру, інтегрована соціально-емоційна підтримка учнів для ефективного використання цифрових ресурсів. Результати дослідження підкреслюють важливість цифрових бібліотечних ресурсів як стратегічного інструменту підвищення стійкості та ефективності освіти у кризових умовах.

Ключові слова: *НУШ, цифровізація освіти, освітній процес, підготовка вчителів, цифрові ресурси, освітянські бібліотеки.*

Yaroslava NIKOLAIYENKO
Researcher at the Department of Scientific and Educational Information Resources and Methodological Support of Educational Libraries, V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and educational Library of Ukraine, Maksyma Berlynskoho str., 9, Kyiv, Ukraine, 04060
ORCID: *0000-0002-5959-8161*

To cite this article: Nikolaiyenko, Ya. (2025). Tsyfrovi resursy osvitianskykh bibliotek yak kliuchovyi instrument pidtrymky NUSH v umovakh voiennoho stanu [Digital resources of educational libraries as a key tool for supporting the NUSH under martial law]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 139–144, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.19

DIGITAL RESOURCES OF EDUCATIONAL LIBRARIES AS A KEY TOOL FOR SUPPORTING THE NEW UKRAINIAN SCHOOL UNDER MARTIAL LAW

Purpose. The aim of the article is to assess the impact of digital resources in educational libraries as a key tool supporting the New Ukrainian School under martial law in Ukraine. The study focuses on the accessibility of digital resources, their integration into curricula, teacher training, as well as social and educational outcomes, such as student

engagement and academic achievement. Emphasis is placed on the role of library digital resources in addressing educational disparities and ensuring continuity of learning.

Methods. A systematic analysis of scientific studies was conducted using various methodological approaches: analytical, comparative, descriptive, and synthetic. Models of integrating digital library resources into curricula, the level of teachers' digital competence, and their impact on student engagement and academic outcomes were examined. Special attention was paid to barriers to access to digital library resources and factors contributing to their effective use in schools affected by the war.

Results. Library digital resources play a key role, providing access to learning materials even with limited infrastructure; access is uneven, integration is moderate and constrained by teachers' readiness and infrastructure; development of digital competence is critically important, though training remains fragmented; resources positively affect student engagement and academic achievement, though the effect is mitigated by psychosocial stressors.

Conclusions. Digital resources in educational libraries are a crucial factor in ensuring continuous and equitable learning under wartime conditions, with technological, pedagogical, and psychosocial factors interacting to shape educational quality. Coordinated large-scale teacher training, infrastructure investments, and integrated socio-emotional support for students are necessary for effective use of digital resources. The study highlights the importance of library digital resources as a strategic tool for enhancing the resilience and effectiveness of education in crisis conditions.

Key words: *NUSH, digitalization of education, educational process, teacher training, digital resources, educational libraries.*

Актуальність проблеми. Конкретна проблема, що розглядається в цьому огляді, стосується доступності, інтеграції навчальних програм та підготовки вчителів, пов'язаних із цифровими ресурсами в освітніх бібліотеках, в рамках Нової української школи (далі – НУШ) під час війни. Незважаючи на поширення цифрових інструментів, залишається прогалина в знаннях щодо їх ефективного використання в умовах конфлікту, зокрема щодо забезпечення рівного доступу та педагогічної ефективності. (Pustovoichenko et al. , 2024, Ovcharuk, 2024).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу дослідження становлять: Концепція Нової української школи (МОН, 2016), Концепція цифрової трансформації освіти і науки України (МОН, 2021), дослідження у сфері бібліотекознавства, педагогіки, інформаційної грамотності.

У переглянутій літературі загалом згодні щодо критичної ролі цифрових ресурсів у підтримці безперервності освіти та покращенні якості освіти під час війни в Україні, підкреслюючи позитивний вплив на доступність, інтеграцію навчальної програми, компетентність вчителів, залученість студентів та академічні результати. Більшість досліджень підкреслюють необхідність надійної підготовки вчителів та вдосконалення інфраструктури для максимізації ефективності цифрових ресурсів. Однак виникають розбіжності щодо ступеня проблем з доступністю, однорідності інтеграції навчальної програми та мінливості залученості студентів та академічної успішності в різних контекстах та дисциплінах. Ці розбіжності часто виникають через відмінності в умовах навчання, цільових групах населення та різний вплив війни на різні регіони та рівні освіти. Інтеграція цифрових ресурсів у навчальні програми під час викликів воєнного часу традиційні педагогічні моделі, що підкріплюють теорії змішаного та перевернутого навчання які виступають за гнучкі, орієнтовані на студента підходи для підтримки залученості та мотивації за несприятливих умов (Ліннік, 2023, Zhu, 2023, Камінський, 2024). Результати дослідження підтверджують теоретичну важливість системних та інфраструктурних факторів, таких як рівний доступ до технологій та комплексна підготовка вчителів, у опосередкуванні ефективності цифрової освіти, посиленні соціально-екологічних моделей освітніх змін, які наголошують на багаторівневому впливі (Londar, 2024, Шпарик, 2024, Pustovoichenko et al., 2024). Цифрові ресурси, що підтримують соціально-емоційне навчання та розвиток стійкості, включаючи цифрові наративи та інтерактивні платформи, слід інтегрувати в навчальні програми для вирішення психологічного впливу війни на учнів та сприяння цілісним освітнім результатам (Leshchenko et al., 2024, Malykhin et al., 2023). Співпраця між державними установами, освітніми закладами, неурядовими організаціями та міжнародними партнерами має вирішальне значення для координації зусиль, оптимізації розподілу ресурсів та впровадження комплексних стратегій цифрової освіти, які відповідають багатогранним викликам воєнного навчання (Londar, 2024, Pustovoichenko et al., 2024, Костюніна, 2024). Приорітетизація розробки та

поширення систем цифрової компетентності та програм безперервного професійного розвитку, адаптованих до реалій освіти воєнного часу, забезпечуючи вчителів, які мають можливість ефективно інтегрувати цифрові інструменти у свою педагогіку («Цифрова компетентність сучасного вчителя...», 2023, Овчарук, 2024, Пустовойченко та ін., 2024).

Мета статті. Метою статті є оцінка впливу цифрових ресурсів освітянських бібліотек як ключового інструменту підтримки Нової української школи в умовах воєнного стану в Україні. Дослідження зосереджується на доступності цифрових ресурсів, їх інтеграції у навчальні програми, підготовці вчителів, на соціальних та освітніх результатах, таких як залучення учнів та академічна успішність. Акцентовано увагу на ролі бібліотечних цифрових ресурсів у подоланні освітніх диспропорцій та забезпеченні безперервності навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифрові ресурси розглядаються як сукупність електронних документів, баз даних, платформ та сервісів, які забезпечують доступ до інформаційних продуктів у цифровій формі. Освітянська бібліотека, відповідно, трансформується в інформаційно-комунікаційний центр підтримки навчального процесу.

Цифрові ресурси освітянських бібліотек: типи та приклади. Цифрові ресурси освітянських бібліотек охоплюють: Електронні бібліотеки (зокрема, Електронна бібліотека ІМЗО, E-library НУБіП); Цифрові каталоги та онлайн-репозитарії навчальних програм, методичних посібників; Освітні платформи відкритого доступу – «Всеосвіта», EdEra, Prometheus; Підключення до баз фахових педагогічних журналів (через НБУВ, УІРО, наукові бібліотеки закладів вищої освіти).

Ресурси адаптовані до вікових потреб учнів, відповідають програмам НУШ та підтримують як учнів, так і педагогів у реалізації інтегрованого та компетентнісного навчання.

Функції цифрових бібліотечних ресурсів у контексті НУШ. Цифрові ресурси забезпечують: інформаційну підтримку педагогів: доступ до навчально-методичної літератури, сценаріїв уроків, вебінарів, фахової періодики; самоосвіту учнів: електронні підручники, інтерактивні матеріали, навчальні відео; партнерське залучення батьків: доступ до платформ для дистанційного навчання, інструкцій та рекомендацій. Крім того, бібліотеки стають майданчиками для розвитку інформаційної та медіаграмотності, критичного мислення, цифрової культури – базових компетентностей НУШ.

Виклики в умовах воєнного стану. В умовах війни освітянські бібліотеки стикаються з такими проблемами: фізичне руйнування приміщень та втрата обладнання; нерівний доступ до інтернету в різних регіонах України; цифрова нерівність між закладами освіти; низький рівень цифрової компетентності частини бібліотекарів та користувачів; емоційне виснаження педагогів та учнів.

Ці фактори ускладнюють повноцінне використання ресурсів і потребують системної підтримки на державному та місцевому рівнях. У відповідь на виклики з'являються нові напрями розвитку бібліотек: переоснащення бібліотек цифровими засобами (ноутбуки, сервери, сканери); підготовка бібліотекарів як цифрових кураторів; інтеграція бібліотек у цифрове освітнє середовище школи; поглиблення співпраці між бібліотеками та EdTech-платформами; розробка національної платформи освітянських цифрових бібліотек.

Бібліотеки можуть виконувати роль освітніх хабів у громадах, особливо в умовах релокації та дистанційного навчання.

Основні проблеми: нерівномірний доступ до цифрових ресурсів, обмежена готовність вчителів, психосоціальний стрес учнів, недостатня інтеграція цифрових інструментів у навчальні програми. Доступність цифрових ресурсів**:** доступ нерівномірний між містами, селами та прифронтовими районами, покращення завдяки урядовій та міжнародній підтримці (електронні підручники, платформи), але інфраструктурні проблеми залишаються, критична роль цифрових інструментів у підтримці переміщених студентів та дистанційного навчання.

Інтеграція навчальної програми: помірна або сильна інтеграція цифрових ресурсів (змішане навчання, електронні підручники), досліджень: проблеми з повним впровадженням через готовність вчителів та обмежену інфраструктуру, інноваційні адаптації програм, включаючи соціально-емоційний та патріотичний контент.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Комплекс літератури підкреслює

трансформаційну роль, яку цифрові ресурси освітянських бібліотек відіграють у підтримці та підвищенні якості освіти в Новій українській школі в умовах воєнного часу. Доступність цифрових ресурсів, хоча й значно покращилася завдяки урядовим ініціативам та міжнародній підтримці, залишається нерівномірною в міських, сільських та прифронтових районах, створюючи диспропорції, які впливають на безперервність та рівність освіти. Цифрові платформи, електронні підручники та дистанційна освіта довели свою вирішальну роль у підтримці можливостей навчання, особливо для переміщених осіб та вразливих груп учнів. Однак інфраструктурні обмеження, такі як проблеми з підключенням та нестача обладнання, продовжують створювати значні проблеми, які перешкоджають загальному доступу та, отже, справедливим результатам освіти.

Інтеграція цифрових технологій у навчальні програми помірно просунулася, причому моделі змішаного навчання, електронні підручники та інтерактивні цифрові інструменти все більше відповідають цілям реформи «Нової української школи». Ця інтеграція сприяє більш захопливим, орієнтованим на учня педагогічним методам, таким як перевернуте навчання, проектне навчання та соціально-емоційна освіта, що сприяють розвитку критичного мислення, стійкості та патріотичної свідомості. Тим не менш, глибина та послідовність інтеграції різняться, часто обмежуючись обмеженою готовністю вчителів та розвитком цифрових педагогічних рамок. Швидкий перехід до цифрових форматів часто випереджає розвиток комплексної адаптації навчальних програм, що вказує на необхідність більш структурованих та контекстуально адаптованих підходів.

Цифрова компетентність вчителів стає ключовим фактором, що впливає на успішне впровадження цифрових ресурсів. Безперервний професійний розвиток, адаптований до реалій воєнного часу, є важливим для того, щоб забезпечити викладачів як технічними навичками, так і психосоціальними стратегіями, необхідними для ефективного викладання в кризових ситуаціях. Незважаючи на постійні навчальні зусилля, багато викладачів відчувають прогалини у впевненості та цифрових комплексах, що посилюються стресами, спричиненими конфліктом. Зміцнення систем підтримки вчителів та сприяння безперервному цифровому навчанню є життєво важливими для підтримки якості освіти та інновацій за таких умов.

Цифрові ресурси загалом підвищують залученість студентів, забезпечуючи інтерактивний, релевантний та гнучкий навчальний досвід. Такі інструменти, як цифрові наративи, платформи на базі штучного інтелекту та міжнародні спільні проекти, підвищують мотивацію та участь. Позитивні академічні результати, включаючи покращене збереження знань та безперервність навчання, пов'язані з цими цифровими втручаннями. Однак емпіричні докази залишаються обмеженими методологічними обмеженнями, з нестачею поздовжніх та причинно-наслідкових досліджень, які ретельно оцінюють цей вплив на тлі воєнних потрясінь. Психосоціальні фактори, такі як тривога та травма, також впливають на залученість та продуктивність, але ще не є широко вивченими у зв'язку з цифровою освітою.

Визначено складну взаємодію факторів, що сприяють, та бар'єрів, що впливають на ефективність використання цифрових ресурсів. До факторів, що сприяють, належать політична підтримка, міжнародна допомога, інноваційні освітні ініціативи та посередництво вчителів, які разом сприяють стійкості та адаптивності. І навпаки, інфраструктурні дефіцити, цифровий розрив, проблеми кібербезпеки та фрагментована інституційна координація перешкоджають широкому та справедливому впровадженню. Більше того, соціальні та емоційні виміри цифрового навчання, хоча й є перспективними для підтримки стійкості та благополуччя, потребують більшої емпіричної уваги для оптимізації їхньої інтеграції.

Загалом, синтез показує, що цифрові ресурси слугують критично важливими факторами забезпечення безперервності, якості та стійкості освіти в Новій українській школі під час воєнного часу. Ефективність цих ресурсів залежить від вирішення проблеми постійної нерівності в доступі, підвищення цифрової компетентності вчителів та значущого впровадження цифрових інструментів в навчальні програми. Щоб реалізувати весь потенціал цифрової освіти в умовах конфлікту, майбутні дослідження повинні пріоритезувати ретельні, поздовжні оцінки та розширити фокус на соці-

ально-емоційні результати. Скоординовані політичні зусилля та стійкі інвестиції в інфраструктуру та професійний розвиток є вкрай важливими для забезпечення рівних та стійких можливостей навчання для всіх українських учнів під час триваючої кризи**.**

Цифрові ресурси освітянських бібліотек в умовах воєнного стану стали потужним засобом підтримки цілісності освітнього процесу. Вони забезпечують безперервність навчання, розширюють доступ до якісних матеріалів, сприяють реалізації цінностей НУШ.

Разом з тим, ефективне використання цих ресурсів вимагає оновлення інфраструктури, професійної підготовки бібліотекарів, системної цифрової трансформації бібліотечної галузі. Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення емпіричного досвіду бібліотек у різних регіонах України, з урахуванням їхнього стану, ресурсів і локальних потреб.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Zhu, A. Navigating the Digital Shift: The Impact of Educational Technology on Pedagogy and Student Engagement. *Journal of Education and Educational Research*, 6(1), 11-14. https://doi.org/10.54097/jeer.v6i1.14131

2. Kaminskyy, V. (2024). The Role of e-Learning During Martial Law: The Ukrainian Experience. *E-Learning Innovations Journal,* 2(2), 52–79. https://doi.org/10.57125/ELIJ.2024.09.25.04 https://www.el-journal.org/index.php/journal/article/view/20/20

3. Kononova, N., Lindström, N. B., & Panchuk, A. (2024). Teaching and learning amid war crisis: Perceptions of ukrainian academic staff and students on online education. *IBIMA business reviewnull*, . https://doi.org/10.5171/2024.465847

4. Костюніна Ю. О. Виклики для інституційної підтримки відновлення галузевої освіти в Україні в умовах війни (на прикладі лісотехнічної освіти). *Forestry Education and Science: Current Challenges and Development Prospects. International Science-Practical Conference, October 23-25, 2024, Lviv, Ukraine*. 2024. URL: https://doi.org/10.36930/conf150.6.06 (дата звернення: 27.10.2025).

5. Лінник О. Змішане навчання як стратегія адаптації освітнього процесу в школі до війни. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2023. Т. 39, № 1. С. 25–32. URL: https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/358/446 .

6. Лондар Л. П. Забезпечення неперервності освітнього процесу в Україні в умовах воєнного стану. *Освітня аналітика України*. 2023. Т. 22, № 1. С. 79–89. URL: https://doi.org/10.32987/2617-8532-2023-1-79-92.

7. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R., & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views society . *Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 553-563. https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088

8. Ovcharuk, O. The Development of the Ukrainian Teachers' Digital Competence in the Context of the Lifelong Learning in the Conditions of War. In: Auer, M.E., Cukierman, U.R., Vendrell Vidal, E., Tovar Caro, E. (eds) Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education. ICL 2023. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 899. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51979-6_25

9. Pustovoichenko, D., Matkivskyi, M., Petrovska, K., Kornieva, I., & Solomakha, O. (2024). Education and Resilience in the Context of War: Challenges and Solutions in Ukraine. *Futurity Education*, 4(4), 240–256. https://doi.org/10.57125/FED.2024.12.25.16

10. Resilience enhancement through digital narratives in wartime education / M. Leshchenko et al. *Journal of Educational Sciences & Psychology*. 2024. Vol. 15 (76), no. 2. P. 132–144. URL: https://doi.org/10.51865/jesp.2024.2.13 (date of access: 30.10.2025).

11. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: 2023 (Пошук рішень в період війни) : *зб .матеріалів всеукр.наук.-практ.семінару (Київ, 21 березня 2023 р.)* / за заг.ред. О.В. Овчарук. Київ: ІЦО НАПН України, 2023. 208 с https://doi.org/10.33407/lib.naes.735075 https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735075/

12. Шпарик, О. Цифрова трансформація середньої освіти в умовах війни: актуальність для України. *Education: Modern Discourses*, (6), 78-89. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-07

REFERENCES:

1. Zhu, A. (2023). Navigating the digital shift: The impact of educational technology on pedagogy and student engagement. *Journal of Education and Educational Research,* 6(1), 11–14. Retrieved from: (https://doi.org/10.54097/jeer.v6i1.14131) (accessed 27.10.2025 p)

2. Kaminskyy, V. (2024). The role of e-learning during martial law: The Ukrainian experience. *E-Learning Innovations Journal*, 2(2), 52–79. Retrieved from: (https://doi.org/10.57125/ELIJ.2024.09.25.04) (accessed 27.10.2025 p)

3. Kononova, N., Lindström, N. B., & Panchuk, A. (2024). Teaching and learning amid war crisis: Perceptions of Ukrainian academic staff and students on online education. *IBIMA Business Review*. Retrieved from: (https://doi.org/10.5171/2024.465847) (accessed 27.10.2025 p)

4. Kostiunina, Yu. O. (2024). Vyklyky dlia instytutsiinoi pidtrymky vidnovlennia haluzevoi osvity v Ukraini v umovakh viiny (na prykladi lisotekhnichnoi osvity) [Challenges for institutional support of sectoral education recovery in Ukraine under wartime conditions]. *Forestry Education and Science: Current Challenges and Development Prospects. International Science-Practical Conference* (October *23–25, 2024, Lviv, Ukraine)*. Retrieved from: (https://doi.org/10.36930/conf150.6.06) (accessed 27.10.2025 p) (in Ukrainian)

5. Linnik, O. (2023). Zmishane navchannia yak stratehiia adaptatsii osvitnoho protsesu v shkoli do viiny [Blended learning as a strategy for adapting the educational process in schools to war conditions]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika,* (39(1)), 25–32. Retrieved from: (https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.394) (accessed 27.10.2025 p) (in Ukrainian)

6. Leshchenko, M., Lavrysh, Y., Tymchuk, L., & Lukianenko, V. (2024). Resilience enhancement through digital narratives in wartime education. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 15(76)(2), 132–144. Retrieved from: (https://doi.org/10.51865/jesp.2024.2.13) (accessed 27.10.2025 p)

7. Londar, L. P. (2023). Zabezpechennia neperervnosti osvitnoho protsesu v Ukraini v umovakh voiennoho stanu [Ensuring continuity of the educational process in Ukraine under martial law]. *Osvitnia analityka Ukrainy*, 22(1), 79–89. Retrieved from: (https://doi.org/10.32987/2617-8532-2023-1-79-92) (accessed 27.10.2025 p) (in Ukrainian)

8. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R., & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: Parents' views. *Proceedings of the International Scientific Conference,* 1, 553–563. Retrieved from: (https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088) (accessed 27.10.2025 p)

9. Ovcharuk, O. (2024). The development of the Ukrainian teachers' digital competence in the context of the lifelong learning in the conditions of war.* In M. E. Auer, U. R. Cukierman, E. Vendrell Vidal, & E. Tovar Caro (Eds.), *Towards a hybrid, flexible and socially engaged higher education (ICL 2023, Lecture Notes in Networks and Systems, Vol. 899). Springer, Cham. Retrieved from: (https://doi.org/10.1007/978-3-031-51979-6_25) (accessed 27.10.2025 p)

10. Pustovoichenko, D., Matkivskyi, M., Petrovska, K., Kornieva, I., & Solomakha, O. (2024). Education and resilience in the context of war: Challenges and solutions in Ukraine. *Futurity Education*, 4(4), 240–256. Retrieved from: (https://doi.org/10.57125/FED.2024.12.25.16) (accessed 27.10.2025 p)

11. Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2023). Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly: Poshuk rishen v period viiny [Digital competence of the modern teacher of the New Ukrainian School: Searching for solutions during wartime]: *Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical seminar (Kyiv, March 21, 2023).* ITSON NAPS Ukrainy. Retrieved from: (https://doi.org/10.33407/lib.naes.735075) (accessed 27.10.2025 p) (in Ukrainian)

12. Shparyk, O. (2024). Tsyfrova transformatsiia serednoi osvity v umovakh viiny: Aktualnist dlia Ukrainy [Digital transformation of secondary education under wartime conditions: Relevance for Ukraine]. *Education: Modern Discourses*, (6), 78–89. Retrieved from: (https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-07) (accessed 27.10.2025 p)

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 20.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 37.018.1:316.77:37.014.5
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.20

Крістіна ПЕТРИК
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет, вул. Університетська, 55А, м. Запоріжжя, Україна, 69063
***ORCID:** 0000-0003-0615-5217*

Марина КОНОНЕНКО
здобувачка І курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет, вул. Університетська, 55А, м. Запоріжжя, Україна, 69063
***ORCID:** 0009-0007-5458-7926*

Бібліографічний опис статті: Петрик, К., Кононенко, М. (2025). Комунікаційні стратегії партнерської взаємодії педагогів і батьків у контексті реформування освіти. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 145–153, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.20

КОМУНІКАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

У статті висвітлено механізми формування ефективного партнерства між педагогами та батьками у контексті Нової української школи, що є ключовим чинником забезпечення високої якості освітнього процесу та всебічного розвитку здобувача освіти. Особлива увага приділяється аналізу принципів взаємодії, які забезпечують активне залучення родини до освітньої діяльності, підвищення мотивації учнів, зміцнення довіри між учасниками освітнього процесу та створення позитивного соціального клімату в школі. Розглянуто роль комунікаційних стратегій, зокрема регулярних консультацій, індивідуальних зустрічей з батьками, організації спільних освітніх проєктів, тематичних семінарів та інтерактивних заходів, що дозволяють враховувати індивідуальні потреби здобувачів освіти і сприяють їхньому гармонійному розвитку.

Проаналізовано психологічні та педагогічні аспекти партнерства, включаючи розвиток емпатії, взаєморозуміння, довіри та спільної відповідальності за результати навчання, а також формування компетентностей, необхідних для ефективної взаємодії з батьківською спільнотою. Акцент зроблено на значенні відкритої та конструктивної комунікації між педагогами та родинами як основи для формування спільного бачення освітніх цілей і завдань, підвищення рівня соціальної інтеграції та розвитку партнерської культури в школі. Розглянуто сучасні підходи до залучення батьків у процес прийняття рішень щодо освітніх програм, методів оцінювання досягнень учнів і організації позакласної діяльності, що сприяє створенню демократичного, інтегрованого та інклюзивного освітнього середовища.

На основі систематизації наукових досліджень та аналізу досвіду висвітлено рекомендації для педагогів, які дозволяють оптимізувати взаємодію з батьками, підвищити ефективність освітнього процесу, забезпечити цілісний розвиток дітей, враховуючи їхні індивідуальні, соціальні та психологічні потреби. Особлива увага приділяється інтеграції інноваційних методів навчання, розвитку емоційної компетентності школярів, формуванню позитивної мотивації до навчання та активної участі батьків у житті школи як ключового чинника сталого розвитку освітньої спільноти та підвищення якості педагогічної практики.

***Ключові слова:** партнерство з батьками, Нова українська школа, педагогіка співпраці, інтерактивні методи, освітнє середовище, мотивація учнів, психологічний клімат, демократичне навчання, інноваційні методики.*

Kristina PETRYK
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Berdyansk State Pedagogical University, Universytetska str., 55A Zaporizhzhia, Ukraine, 69063
ORCID: *0000-0003-0615-5217*

Maryna KONONENKO
First-year Student of the Second (Master's) Level of Higher Education, Specialty A3 Primary Education, Berdyansk State Pedagogical University, Universytetska str., 55A, Zaporizhzhia, Ukraine, 69063
ORCID: *0009-0007-5458-7926*

To cite this article: Petryk, K., Kononenko, M. (2025). Komunikatsiini stratehii partnerskoi vzaiemodii pedahohiv i batkiv u konteksti reformuvannia osvity [Communication strategies for partnership between teachers and parents in the context of education reform]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 145–153, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.20

COMMUNICATION STRATEGIES FOR PARTNERSHIP BETWEEN TEACHERS AND PARENTS IN THE CONTEXT OF EDUCATION REFORM

The article examines the mechanisms for forming effective partnerships between teachers and parents within the framework of the New Ukrainian School (NUS), which is a key factor in ensuring high-quality educational processes and the comprehensive development of children. Particular attention is given to the analysis of interaction principles that ensure active family involvement in educational activities, enhance student motivation, strengthen trust among participants in the educational process, and foster a positive social climate in schools. The role of communication strategies is analyzed, including regular consultations, individual meetings with parents, the organization of joint educational projects, thematic seminars, and interactive activities, which allow for consideration of children's individual needs and contribute to their harmonious development.

The article separately explores the psychological and pedagogical aspects of partnership, including the development of empathy, mutual respect, trust, and shared responsibility for learning outcomes, as well as the formation of competencies necessary for effective engagement with the parental community. Emphasis is placed on the importance of open and constructive communication between teachers and families as a foundation for creating a shared vision of educational goals and objectives, enhancing social integration, and fostering a culture of partnership within schools. Contemporary approaches to involving parents in decision-making regarding educational programs, methods of assessing student achievements, and organizing extracurricular activities are examined, contributing to the creation of a democratic, integrated, and inclusive educational environment.

Based on the systematization of scientific research and practical experience, recommendations for teachers are presented, allowing for the optimization of interactions with parents, improving the effectiveness of the educational process, and ensuring the holistic development of children, taking into account their individual, social, and psychological needs. Special attention is given to the integration of innovative teaching methods, the development of students' emotional competence, the formation of positive motivation for learning, and active parental participation in school life as a key factor for the sustainable development of the educational community and the enhancement of the quality of pedagogical practice.

Key words: *partnership with parents, New Ukrainian School, pedagogy of cooperation, interactive methods, educational environment, students' motivation, psychological climate, democratic learning, innovative methods.*

Актуальність проблеми. У сучасній українській школі одним із ключових чинників якісного навчання є ефективне партнерство між педагогами та батьками. Незважаючи на важливість такої взаємодії, практика показує, що багато закладів освіти мають низку труднощів: недостатня залученість батьків до освітнього процесу, відсутність відкритої комунікації, недостатня довіра та нерозуміння ролі сім'ї у формуванні навчальних і соціально-психологічних компетентностей учнів. Проблема ефективного партнерства ускладнюється тим, що батьки часто не володіють необхідними знаннями про освітні методики Нової української школи (НУШ), а педагоги не завжди мають достатньо часу та ресурсів для організації системної взаємодії з родинами. Відсутність належної комунікації та координації дій між школою та сім'єю може призводити до зниження мотивації учнів, формування стресових ситуацій, а іноді й конфліктів. Таким чином, актуальність дослідження обумовлена необхідністю визначення ефективних комунікаційних стратегій та інструментів взаємодії педагогів і батьків, які

сприяють гармонійному розвитку дитини, підвищенню результативності освітнього процесу та створенню позитивного соціального і психологічного клімату в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування ефективного партнерства між педагогами та батьками у форматі Нової української школи в останні роки стала об'єктом активного наукового осмислення. Питання педагогіки партнерства досліджували Н. Бібік, Н. Іванець, О. Матвієнко, Л. Михайленко, О. Савченко, І. Шкільнюк та ін. Окремі аспекти взаємодії педагогів і батьків, зокрема роль комунікаційних стратегій, регулярних консультацій, спільних проєктів та інтерактивних освітніх заходів, висвітлювалися у наукових здобутках В. Дідух, М. Єпіхіна (Дідух, 2020; Єпіхіна, 2022), де наголошується на значенні довіри, взаємоповаги та спільної відповідальності за результати навчання.

Значна увага в сучасних дослідженнях приділяється аналізу практичних механізмів залучення батьків до освітнього процесу, зокрема через організацію інтерактивних заходів, проєктного навчання та консультаційних сесій, що дозволяють враховувати індивідуальні потреби учнів і формувати позитивний соціально-психологічний клімат у класі. Ефективна взаємодія школи та сім'ї сприяє підвищенню мотивації учнів, розвитку їхніх соціальних компетентностей та формуванню активної громадянської позиції. Наукові напрацювання, присвячені практичним аспектам упровадження педагогіки партнерства у початкову освіту, демонструють позитивні результати у налагодженні співпраці між школою та родинами, підвищення довіри батьків до педагогів та створення сприятливого освітнього середовища для всебічного розвитку дітей (Анєнкова, Байдан, Горчакова, Руссол, 2020).

Мета дослідження – обґрунтувати ефективні механізми партнерської взаємодії між педагогами та батьками у форматі НУШ, визначити принципи і комунікаційні стратегії співпраці, що сприяють підвищенню мотивації здобувачів початкової освіти до навчання, формуванню довіри та позитивного соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогіка партнерства – це ключовий компонент формули НУШ; педагогіка з особистісно орієнтованим навчанням. Педагогічне партнерство є сучасною освітньою концепцією, що передбачає рівноправну взаємодію педагогів, батьків та учнів, засновану на взаємоповазі, довірі та спільній відповідальності за навчання і виховання. Його зміст полягає у відмові від авторитарної моделі відносин, де школа диктує правила, а батьки й здобувачі освіти виступають лише виконавцями, на користь діалогічної співпраці, у якій усі учасники мають можливість впливати на освітній процес і брати активну участь у прийнятті рішень. У центрі партнерства знаходиться учень як унікальна особистість, розвиток якої можливий лише у сприятливому середовищі, де зусилля сім'ї та школи узгоджені та взаємодоповнюють одне одного. Такий підхід дозволяє сформувати єдиний виховний простір, у якому здобувач початкової освіти отримує підтримку, відчуває послідовність цінностей і бачить приклад співпраці дорослих. Педагогічне партнерство сприяє гуманізації освіти, адже визнає значущість кожного учасника освітнього процесу та враховує індивідуальні потреби й можливості учня. Взаємодія виступає необхідною умовою гармонійного розвитку особистості та формування покоління, здатного до самостійності, відповідальності й активної громадянської участі (Нова українська школа, 2019).

Система такої освіти в Україні відображає складний шлях від традиційної, часто директивної моделі взаємодії до сучасних демократичних підходів. У XIX ст. школа здебільшого функціонувала як окрема інституція, а вплив родини обмежувався вихованням у побуті. У радянський період спостерігався значний контроль держави над виховним процесом, а сім'я виконувала переважно допоміжну роль у реалізації завдань, визначених школою. Ідея рівноправного партнерства закріплена в нормативно-правових документах, зокрема у Законі України «Про освіту» (2014), де наголошується на важливості співпраці педагогів, батьків і громади.

Партнерство є визначальною складовою на шляху забезпечення цілісного розвитку здобувача освіти. Психолого-педагогічні дослідження (Дідух В., 2020) доводять, що гармонійна співпраця сім'ї та школи позитивно впливає на академічні досягнення, емоційний стан, соціальну адаптацію та моральний роз-

виток молодших школярів. Взаємодія батьків і педагогів створює єдиний виховний простір, де учень отримує послідовні ціннісні орієнтири й відчуває підтримку у формуванні власної ідентичності.

Ефективне педагогічне партнерство ґрунтується на системі принципів, що визначають характер взаємин між школою, сім'єю та учнями й забезпечують гармонійний розвиток особистості молодшого школяра. Ці принципи спрямовані на формування спільного виховного простору, у якому інтереси й потреби кожного учасника освітнього процесу враховуються та знаходять своє відображення в практичній діяльності.

Взаємна повага та довіра є базовою умовою партнерства. Без них будь-яка співпраця перетворюється на формальність. Повага передбачає визнання професійної ролі педагога, життєвого досвіду й виховного потенціалу батьків, а також унікальності особистості дитини. Довіра, у свою чергу, забезпечує відкритість у стосунках, готовність до конструктивного діалогу та сприйняття іншої сторони не як опонента, а як однодумця. Не менш важливим принципом є спільна відповідальність за навчальні та соціальні досягнення учнів. Освітній процес не може бути успішним, якщо відповідальність розподіляється нерівномірно, наприклад, лише на школу чи лише на родину. Співпраця передбачає усвідомлення того, що успіх здобувача початкової освіти є результатом колективних зусиль: учитель забезпечує педагогічний супровід, батьки – підтримку вдома, а дитина демонструє особисту активність і мотивацію. Такий підхід формує у школярів почуття власної значущості, адже вони бачать, що дорослі працюють разом задля їхнього розвитку та благополуччя. Важливе місце в системі партнерських відносин посідає врахування індивідуальних особливостей здобувачів початкової освіти та потреб родин. Партнерська взаємодія передбачає, що школа не застосовує однаковий підхід до всіх, а прагне створити умови для реалізації потенціалу кожної особистості. Це може виявлятися у використанні диференційованих методів навчання, індивідуальних траєкторій розвитку чи гнучких форм співпраці з батьками. Лише за умови врахування цих чинників можлива справжня підтримка здобувача початкової освіти у його становленні.

Також важливим аспектом є демократичність та відкритість у взаємодії з тим принципом, що забезпечує прозорість і рівність у відносинах між школою, батьками та учнями. Такий підхід дозволяє уникати конфліктів, сприяє формуванню культури діалогу та підвищує довіру до школи як до інституції, яка справді працює в інтересах здобувачів початкової освіти.

Ефективна партнерська співпраця школи та сім'ї ґрунтується на продуманих стратегіях і формах комунікації, які забезпечують постійний обмін інформацією, підтримку спільних виховних цінностей і створення єдиного освітнього простору для розвитку молодшого школяра. Система комунікації має бути гнучкою, різноманітною та зорієнтованою як на колективні форми роботи, так і на індивідуальні контакти, що дозволяє враховувати особливості конкретних сімей і потреби дітей.

Регулярні індивідуальні консультації є однією з найефективніших форм комунікації між педагогами та батьками. Водночас педагог може надати конкретні поради щодо організації навчання вдома, розвитку здібностей або подолання певних труднощів. Такий формат взаємодії допомагає встановити міцний особистісний контакт між школою та родиною, що є важливою умовою партнерства. Групові зустрічі та батьківські збори мають інший, але не менш значущий характер. Вони дозволяють формувати спільноту батьків, створювати атмосферу колективної підтримки й обміну досвідом. На відміну від індивідуальних консультацій, групові форми дають можливість обговорювати не лише проблеми конкретної дитини, а й загальні питання освітнього процесу: розвиток класного колективу, організацію позакласних заходів, формування моральних і громадянських цінностей.

Цифрові технології значно розширюють можливості взаємодії. Вони забезпечують швидкий і зручний обмін інформацією, дають змогу батькам своєчасно отримувати відомості про успішність, відвідуваність, домашні завдання та позакласні заходи. Особливої популярності набули електронні щоденники та журнали, які не лише фіксують результати навчання, а й створюють прозору систему контролю, доступну для всіх учасників освітнього процесу. Месенджери, у свою чергу, дозволяють підтримувати постійний оперативний зв'язок між педагогами та батьками, швидко вирішувати організаційні

питання й обмінюватися актуальною інформацією. Важливою формою цифрової взаємодії є організація онлайн-спільнот та форумів для батьків. Такі віртуальні платформи створюють умови для колективного обговорення освітніх і виховних питань, сприяють обміну досвідом та формуванню активного батьківського середовища. Вони можуть виконувати як інформаційну функцію, поширення новин, методичних матеріалів, порад психолога, так і інтерактивну, дискусії, опитування, спільні ініціативи.

Спілкування між школою та родинами не повинно бути одностороннім, воно потребує діалогу. Систематичне опитування батьків, збір відгуків щодо організації освітнього процесу, а також аналіз ефективності використання цифрових ресурсів дозволяють своєчасно коригувати стратегії співпраці. Такий моніторинг сприяє підвищенню якості освітніх послуг, адже школа отримує об'єктивну інформацію про потреби родин і може враховувати їх у подальшій роботі. Зворотний зв'язок також формує довіру між усіма учасниками освітнього процесу, оскільки батьки бачать, що їхня думка справді впливає на освітню практику (Коваль, Петрик, 2022).

Концепція Нової української школи наголошує на важливості індивідуальної траєкторії розвитку кожного учня та формувального оцінювання, що враховує не лише кінцевий результат, а й процес засвоєння знань, розвиток компетентностей і особистісний підхід. У цьому процесі думка батьків має суттєве значення, адже вони найкраще знають інтереси та можливості своєї дитини. Таким чином, батьки стають рівноправними учасниками освітнього процесу, здатними впливати на його якість та ефективність.

Значущим є залучення батьків до позакласної та проєктної діяльності. НУШ акцентує увагу на формуванні життєвих навичок, соціальної відповідальності та здатності до командної роботи, що реалізується насамперед через інтегровані проєкти, гуртки, шкільні заходи та спільні ініціативи. Батьки, беручи участь у таких заходах, можуть виступати менторами, консультантами або організаторами, передаючи дітям власний життєвий і професійний досвід. Це не лише розширює коло знань здобувачів освіти, а й формує у них розуміння практичної цінності здобутих компетентностей.

Важливим аспектом партнерства школи й сім'ї є підтримка розвитку емоційної компетентності учнів. Емоційна сфера безпосередньо впливає на успішність, здатність до комунікації, подолання труднощів та формування позитивних соціальних відносин. Роль батьків у цьому процесі є незамінною, адже саме в сім'ї дитина отримує перший досвід вираження й регуляції емоцій. Завдяки щоденній взаємодії батьки мають можливість формувати у дітей навички самоконтролю, емпатії, вміння конструктивно долати стресові ситуації та вирішувати конфлікти. Співпрацюючи з педагогами, вони можуть узгоджувати підходи до виховання, створюючи єдиний простір, де емоційний розвиток підтримується послідовно й систематично (Басюк Н., 2024).

Батьки відіграють визначальну роль у створенні атмосфери, де навчання сприймається не як обов'язок, а як цінність і можливість для саморозвитку. Мотивація учня до навчання, підтримка інтересу до пізнання може здійснюватися через заохочення до читання, участь у спільних освітніх проєктах, обговорення досягнень і труднощів дитини у конструктивній формі. Важливо, щоб батьки не зводили виховання лише до контролю за оцінками, а демонстрували власний приклад зацікавленості у навчанні, адже саме через наслідування діти формують ставлення до освіти.

Сучасна педагогіка підкреслює, що ефективне партнерство з батьками потребує застосування не лише традиційних форм взаємодії, а й інтерактивних та інноваційних методів, які забезпечують активне залучення дорослих в освітній процес. Однією з найбільш результативних форм є участь батьків у спільних освітніх проєктах, квестах та творчих майстер-класах, що мають навчально-пізнавальний характер. Такі активності дозволяють родинам та школі об'єднувати зусилля для досягнення спільної мети, водночас забезпечуючи практичне застосування знань. Інтелектуальні ігри, дебати, рольові симуляції створюють середовище, де молодший школяр відчуває підтримку та стимул для пошуку рішень. Батьки стають активними спостерігачами та консультантами, що формує у них компетентність у питаннях розвитку власної дитини.

Надання психологічної підтримки батькам у процесі навчання дітей є особливо актуаль-

ним у сучасних умовах швидких соціальних та освітніх змін. Батьки часто стикаються з труднощами у розумінні навчальних програм, методів оцінювання та поведінкових особливостей молодших школярів, що може викликати тривогу, стрес або відчуття власної неспроможності. Психологічна підтримка включає консультування з питань адаптації молодших школярів до освітнього середовища, навчання ефективним стратегіям комунікації та вирішення конфліктів, а також надання рекомендацій щодо розвитку емоційної компетентності учня. Також, важливою є групова підтримка у форматі тренінгів або круглих столів, де батьки можуть обмінюватися досвідом, обговорювати труднощі та отримувати психологічну допомогу від фахівців.

Зменшення конфліктності та стресових ситуацій у школі є невід'ємною складовою ефективного партнерства між педагогами, батьками та учнями. Конфліктні ситуації та високий рівень стресу негативно впливають на навчальну мотивацію здобувачів початкової освіти, їхню емоційну стабільність та соціальну адаптацію. Системний підхід до управління конфліктами передбачає активне залучення батьків до процесу вирішення складних ситуацій, організацію превентивних заходів, а також застосування інтерактивних методів спілкування та медіації (Єпіхіна, 2022). Важливим є навчання молодших школярів та батьків конструктивним способам вираження емоцій, розвитку навичок саморегуляції та критичного мислення, що сприяє попередженню ескалації конфліктів та формуванню відповідальної поведінки в освітньому середовищі.

Окрім когнітивних аспектів, партнерство сприяє розвитку соціальних та комунікативних компетентностей. У процесі спільної діяльності, участі у проєктах, обговореннях та інтерактивних заходах учні набувають навичок ефективного спілкування, вміння працювати в команді, слухати та враховувати думки інших. Такий розвиток соціальних компетентностей є фундаментом для майбутньої адаптації у суспільстві, формує здатність до співпраці, вирішення конфліктів та конструктивного взаємодіє у різних соціальних ситуаціях. Партнерство підвищує внутрішню мотивацію учнів, формує активну громадянську позицію та підтримує індивідуальні освітні траєкторії, забезпечуючи гармонійне поєднання академічних, соціальних і ціннісних компонентів навчання.

Одним із ключових аспектів ефективної організації партнерства з батьками є використання індивідуального підходу до кожної дитини та адаптація педагогічних методик під її особливості. Індивідуалізація навчання передбачає врахування рівня підготовки, темпу освоєння матеріалу, особистісних інтересів та пізнавальних здібностей учнів, що дозволяє створити максимально сприятливі умови для розвитку кожного. Залучення батьків до цього процесу забезпечує глибше розуміння потреб дитини, дозволяє спільно визначати оптимальні стратегії навчання та формувати персоналізовані освітні траєкторії. Адаптація методик включає застосування диференційованих завдань, варіативних форм роботи та інноваційних технологій навчання, що відповідають індивідуальним здібностям та стилям навчання здобувачів початкової освіти. Наприклад, для учнів із високою мотивацією до досліджень можуть використовуватися проєктні та дослідницькі завдання, тоді як для тих, хто потребує додаткової підтримки, покрокові інструкції, візуалізації та інтерактивні вправи. Спільна робота педагогів та батьків у цьому контексті сприяє розвитку автономності, відповідальності та саморегуляції у дітей, підвищує їхню зацікавленість у навчанні та ефективність засвоєння навчального матеріалу. Індивідуальний підхід до учнів дозволяє більш точно визначати їх сильні та слабкі сторони, своєчасно коригувати освітній процес та забезпечувати психологічний комфорт.

Оцінка ефективності взаємодії між педагогами та батьками є критично важливою для забезпечення системності та результативності партнерських практик (Ковальчук, 2023). Вона передбачає регулярний аналіз різних аспектів взаємодії: рівня участі батьків в освітньому процесі, впливу на навчальні досягнення та мотивацію учнів, а також формування позитивного соціально-психологічного клімату в класі. Для цього застосовуються різноманітні методи, включно з анкетуванням, опитуванням, спостереженням за навчальною діяльністю та інтерв'ю з батьками і дітьми. Результати оцінки дозволяють виявити сильні сторони партнерства, а також проблемні ділянки, що потребують корекції. На основі отриманих даних педагоги

можуть постійно вдосконалювати практики взаємодії, адаптуючи форми та методи роботи під конкретні потреби учнів і батьків. Одним із важливих напрямів практичних рекомендацій є розробка та впровадження стратегій для залучення менш активних батьків, оскільки їхня участь істотно впливає на ефективність освітнього процесу та розвиток учнів. Серед практичних рішень можна виділити організацію гнучких форм участі, таких як дистанційні консультації, онлайн-форуми, відеоінструкції та інтерактивні платформи, які дозволяють батькам брати участь у житті класу без обмежень за часом та місцем. Важливим є створення невеликих, доступних і зрозумілих завдань для батьків, які можна виконувати разом із дітьми вдома, що сприяє формуванню почуття залученості та власної значущості в освітньому процесі.

Міждисциплінарні та соціальні аспекти партнерства (Куземко, 2021) між школою та родиною відіграють ключову роль у забезпеченні всебічного розвитку учнів та створенні сприятливого освітнього середовища. Ефективність партнерства забезпечується тісною співпрацею педагогів із психологами, соціальними педагогами та іншими фахівцями, що дозволяє інтегрувати різні професійні підходи для комплексної підтримки дітей. Міждисциплінарна взаємодія дозволяє педагогам поєднувати освітні, психологічні та соціальні аспекти роботи з учнями, що підвищує ефективність освітнього процесу. Врахування індивідуальних та сімейних особливостей учнів, підтримка вразливих категорій дітей, організація додаткових соціально-орієнтованих заходів, таких як тематичні тренінги, групові консультації або соціальні проєкти забезпечують цілісний підхід до розвитку учнів. Так, міждисциплінарний підхід у партнерстві школи та родини створює комплексне, гармонійне та підтримуюче середовище, що забезпечує ефективну реалізацію освітніх цілей та розвиток соціально-емоційних компетентностей здобувачів початкової освіти.

Формування партнерства між школою та родиною виступає важливим чинником соціальної інтеграції та інклюзії, оскільки забезпечує рівні можливості для участі всіх учнів у освітньому процесі незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, соціального статусу чи потреб у додатковій підтримці. Партнерські взаємини створюють умови для активного залучення дітей з різними освітніми та соціально-психологічними потребами, сприяють розвитку відчуття приналежності до класного та шкільного колективу, а також формують у школярів цінності толерантності, взаємоповаги та співпраці.

У межах соціальної інтеграції особливу увагу приділяють залученню батьків дітей з особливими освітніми потребами, які виступають активними учасниками партнерського процесу. Спільна робота вчителів, психологів, соціальних педагогів і батьків дозволяє розробляти адаптовані програми навчання, створювати індивідуальні освітні траєкторії та забезпечувати підтримку, необхідну для успішної соціалізації дитини. Інклюзивне партнерство передбачає також організацію спільних заходів, проєктів та інтерактивних активностей, де всі учні, незалежно від їхніх особливостей, можуть брати активну участь, демонструвати свої здібності та відчувати підтримку з боку дорослих та однокласників. Крім того, партнерство у контексті інклюзії сприяє розвитку в учнів навичок емпатії, взаємоповаги та соціальної відповідальності, формує свідоме ставлення до різноманітності та готовність до співпраці з іншими членами спільноти, виступає не лише механізмом підвищення ефективності навчання, а й важливим соціальним ресурсом, який забезпечує інклюзивність, рівність доступу до освіти та активну участь усіх членів шкільної спільноти в освітньому процесі.

Висновки. Партнерська взаємодія педагогів та батьків у форматі НУШ є ключовим чинником підвищення ефективності освітнього процесу. Активна співпраця між школою та родиною створює синергетичний ефект, який забезпечує розвиток мотивації учнів, формування їхніх соціально-емоційних компетентностей та підвищення академічних досягнень через встановлення довірливих відносин, конструктивний діалог та психологічно комфортне освітнє середовище. Практична реалізація партнерства теж вимагає комплексного підходу. Інтерактивні форми співпраці підсилюють залученість батьків і стимулюють критичне мислення молодших школярів. Психологічна підтримка родин та зменшення конфліктності формують позитивний клімат, необхідний для успішного навчання. Індивідуалізація через

адаптацію методик та інноваційні технології дозволяє врахувати особливості кожної дитини та розвинути її внутрішню мотивацію. Міждисциплінарна взаємодія з психологами, соціальними педагогами та громадою забезпечує комплексну підтримку і сприяє формуванню громадянської позиції учнів. Водночас важливо дотримуватись збалансованості, зокрема залучення батьків не повинно перетворюватись на перевантаження. Лише за умови добровільної та мотивованої участі можна досягти стійкого результату. Тому необхідною складовою ефективного партнерства є система постійного моніторингу, яка дозволяє своєчасно реагувати на потреби всіх учасників, коригувати стратегії взаємодії та забезпечувати високу якість освіти через стійку співпрацю педагогів, батьків та учнів.

Перспективи подальшого наукового пошуку полягають у розробці та вдосконаленні моделей ефективного партнерства між школою та родиною в умовах Нової української школи. Особливої уваги потребує визначення психолого-педагогічних чинників, що впливають на результативність взаємодії між педагогами, батьками та учнями, а також створення системи критеріїв для оцінювання рівня батьківської залученості й довіри до освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анєнкова І. П., Байдан М. А., Горчакова О. А., Руссол В. М. Педагогіка: модульний курс : навч. посіб. 2-ге видання, стереотипне. Львів : Новий Світ2000, 2025. 567 с.

2. Басюк Н. А. Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього процесу : навч. посіб. Житомир, 2024. 140 с.

3. Дідух В.В. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу як актуальна проблема професійно-педагогічної освіти. *Теорія і методика професійної освіти.* 2020. Т. 4. Вип. 22. С. 131–134. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_4/28.pdf (дата звернення: 30.10.2025).

4. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 366 с.

5. Єпіхіна М. А. Парадигмальні засади професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації партнерської взаємодії в початковій школі. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. 2 (180). С. 37–46. DOI https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-37-46.

6. Коваль Л. В., Петрик К. Ю. Педагогіка партнерства в координатах модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *New Inception*. 2022. 1. С.7–13. DOI https://doi.org/10.5281/zenodo.3977995.

7. Ковальчук В.А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя : навч. посіб. Житомир: ЖДУ, 2023. 100 с. URL : https://eprints.zu.edu.ua/36145/1/%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D1%87%D1%83%D0%BA_%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1.pdf (дата звернення: 30.10.2025).

8. Куземко Л. В. Досвід формування готовності до партнерської взаємодії у майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. No78. С.198–203. DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.35.

9. Нова українська школа: порадник для вчителя : навч.-метод. посіб. рек. МОН України/ авт. кол.: Р.Б.Шиян, Н.З.Софій, О.В.Онопрієнко та ін.; за заг. ред. Н.М.Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208с.

10. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 No 1556-VII. *Законодавство України*: база даних / *Верховна Рада України*. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text.1

REFERENCES:

1. Anienkova I. P., Baidan M. A., Horchakova O. A., Russol V. M. (2025). Pedahohika: modulnyi kurs : navch. posib. [Pedagogy: textbook]. Lviv : Novyi Svit-2000, 567 p. (in Ukrainian).

2. Basiuk N. A. (2024). Emotsiinyi intelekt i psykhichne zdorovia uchasnykiv osvitnoho protsesu: navch. posib. [Emotional intelligence and mental health of participants in the educational process: textbook]. Zhytomyr, 140 p. (in Ukrainian).

3. Didukh V. V. (2020). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do vzaiemodii z uchasnykamy osvitnoho protsesu yak aktualna problema profesiino-pedahohichnoi osvity [Formation of readiness of future primary school teachers for interaction with participants of the educational process as an urgent problem of professional pedagogical education]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity – Theory and methods of professional education,* 4(22), 131–134. URL : http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_4/28.pdf (in Ukrainian).

4. Dubaseniuk O. A. (Ed.). (2024). Diialnisni zasady pidhotovky maibutnikh kompetentnykh fakhivtsiv v umovakh suchasnykh vyklykiv: monohrafiia [Activity-based principles of training future competent specialists in the conditions of modern challenges: monograph]. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka, 366 p. (in Ukrainian).

5. Yepikhina M. A. (2022). Paradyhmalni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv do realizatsii partnerskoi vzaiemodii v pochatkovii shkoli [Paradigmatic principles of professional training of future teachers for the implementation of partnership interaction in primary school]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and pedagogical science,* 2(180), 37–46. https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-37-46 (in Ukrainian).

6. Koval L. V, & Petryk K. Yu. (2022). Pedahohika partnerstva v koordynatakh modernizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Pedagogy of partnership in the coordinates of modernization of professional training of future primary school teachers]. *New Inception*, 1, 7–13. https://doi.org/10.5281/zenodo.3977995 (in Ukrainian).

7. Kovalchuk, V. (2023). Pedahohika partnerstva u profesiinii diialnosti vchytelia: navch. posib. [Pedagogy of partnership in the professional activity of a teacher: teaching aids] Zhytomyr : ZhDU, 2023. 100 s. URL : https://eprints.zu.edu.ua/36145/1/%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D1%87%D1%83%D0%BA_%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1.pdf (in Ukrainian).

8. Kuzemko L. V. (2021). Dosvid formuvannia hotovnosti do partnerskoi vzaiemodii u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Experience of forming readiness for partnership interaction among future primary school teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools,* 78, 198–203. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.35 (in Ukrainian).

9. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia (2019). [New Ukrainian school: a guide for teachers]. (2019). N.M.Bibik(Ed.). Kyiv, Ukraine: LiteraLTD. 208 p. (in Ukrainian).

10. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 No 1556-VII [On Higher Education: Law of Ukraine of 01.07.2014 No 1556-VII]. *Zakonodavstvo Ukrainy*: baza danykh / Verkhovna Rada Ukrainy. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (in Ukrainian).

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 26.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 378.147:37.013.73
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.21

Оксана РАНЮК
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янської філології, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, Україна, 29000
***ORCID:** 0000-0001-8859-9254*

Інна ГОРЯЧОК
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янської філології, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, Україна, 29000
***ORCID:** 0009-0001-1708-9705*

Бібліографічний опис статті: Ранюк, О., Горячок, І. (2025). Педагогічна практика як засіб формування рефлексивної культури майбутнього вчителя. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 154–161, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.21

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Актуальність дослідження зумовлена потребою формування у майбутніх учителів здатності до глибокого самоаналізу, критичного осмислення власної діяльності та усвідомленого професійного розвитку, що визначається як складова рефлексивної культури педагога. У статті розглядається педагогічна практика як ефективний засіб формування рефлексивної культури майбутнього вчителя. Підкреслюється, що сучасна система педагогічної освіти має не лише забезпечувати засвоєння теоретичних знань і методичних умінь, а й створювати умови для розвитку здатності до самопізнання, самокорекції та педагогічної емпатії. Проаналізовано зміст і мету різних видів педагогічної практики, зокрема пропедевтичної, навчальної та виховної, які забезпечують поступове занурення студентів у професійну діяльність і сприяють формуванню їхньої рефлексивної компетентності.

У статті висвітлено основні методи розвитку рефлексії: ведення рефлексивного щоденника, аналіз педагогічних ситуацій, само- та взаємооцінювання, моделювання педагогічних проблем і прийняття рішень. Наведено приклади практичних завдань, що стимулюють осмислення власних дій та сприяють формуванню педагогічної самосвідомості. Окреслено типові труднощі формування рефлексивної культури: психологічні бар'єри, недостатню інтеграцію теорії й практики, обмежену методичну підтримку. Зроблено висновок, що педагогічна практика виступає не лише засобом перевірки професійної готовності, а й ключовим чинником становлення самостійного, відповідального й здатного до саморозвитку вчителя нового покоління.

***Ключові слова:** педагогічна практика, рефлексивна культура, професійна підготовка, майбутній учитель, саморозвиток.*

Oksana RANIUK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Slavic Philology, Khmelnytskyi National University, Instytutska str., 11, Khmelnytskyi, Ukraine, 29000
ORCID: *0000-0001-8859-9254*

Inna GORIACHOK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Slavic Philology, Khmelnytskyi National University, Instytutska str., 11, Khmelnytskyi, Ukraine, 29000
ORCID: *0009-0001-1708-9705*

To cite this article: Raniuk, O., Horiachok, I. (2025). Pedagogical practice as a means of forming the reflective culture of the future teacher [Pedahohichna praktyka yak zasib formuvannia refleksyvnoi kultury maibutnoho vchytelia]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 154–161, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.21

PEDAGOGICAL PRACTICE AS A MEANS OF FORMING THE REFLECTIVE CULTURE OF THE FUTURE TEACHER

The relevance of the study is determined by the need to develop in future teachers the ability for deep self-analysis, critical reflection on their own activities, and conscious professional growth – qualities that constitute the essence of a teacher's reflective culture. The article examines teaching practice as an effective means of forming the reflective culture of future educators. It emphasizes that the modern system of teacher education should not only ensure the acquisition of theoretical knowledge and methodological skills but also create conditions for the development of self-awareness, self-correction, and pedagogical empathy. The content and objectives of different types of teaching practice – including introductory, instructional, and educational – are analyzed, as they provide a gradual immersion of students into professional activity and contribute to the formation of their reflective competence.

The study outlines key methods for developing reflection: maintaining a reflective diary, analyzing pedagogical situations, conducting self- and peer-assessment, and modeling pedagogical problems with subsequent decision-making. Practical tasks that encourage reflection on one's own actions and promote the development of pedagogical self-awareness are presented. The article also highlights common challenges in cultivating reflective culture, such as psychological barriers, insufficient integration of theory and practice, and limited methodological support. It concludes that teaching practice serves not only as a means of assessing professional readiness but also as a key factor in shaping an independent, responsible, and self-developing teacher of the new generation.

Key words: *teaching practice, reflective culture, professional training, future teacher, self-development.*

Актуальність проблеми. Педагогічна практика є важливим елементом підготовки майбутніх учителів і виступає ключовим механізмом інтеграції теоретичних знань та практичних умінь. В умовах сучасної освіти, яка характеризується швидкими соціальними та технологічними змінами, підготовка професійно компетентного вчителя потребує не лише освоєння педагогічних теорій і методик, а й розвитку рефлексивної культури – здатності до усвідомленого аналізу власної діяльності, критичної оцінки педагогічних рішень, самокорекції та пошуку ефективних стратегій у навчальному процесі. Рефлексивна культура є фундаментальною умовою розвитку професійної майстерності, етичної відповідальності та соціальної адаптивності педагога.

Актуальність дослідження зумовлена низкою соціально-педагогічних і професійних чинників. Сучасна школа висуває нові вимоги до особистості вчителя, адже він повинен не лише передавати знання, але й розуміти вплив власної діяльності на розвиток учнів, приймати педагогічно обґрунтовані рішення, передбачати наслідки своїх дій та адаптуватися до швидкозмінного освітнього середовища. Водночас традиційні підходи до підготовки педагогів здебільшого орієнтовані на накопичення теоретичних знань та оволодіння технічними навичками, що не завжди стимулює розвиток критичного мислення і здатності до саморефлексії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування рефлексивної культури майбутнього вчителя широко представлена у працях українських науковців, які досліджують різні аспекти професійного становлення педагога. Зокрема, питання розвитку педагогічної рефлексії, самопізнання й самовдос-

коналення висвітлено у працях Т. Волкової, І. Зязюна, Л. Савченко, О. Семеног, Н. Тарасенко, Л. Хомич.

І. Зязюн підкреслює значення педагогічної рефлексії як складника професійної майстерності вчителя, що забезпечує його здатність до осмислення власної діяльності. Л. Хомич розглядає процес професійної підготовки педагога крізь призму саморозвитку особистості та усвідомлення педагогічних цінностей.

У працях Л. Савченко та О. Семеног наголошено на важливості інтеграції теоретичної і практичної підготовки в системі педагогічної освіти, що сприяє становленню професійної самосвідомості майбутнього вчителя. Н. Тарасенко й Т. Волкова досліджують ефективні педагогічні умови формування рефлексивної культури студентів – через моделювання педагогічних ситуацій, використання інтерактивних технологій, аналіз власного досвіду під час практики.

Отже, узагальнення наукових підходів свідчить, що педагогічна практика є провідним засобом формування рефлексивної культури майбутніх учителів, оскільки поєднує самопізнання, аналіз діяльності та усвідомлення власної педагогічної позиції.

Мета статті полягає у комплексному дослідженні педагогічної практики як засобу формування рефлексивної культури майбутніх учителів та обґрунтуванні її ролі у підготовці педагогів нового покоління.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна практика надає студентам унікальну можливість зануритися в реальні умови освітнього процесу, зіткнутися з життєвими педагогічними ситуаціями та опанувати навички, які не можуть бути повністю сформовані в аудиторії. Через спостереження за роботою досвідчених учителів, участь у проведенні уроків, взаємодію з учнями та аналіз власних дій студенти отримують простір для усвідомленого самовдосконалення. Така практика дає можливість сформувати навички рефлексивного мислення, що є запорукою розвитку професійної автономії, педагогічної емпатії та етичної відповідальності.

Особливу увагу приділяють розвитку методів та прийомів, які стимулюють студентів до самокритичного аналізу власної діяльності: ведення рефлексивних щоденників, обговорення педагогічних ситуацій, моделювання конфліктів та педагогічних проблем, самооцінювання та взаємооцінювання. Саме такі інструменти дають змогу студенту усвідомити причинно-наслідкові зв'язки між власними рішеннями та результатами навчального процесу, а також сформувати вміння робити висновки для подальшого професійного розвитку.

Осмислення сутності рефлексивної культури майбутнього вчителя передбачає її розгляд як складової частини багатогранного явища – професійної культури педагога. Це, насамперед, вимагає аналізу базового поняття «культура». У науковому просторі існує значна різноманітність підходів до визначення терміна «культура», що зумовлює необхідність уточнення його змісту в контексті нашого дослідження.

У Психологічному словнику подано таке визначення поняття: «Культура – сукупність досягнень і високий рівень розвитку людства в суспільному виробництві, розумовому і духовному відношеннях. Культура є системою духовних форм забезпечення життєдіяльності людини» (Побірченко, 2007, с. 150). На нашу думку, більш повне тлумачення цього поняття представлено в Українському педагогічному словнику: «Культура» (від лат. cultura – виховання, освіта, розвиток) – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вужчому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості [...]. Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності» (Гончаренко, 2011, с. 182).

Перші уявлення про феномен рефлексії сформувалися ще в античній філософії. У працях Сократа, Платона та Арістотеля простежується ідея самопізнання як основи розвитку мислення й морального вдосконалення людини. Подальший розвиток поняття рефлексії відбувся у філософії Західної Європи XVII–XVIII століть. Так, Ф. Бекон наголошував, що справжнє знання досягається шляхом спостереження, аналізу, порівняння й експерименту (Шинкарук, 2002).

І. Кант трактував рефлексію як особливий спосіб пізнання, який дозволяє людині усві-

домлювати власні пізнавальні дії. Г. Гегель розглядав її як рушійну силу розвитку особистості, виокремлюючи суб'єктивну рефлексію, спрямовану на внутрішній світ людини, та об'єктивну, що проявляється в її практичній діяльності. У філософському контексті рефлексію розуміють передусім як процес усвідомлення суб'єктом передумов власного мислення, оцінки причин і наслідків своїх суджень. Вона є засобом розвитку самосвідомості та мислення, способом пізнання себе й інших через усвідомлення власних поглядів, а також сприйняття поглядів інших людей щодо себе (Шинкарук, 2002).

Подальшого розвитку наукове поняття «*рефлексія*» набуло передусім у психології та педагогіці. У працях психологів воно розглядалося як здатність особистості до самоаналізу, осмислення власних думок і дій, уміння спрямовувати пізнавальну активність на внутрішній світ людини. Рефлексію почали трактувати як механізм самопізнання, що забезпечує усвідомлення процесів мислення й регуляцію власної поведінки (Побірченко, 2007).

Рефлексія як психологічне явище є важливим чинником професіоналізму, компетентності та професійної зрілості педагога. У педагогічній науці поняття «рефлексія» трактується як процес самоспостереження, роздумів над власними діями, прагнення усвідомити та зрозуміти свої почуття, мотиви й вчинки (Гончаренко, 2011). Значного значення цьому процесу надавав Й. Песталоцці, який розглядав рефлексію як здатність учителя аналізувати власну професійно-педагогічну діяльність, пізнавати учня, його потреби та можливості. На його думку, саме це сприяє вдосконаленню педагогічної майстерності та зростанню професіоналізму вчителя.

Наукові дослідження підтверджують, що професійна рефлексія як форма самопізнання виникає вже на початкових етапах професійного становлення – під час навчання у закладі вищої освіти й виконання перших професійних функцій. Вона тісно пов'язана із загальною рефлексивною здатністю, тобто з умінням усвідомлювати власний життєвий досвід, емоції, думки та вчинки в різних життєвих і професійних ситуаціях.

Важливість рефлексії педагога підтверджується й освітньо-нормативними документами України. Так, у Законі України «Про освіту» (2017) зазначено, що вчитель зобов'язаний систематично підвищувати власний професійний рівень, педагогічну майстерність і культуру, що передбачає постійний аналіз, самопізнання та здатність до рефлексії. У Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) наголошується, що педагог повинен бути не лише фахівцем із належною освітою, а й особистістю високої культури й моралі, спроможною забезпечити якість навчально-виховного процесу.

Згідно з Концепцією «Нова українська школа» (2016), діяльність учителя полягає не лише у проведенні уроку, а у спільній взаємодії з учнями. Це потребує здатності до аналізу власної педагогічної діяльності, розуміння індивідуальних і психологічних особливостей учнів, свідомого вибору методів і технологій навчання. Таким чином, рефлексія розглядається як основа професійного зростання педагога, умова підвищення ефективності навчального процесу та розвитку педагогічної культури.

Рефлексивна культура посідає важливе місце у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки забезпечує усвідомлення педагогом власної діяльності, її цілей, мотивів, результатів та наслідків. У науковій літературі рефлексію розглядають як процес самопізнання, самоаналізу та самокорекції, що сприяє формуванню внутрішньої готовності особистості до професійного вдосконалення.

Рефлексивна культура майбутнього вчителя охоплює не лише інтелектуально-аналітичний компонент, а й емоційно-ціннісний та поведінковий аспекти, які забезпечують розвиток педагогічної самосвідомості, критичності мислення, здатності бачити власну діяльність очима інших учасників освітнього процесу. Вона є показником професійної зрілості, оскільки визначає рівень саморозуміння, саморегуляції та відповідальності за результати педагогічної взаємодії.

У контексті педагогічної освіти рефлексивна культура є не лише метою, але й засобом професійного становлення. Саме через рефлексію відбувається осмислення власного досвіду, інтеграція теоретичних знань з практичною діяльністю, формування індивідуального стилю педагогічної поведінки. Підготовка майбутнього вчителя, зорієнтована на розвиток

рефлексивної культури, сприяє формуванню автономної, відповідальної та творчої особистості педагога, здатного до критичного аналізу освітніх ситуацій і до постійного самовдосконалення.

Педагогічна практика посідає центральне місце у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, адже саме під час її проходження студенти мають змогу застосовувати набуті теоретичні знання у реальних умовах освітнього середовища. Це не лише сприяє розвитку професійних компетентностей, а й формує важливі якості, зокрема здатність до рефлексії – усвідомлення власних дій, педагогічних рішень і результатів взаємодії з учнями.

У Хмельницькому національному університеті студенти спеціальності «Середня освіта (Польська мова та зарубіжна література. Українська мова і література)» проходять кілька етапів педагогічної практики відповідно до навчального плану, серед яких:

– пропедевтична практика;

– педагогічна практика у закладах загальної середньої освіти.

Метою пропедевтичної практики є формування в майбутніх педагогів навичок спостереження, аналізу навчально-виховного процесу та підготовка до активної професійної діяльності. Серед основних завдань – закріплення теоретичних знань, оволодіння методами організації навчально-виховного процесу, ознайомлення з функціями вчителя-предметника і класного керівника, а також розвиток уміння аналізувати власні педагогічні дії через ведення щоденника спостережень (Горячок, Ранюк, 2025).

Педагогічна практика у ЗСО спрямована на формування системи професійних умінь, компетентностей і власного стилю викладання в умовах, максимально наближених до реальної педагогічної діяльності. Її завданнями є поглиблення фахових знань, оволодіння сучасними методами навчання, розвиток уміння самостійно оцінювати свою роботу, аналізувати результати діяльності та усвідомлювати потребу в професійному самовдосконаленні (Горячок, Ранюк, 2025).

У цьому контексті особливого значення набуває рефлексивна культура майбутнього вчителя, яка формується саме під час педагогічної практики. Вона передбачає здатність до самоспостереження, критичного осмислення власних педагогічних рішень, уміння зіставляти заплановані й досягнуті результати, визначати шляхи вдосконалення професійної діяльності. Розвинена рефлексивна культура є невід'ємною складовою професійної компетентності педагога, оскільки забезпечує його готовність до саморозвитку, самокорекції та творчого підходу до навчання й виховання учнів.

Формування рефлексії у студентів педагогічних спеціальностей є одним із ключових напрямів підготовки сучасного вчителя, оскільки саме рефлексивна здатність забезпечує усвідомлене ставлення до професійної діяльності, розвиток саморегуляції, самопізнання й професійного самовдосконалення. Для ефективного розвитку цієї якості доцільно застосовувати різні методи, що стимулюють аналітичне, критичне й творче мислення майбутніх педагогів.

1. Ведення рефлексивного щоденника. Рефлексивний щоденник є одним із найефективніших інструментів самоаналізу педагогічного досвіду. Його ведення дає змогу студенту фіксувати власні спостереження, емоції, висновки після кожного заняття або педагогічної ситуації. Завдяки цьому формується вміння усвідомлювати свої дії, визначати успіхи та труднощі, аналізувати причини помилок і планувати подальше професійне вдосконалення. Крім того, систематичне ведення такого щоденника сприяє розвитку навичок письмової рефлексії, формуванню виважених суджень і глибшому розумінню себе як майбутнього педагога.

2. Обговорення та аналіз педагогічних ситуацій. Аналіз реальних або змодельованих педагогічних ситуацій дає змогу студентам розвивати здатність бачити проблему з різних позицій: учителя, учня, батьків, адміністрації тощо. Під час колективного обговорення майбутні вчителі навчаються аргументувати власну точку зору, вислуховувати інших, співвідносити власні педагогічні рішення з етичними, психологічними та методичними нормами. Така робота формує навички критичного мислення, здатність до педагогічного аналізу й вироблення адекватних стратегій поведінки в різних освітніх ситуаціях.

Як приклад пропонуємо таку ситуацію: *Під час проведення уроку літератури у 9-му класі студент-практикант запитав учнів про власне розуміння головного героя прочитаного твору. Один з учнів, який зазвичай був активним, від-*

повів різко: «Цей герой дурень, і взагалі твір нудний. Навіщо ми це вчимо?»

Студент розгубився, не знаючи, як реагувати. Він відчув, що його авторитет у класі може похитнутися, і вирішив не коментувати висловлювання, швидко перейшовши до наступного питання. Після уроку вчитель-наставник звернув увагу, що студент не використав ситуацію як можливість для розвитку критичного мислення учнів та не проаналізував поведінку дитини.

Завдання для студентів:

Опис ситуації: *Які емоції викликала ця подія у вас як у майбутнього педагога? Чи вважаєте ви реакцію учня допустимою?*

Аналіз: *Які причини могли зумовити таку поведінку учня? Чи міг викладач спровокувати подібну реакцію несвідомо? Які педагогічні принципи порушено або могли бути застосовані?*

Рефлексія: *Як би ви відреагували на місці студента-практиканта? Які альтернативні способи реагування ви можете запропонувати? Які висновки ви робите про власну готовність до непередбачуваних ситуацій у класі?*

Самооцінювання: *Оцініть свої дії за шкалою від 1 до 5 за такими критеріями: емоційна стабільність, педагогічна гнучкість, здатність до діалогу, рівень емпатії. Визначте, які якості вам потрібно розвивати для підвищення своєї професійної рефлексії.*

3. Самооцінювання та взаємооцінювання. Процес рефлексії нерозривно пов'язаний із умінням об'єктивно оцінювати власну діяльність. Самооцінювання сприяє усвідомленню сильних і слабких сторін майбутнього педагога, формуванню відповідальності за результати своєї роботи. Взаємооцінювання, своєю чергою, розвиває вміння надавати конструктивний зворотний зв'язок, що формує педагогічну культуру спілкування та толерантність до чужих поглядів. Використання обох методів під час педагогічної практики дає можливість студентам обмінюватися досвідом і спільно формувати критерії ефективної педагогічної діяльності.

Практичні завдання, спрямовані на формування рефлексивної культури, повинні поєднувати елементи самоспостереження, аналізу педагогічних ситуацій і творчого осмислення власного досвіду. Серед найефективніших форм роботи можна виділити: створення індивідуального портфоліо майбутнього педагога, де студент аналізує власні досягнення, труднощі, педагогічні спостереження та формулює перспективи розвитку; участь у семінарах і дискусіях, які передбачають колективне обговорення педагогічних проблем, взаємну оцінку дій та пошук оптимальних шляхів вирішення освітніх завдань; ведення електронного блогу або відеощоденника, що дає змогу інтегрувати цифрові технології у процес рефлексії та сприяє розвитку медіаграмотності; створення кейсів із реальних ситуацій педагогічної практики з подальшим їх аналізом і розробкою альтернативних стратегій поведінки; проведення самоаналізу власного уроку із використанням відеозаписів, що дає змогу студенту побачити свою діяльність збоку та об'єктивно оцінити результати.

Процес формування рефлексивної культури майбутніх учителів не позбавлений труднощів, які мають як психологічний, так і організаційно-методичний характер.

1. Психологічні бар'єри у розвитку самокритичності та самоаналізу. Багато студентів відчувають труднощі у відкритому самоаналізі власної діяльності через страх критики, невпевненість у собі або звичку орієнтуватися на зовнішню оцінку. Це ускладнює розвиток рефлексії, оскільки вимагає внутрішньої готовності до самоосмислення, прийняття власних недоліків і прагнення до змін.

2. Недостатня інтеграція теоретичних знань і практичних навичок. Іноді навчальний процес у вищій школі орієнтований переважно на засвоєння теоретичного матеріалу, тоді як студенти мають обмежені можливості застосувати знання на практиці. Це призводить до формального ставлення до рефлексії, коли аналіз дій не супроводжується реальними змінами у професійній поведінці.

3. Відсутність методичної підтримки та наставництва. Рефлексивна діяльність потребує кваліфікованого педагогічного супроводу. Нестача досвідчених наставників, які могли б спрямовувати, коригувати й підтримувати студентів у процесі самоаналізу, часто призводить до поверхневого виконання рефлексивних завдань без усвідомлення їхньої цінності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, педагогічна практика

виступає не лише як навчальна дисципліна, а й як стратегічний інструмент розвитку рефлексивної культури майбутнього педагога. Її значення важко переоцінити, оскільки саме через практичну діяльність формується здатність до усвідомленого самовдосконалення, що є основою для високого рівня професійної майстерності та педагогічної етики. Системне дослідження цього питання дає змогу окреслити ефективні шляхи вдосконалення підготовки вчителів, підвищити якість освіти та сприяти формуванню нового покоління педагогів, здатних ефективно та відповідально діяти у сучасному освітньому просторі. Саме в процесі практики відбувається інтеграція теоретичних знань і практичного досвіду, що створює умови для розвитку критичного мислення, самопізнання, самооцінювання й самокорекції педагогічних дій.

Рефлексивна культура розглядається як невід'ємна характеристика сучасного педагога, що забезпечує усвідомлення цілей і мотивів професійної діяльності, сприяє формуванню педагогічної емпатії, відповідальності та готовності до самовдосконалення. Вона допомагає майбутньому вчителю не лише оцінювати результати власної роботи, а й шукати оптимальні шляхи підвищення її ефективності, розвивати індивідуальний стиль викладання, творчий підхід до освітнього процесу. Ефективність формування рефлексивної культури залежить від методичного супроводу практики, діяльності наставників і створення сприятливого освітнього середовища, що стимулює самоаналіз і критичне осмислення педагогічного досвіду.

Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні методик розвитку рефлексивних умінь студентів під час практики та визначенні критеріїв оцінювання рівня сформованості рефлексивної культури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: Монографія. Д.: Вид-во ДНУ, 2005. 304 с.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 519 с.

3. Закон України «Про освіту». 2017. URL http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/

4. Закон України «Про повну загальну середню освіту». 2020. URL https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text.

5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

6. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид. допов. і переробл. Київ : Вища шк., 2004. 422 с.

7. Психологічний словник / Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / За ред. Н. А. Побірченко. Київ : *Науковий* світ, 2007.

8. Ранюк, О., Горячок І. Педагогічна практика як етап професійного становлення майбутнього філолога. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 2025. 194–200, doi:https://doi.org/10.32782/apv/2025.1.28

9. Семеног О., Базиль Л., Дятленко Т. Фахова практика вчителя-словесника : [навчальний посібник]. Луганськ : Вид-во «Ноулідж», 2011. 496 с.

10. Тарасенко Г. С. Естетико-екологічна культура вчителя як особистісний і педагогічний феномен. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 1. С. 141–150.

11. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. Київ: Абрис, 2002. VI, 742 с.

12. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : [монографія]. Київ : Магістр–S, 1998. 200 с.

REFERENCES:

1. Volkova N. P. (2011). Professional and pedagogical communication: theory, technology, practice: Monograph [Profesiino-pedahohichna komunikatsiia: teoriia, tekhnolohiia, praktyka: Monohrafiia]. Dnipro : DNU Publishing House, 2005. 304 s. [in Ukrainian]

2. Goncharenko S. U. (2011). Ukrainian Pedagogical Encyclopaedic Dictionary [Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk.]. Rivne: Volynski Oberegy. 519 p. [in Ukrainian]

3. Law of Ukraine 'On Education' [Zakon Ukrainy «Pro osvitu»]. (2017). URL http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ [in Ukrainian]

4. Law of Ukraine ‘On Complete General Secondary Education’ [Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu»]. (2020). URL https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text. [in Ukrainian]

5. New Ukrainian School: Conceptual Foundations for Secondary School Reform [Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly]. (2016). 40 s. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian]

6. Pedagogical Mastery: Textbook [Pedahohichna maisternist: Pidruchnyk] (2004) / I. A. Ziazun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos et al.; Edited by I. A. Ziazun. 2nd edition, supplemented and revised. Kyiv: Vyshcha shkola. 422 s. [in Ukrainian]

7. Psychological Dictionary [Psykholohichnyi slovnyk] (2007) / Authors-compilers: V. V. Sinyavsky, O. P. Sergeenkova / Edited by N. A. Pobirchenko. Kyiv: Scientific World. [in Ukrainian]

8. Raniuk O., Horiachok I. (2025). Teaching practice as a stage in the professional development of future philologists. [Pedahohichna praktyka yak etap profesiinoho stanovlennia maibutnoho filoloha]. *Acta Paedagogisa Volynienses*, 1, 2025. S. 194–200. [in Ukrainian]

9. Semenog O., Bazyl L., Dyatlenko T. (2011). Professional Practice of a Language Teacher: textbook [Fakhova praktyka vchytelia-slovesnyka : navchalnyi posibnyk]. Luhansk: Noulidzh Publishing House. 496 s. [in Ukrainian]

10. Tarasenko G. S. (1996). Aesthetic and ecological culture of a teacher as a personal and pedagogical phenomenon [Estetyko-ekolohichna kultura vchytelia yak osobystisnyi i pedahohichnyi fenomen]. *Pedagogy and Psychology* №. 1. S. 141–150. [in Ukrainian]

11. Philosophical Encyclopedic Dictionary (2002). [Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk] / National Academy of Sciences of Ukraine, H. S. Skovoroda Institute of Philosophy; [editorial board: V. I. Shynkaruk (chairman) et al.]. Kyiv: Abrys, 2002. VI, 742 s. [in Ukrainian]

12. Khomych L. O. (1998). Professional and pedagogical training of primary school teachers: monograph [Profesiino-pedahohichna pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv : monohrafiia]. Kyiv: Magister–S. 200 s. [in Ukrainian]

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 21.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 377: 614 (4 – 11)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.22

Олександр ФЕДОРЕЦЬ
аспірант кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: *0009-0009-4228-9790*

Бібліографічний опис статті: Федорець, О. (2025). Проблема здоров'язбережувального навчання в контексті здобутків української та світової педагогічної думки. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 5, 162–166, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.22

ПРОБЛЕМА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ЗДОБУТКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ТА СВІТОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

У статті розкрито актуальну для сучасної педагогічної науки й освітянської практики проблему здоров'язбережувального навчання, коріння якого сягає далекої минувшини. Досліджено генезу обраної проблеми через аналіз праць українських та зарубіжних учених від давнини й до сьогодення, а також актуалізовано перспективний досвід Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю в закладах освіти України задля популяризації здорового способу життя й формування культури здоров'я суб'єктів освітнього процесу в контексті завдань Нової української школи.

Проаналізовано продуктивні ідеї представників зарубіжної педагогічної думки, зосібна: чеського педагога Я. Коменського про дидактично доцільне впровадження основ гігієни в навчально-виховний процес; запропоновану швейцарським педагогом Й. Песталоцці модель природовідповідного навчання дітей початкової школи; настанови англійського педагога Дж. Локка про виховання здорового способу життя дитини; організацію навчально-виховного процесу з урахуванням психо-фізичного розвитку дитини, розроблену польським педагогом, лікарем Я. Корчаком.

Прокоментовано внесок українських педагогів у розроблення проблеми здоров'язбережувального навчання в цивілізаційному вимірі, зокрема: виховну систему формування здорової особистості в концепції українського педагога Г. Ващенка; концепцію В. Сухомлинського про організацію здоров'язбережувального середовища в навчальних закладах. Опрацьовано сучасні монографічні та спеціальні дослідження, у змісті яких знайшла своє продовження багатоаспектна проблема здоров'язбережувального навчання в українських закладах освіти в умовах непрогнозованих викликів мінливого сьогодення.

Наголошено, що в умовах нестабільного соціуму, сповненого ризиків, заклади освіти України перебувають у стані підвищеної тривожності, для подолання якої керівникам закладів освіти, вчителям, керівникам гуртків рекомендовано зміцнювати фізичне, психо-емоційне, здоров'я учнів, дбати про збереження власного здоров'я та здоров'я усіх учасників освітнього процесу.

Ключові слова: *здоров'язбережувальне навчання, основи гігієни для вихованців, модель природовідповідного навчання, виховання здорового способу життя, психо-фізичний розвиток дитини, формування ціннісного ставлення до здоров'я, система формування здорової особистості, здоров'язбережувальне середовище, популяризація здорового способу життя, досвід Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю.*

Oleksandr FEDORETS
Postgraduate Student at the Department of Educology and Psychological and Pedagogical Sciences, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053
ORCID: *0009-0009-4228-9790*

To cite this article: Fedorets, O. (2025). Problema zdoroviazberezhuvalnoho navchannia v kontekksti zdobutkiv ukrainskoi ta svitovoi pedahohichnoi dumky [The problem of health-protecting education in the context of the achievements of Ukrainian and world pedagogical thought]. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 5, 162–166, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.22

THE PROBLEM OF HEALTH-PROTECTING EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE ACHIEVEMENTS OF UKRAINIAN AND WORLD PEDAGOGICAL THOUGHT

The article explores the problem of health-protecting education, which is relevant for modern pedagogical science and educational practice, the roots of which lie deep in the past; the genesis of the chosen problem is investigated through

the analysis of the works of Ukrainian and foreign scholars from ancient times to the present day, and the promising experience of the European Network of Health-Promoting Schools in educational institutions of Ukraine is updated in order to promote a healthy lifestyle and foster a health culture of subjects of the educational process within the context of the objectives of the New Ukrainian School.

The productive ideas of representatives of foreign pedagogical thought are analyzed, in particular: the Czech educator J. Comenius on the didactically appropriate introduction of the basics of hygiene into the educational process; the model of nature-based education of primary school children proposed by the Swiss educator J. Pestalozzi; the guidelines of the English educator J. Locke on the upbringing of a healthy lifestyle of a child; the organization of the educational process taking into account the psycho-physical development of the child, developed by the Polish educator, doctor J. Korczak.

The contribution of Ukrainian teachers to the development of the problem of health-protecting education within a civilizational perspective is commented on, in particular: the educational system of forming a healthy personality in the concept of the Ukrainian teacher G. Vashchenko; the concept of V. Sukhomlynsky on the organization of a health-protecting environment in educational institutions. Contemporary monographs and specialized studies are reviewed, in the content of which the multifaceted problem of health-protecting education in Ukrainian educational institutions in the conditions of unpredictable challenges of the changing present has found its continuation.

It was emphasized that in an unstable society full of risks, educational institutions in Ukraine are in a state of heightened anxiety, to overcome which, heads of educational institutions, teachers, and group leaders are recommended to strengthen the physical, psycho-emotional, health of students, and take care of preserving their own health and the health of all participants in the educational process.

Key words: *health-protecting education, basics of hygiene for pupils, model of nature-based education, promoting of a healthy lifestyle, psycho-physical development of a child, formation of a value attitude towards health, system of healthy personality formation, health-preserving environment, popularization of a healthy lifestyle, experience of the European Network of Health Promoting Schools.*

Постановка проблеми. Ретроспективне вивчення й аналіз здобутків вчених-педагогів з проблеми здоров'язбереженого навчання дають підстави для висновку про виняткову гостроту й актуальність обраної проблеми дослідження від давнини до сьогодення на різних часових відтинках життєдіяльності громадянського суспільства різних країн, яка знайшла віддзеркалення у працях представників класичної педагогіки. Увага вчених-педагогів до проблеми здоров'язбереження юних громадян своєї країни зумовлена прагненням до виховання освічених поколінь, покликаних забезпечувати стабільність соціально-економічного розвитку держави, її інтелектуальний людський ресурс як маркер рівня освіченості й сталого розвитку конкретного соціуму.

Наукові настанови вчених-педагогів далекої минувшини, продуктивність яких підтверджена освітньо-виховною практикою, в сучасних умовах стали теоретичними підвалинами для розроблення і впровадження стратегії функціонування Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю, а також імпульсом для започаткування Шкіл сприяння здоров'ю в Україні, пріоритетні аспекти практичної реалізації якої висвітлено в нормативних документах, дисертаційних роботах та монографічних дослідженнях (Бережна Т., 2018; Єжова О., 2013; Оржеховська В., 2011; Програма психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в Україні, 2022).

Загрозливі виклики сьогодення, зумовлені воєнною агресією рф, посилення стресових станів в українському соціумі, непрогнозованість геополітики, а також соціально-економічна нестабільність у країні винятково актуалізують обрану проблему дослідження на етапі реалізації завдань Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема здоров'язбережувального навчання має об'єктивну історичну тяглість, зумовлену увагою дослідників різних поколінь до неоціненних здобутків зарубіжних та українських педагогів-класиків, зосібна: у царині формування в дітей та юнацтва основ особистісної гігієни, ціннісного ставлення до здоров'я, викладених у працях чеського педагога Я. Коменського; природовідповідного навчання, викладеного в дослідженнях швейцарського педагога Й. Песталоцці; формування навичок здорового способу життя, обгрунтованих англійським педагогом Дж. Локком; організація навчально-виховного процесу з урахуванням психо-фізичного розвитку дитини, розроблена польським педагогом Я. Корчаком; система формування здорової особистості в концепції українського педагога Г. Ващенка; організація здоров'язбережувального середовища в навчальних закладах за концепцією

В. Сухомлинського, які спонукають сучасних дослідників до вивчення, аналізу й синтезу педагогічної спадщини в контексті реалізації багатоаспектних завдань Нової української школи, а також подолання освітніх втрат і кризових станів учасників освітнього процесу.

Результатом теоретичного осмислення здобутків класичної педагогіки й аналізу назрілих проблем в сучасній освітянській практиці є глобальна ініціатива щодо створення Шкіл сприяння здоров'ю не лише в країнах Європи, а й в Україні. У закладах освіти в останнє двадцятиріччя виняткової популярності набули такі напрямами діяльності, як: формування ціннісного ставлення до здорового способу життя учасників освітнього процесу; створення здоров'язбережувального середовища в освітньому закладі; формування здоров'язбережувальної компетентності суб'єктів освітнього процесу як однієї з ключових під час вивчення шкільних предметів та спеціальних під час засвоєння дисциплін у закладах вищої освіти. Окреслені напрями діяльності стали предметом наукових студій значної частини наукової спільноти в психолого-педагогічній галузі (Т. Андрющенко, Т. Бережна, А. Бєсєдіна, І. Бех, В. Бобрицька, Т. Бойченко, Е. Булич, Н. Василенко, Е. Вільчковський, Н. Денисенко, О. Єжова, І. Єрмаков, М. Єфремова, О. Кабацька, О. Кириченко, С. Кириленко, Л. Левінець, М. Лук'янченко, В. Лузан, О. Мельник, В. Оржеховська, В. Сімовська, Л. Сущенко, Т. Шаповалова, М. Ястребов та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Окремі сегменти проблеми здоров'язбережувального навчання в Україні, зокрема розроблення сучасних підходів, принципів, технологій, форм та методів проведення різноманітних заходів сприяння здоров'ю здобувачів освіти з урахуванням здобутків класичної педагогіки недостатньо досліджено, а отже. потребують ґрунтовного вивчення й аналізу. На периферії наукового пошуку перебувають соціально зумовлені психолого-педагогічні складники феномену «здоров'язбережувальне навчання» в контексті завдань Нової української школи, а також глобальних викликів.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз продуктивних ідей представників української та зарубіжної педагогічної думки з проблеми здоров'язбережувального навчання в закладах освіти в контексті реалізації завдань Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст термінного поняття «здоров'язбережувальне навчання» у статті потлумачено як систему стратегічних заходів, зорієнтованих на збереження, зміцнення і формування фізичного, психічного, емоційного, морального та соціального здоров'я учасників освітнього процесу, а також створення комфортних умов навчання, що мінімізують негативний вплив освітнього процесу на здоров'я здобувачів освіти; передбачають формування здорових звичок (правильне харчування, гігієна, режим дня); сприяють формуванню у здобувачів освіти здоров'язбережувальної компетентності (знання, вміння, навички, ціннісне ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших учасників освінього процесу, досвід здоров'язбереження).

У дослідженні проблему здоров'язбережувального навчання проаналізовано в двох площинах: 1) продуктивні ідеї педагогів-класиків; і 2) реалізація продуктивних ідей класичної педагогічної думки в сучасну освітню практику.

У науковому дискурсі українських та зарубіжних педагогів-класиків (Я. Каменського, Й. Песталоцці, Дж. Локка, Г. Ващенка, В. Сухомлинського та ін.) виокремлено й описано основні педагогічні ідеї з проблеми здоров'язбережувального навчання й виховання.

Аналіз і синтез праць Я. Коменського дали змову виокремити вузлові положення про здоров'язбережувальне навчання й виховання через систему описаних складників, як: 1) щоденна рухова активність, зреалізована системою фізичних вправ з урахуванням вікових особливостей; 2) сприятлива атмосфера в навчанні задля досягнення позитивного результату; 3) помірне й просте харчування; 4) змінний відпочинок. У праці «Велика дидактика» Я. Коменський вперше в педагогічній науці розробив класно-урочну систему з чіткими правилами організації й проведення уроку з дотриманням обов'язкових складників внутрішньої та зовнішньої його організації, а також дотримання правил особистісної гігі-

єни та здорового способу життя (Коменський Я., 1940).

У педагогічних доробках Й. Песталоцці обгрунтовано ідею природовідповідного навчання, які закладено в таких положеннях: 1) у вихованні необхідно дотримуватися гармонійного розвитку усіх природних здібностей дитини; 2) поетапне проєктування навчально-виховного процесу за моделю: від найпростішого – до складного; 3) індивідуальний підхіід до кожної особистості; 4) розвиток духовних сил; 5) фундаментальна роль сім'ї та педагога у вихованні гармонійної особистості (Він дивився у майбутнє: Й. Г. Песталоцці про мистецтво виховання, 2001).

Надважливий аспект здоров'язбереження учнів розкрито в настановах Дж. Локка, який розробив концепцію фізичного загартування тіла вихованців, а також режиму харчування. Значну частину навчання, з позиції педагога, доцільно проводити на свіжому повітрі в поєднанні з трудовою діяльністю. Описав чіткі рекомендації щодо дотримання повноцінного сну, оптимізації часу для навчання, а також здорового харчування та здорового способу життя загалом (Локк Джон, 2001).

Визначальною ознакою педагогічних поглядів та діяльності українського педагога Г. Ващенка є самобутня виховна система формування здорової особистості, зорієнтована на формування волі, характеру, позитивних психічних якостей особистості, патріотизму, сили духу, фізичної стійкості. У праці «Тіло виховання як засіб виховання волі і характеру» описано визначальну роль фізичного виховання у поєднанні з вихованням розумовим, моральним, естетичним і духовним та самовихованням, що сприятиме, на думку автора, ефективному розвитку особистості й нації загалом (Ващенко Г. 1997).

Видатний педагог ХХ століття В. Сухомлинський розробив стратегію створення здоров'язбережувального середовища в навчальних закладах, спрямованої на усвідомлене ставлення до власного здоров'я з дотриманням раціонального харчування, особистісної гігієни, балансування режиму навчальної праці й відпочинку, гігієни сну, психогігієни. В. Сухомлинський особливу увагу в освітянській практиці приділяв проблемі конструктивної взаємодії сім'ї і школи для вироблення стратегії індивідуального підходу до навчання й виховання кожного учня задля створення сприятливих умов у формуванні здорової особистості. У книзі «Народження громадянина» обгрунтовано дієвий вплив фізичного виховання на свідомість і фізичне здоров'я підлітків, стверджуючи, що «… фізична культура має сформувати свідоме ставлення підлітка до власного оргнанізму, виробити вміння берегти здоров'я, зміцнювати його правильним режимом праці, відпочинку, харчування, гімнастикою і спортом, загартовувати фізичні й нервові сили, запобігати захворюванню (Сухомлинський В., 1976, с. 357-358).

В умовах нестабільного соціуму, сповненого ризиків, заклади освіти України перебувають у стані підвищеної тривожності, для подолання якої керівникам закладів освіти, вчителям, керівникам гуртків запропоновано систему адаптаційних заходів за уподобаннями учнів, спрямованих на формування та зміцнення фізичного, психічного, морального здоров'я учнів; апробовано методику експресивної психотехніки для корекції емоційного здоров'я учнів; запропоновано проведення учнівських акцій, спрямованих на популяризацію здорового способу життя.

У процесі аналізу теоретичного й прикладного аспектів з'ясовано, що заклади освіти стають активними учасниками діяльності мережі Шкіл сприяння здоров'ю задля своєчасного надання кожному суб'єкту освітнього процесу допомоги в усвідомленому збереженні власного здоров'я та здоров'я інших учасників освітнього процесу, близьких і рідних. Громадські організації, представники медичних служб активно проводять різноманітні заходи профілактичного змісту задля відпрацювання нових правил поведінки, у разі небезпечних для життя знахідок, а також надання допомоги та самодопомоги як життєво важливих компетентностей в умовах воєнного стану.

Сучасні українські науковці узагальнили досвід Української та Європейської мереж Шкіл сприяння здоров'ю, який знайшов висвітлення в дисертаційних працях, монографічних виданнях, статтях, методичних рекомендаціях, програмах, концепціях, які використовують учителі та керівники шкіл в освітянській практиці задля успішної реалізації завдань Нової української школи.

Висновки. Ретроспективне опрацювання, аналіз і синтез праць з досліджуваної проблеми дали змогу виокремити й осмислити здобутки української та зарубіжної педагогічної спадщини, їх історичну тяглість та нерозривний зв'язок із освітньою практикою сьогодення, яка покликана адаптувати ідеї педагогів-класиків про здоров'язбережувальне навчання до нестандартних умов організації освітнього процесу, формування в суб'єктів навчання здорового способу життя, а також ефективної реалізації завдань Нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бережна Т., Єжова О., Бєсєдіна А. Організація Шкіл здоров'я в Україні: міжнародний досвід та вітчизняна практика. *Рідна школа*. 2018. № 5 –8. С. 25-31.

2. Ващенко Г. Виховний ідеал: підруч. для педагогів, вихователів, молоді і батьків. Полтава: Полтав. *Вісник*. 1994. 191 с.

3. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Київ: Укр. Вид. Спілка. 1997. 410 с.

4. Він дивився у майбутнє: Й.Г.Песталоцці про мистецтво виховання. Серія «Електронна бібліотека». «Класики педагогіки». Київ, 2001. 240 с.

5. Єжова О. Моделювання здоров'язбережувальної діяльності навчальних закладів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Сум ДПУ ім. А.С. Макаренка. 2013. № 8. С. 75–82.

6. Коменський Ян Амос. Велика дидактика. Вибрані педагогічні твори: у трьох томах. Київ: Рад. Школа, 1940. 248 с.

7. Коменський Ян Амос. *Енциклопедія освіти.* Академія пед. наук України; гол. ред. В.Г.Кремень, Юніком Інтер, 2008. С. 407–408.

8. Локк Джон. Два трактати про врядування. Київ: Основи, 2001. 265 с.

9. Оржеховська В.М. Здоров'язбережувальне навчання і виховання: проблеми, пошук. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2011. № 4. С. 29–31.

10. Програма психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в Україні: огляд заходів лютий–грудень 2022. MHPSS Snapshot for WMHD 2022_ukr (3).

11. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 1. 654 с.

12. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти т. Київ: Рад. школа, 1977. Т. 5. 639 с.

REFERENCES:

1. Berezhna T., Yezhova O., Biesiedina A. (2018) Orhanizatsiia Shkil zdorovia v Ukraini: mizhnarodnyi dosvid ta vitchyzniana praktyka. Ridna shkola. № 5 –8. S. 25-31.

2. Vashchenko H. (1994) Vykhovnyi ideal: pidruch. dlia pedahohiv, vykhovnykiv, molodi i batkiv. Poltava: Poltav. Visnyk. 191 s.

3. Vashchenko H. (1997) Zahalni metody navchannia. Kyiv: Ukr. Vyd. Spilka. 410 s.

4. (2001) Vin dyvyvsia u maibutnie: Y.H.Pestalotstsi pro mystetstvo vykhovannia. Seriia «Elektronna biblioteka». «Klasyky pedahohiky». Kyiv, 240 s.

5. Yezhova O. (2013) Modeliuvannia zdoroviaspriamovanoi diialnosti navchalnykh zakladiv. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. Sumy: Sum DPU im. A.S. Makarenka. № 8. S. 75–82.

6. Komenskyi Yan Amos (1940) Velyka dydaktyka. Vybrani pedahohichni tvory: u trokh tomakh. Kyiv: Rad. Shkola, 248 s.

7. Komenskyi Yan Amos (2008) Entsyklopediia osvity. Akademiia ped. nauk Ukrainy; hol. red. V.H.Kremen, Yunikom Inter. S. 407–408.

8. Lokk Dzhon (2001) Dva traktaty pro vriaduvannia. Kyiv: Osnovy, 265 s.

9. Orzhekhovska V.M. (2011) Zdoroviazberezhuvalne navchannia i vykhovannia: problemy, poshuk. Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky. № 4. S. 29–31.

10. (2022) Prohrama psykhichnoho zdorovia ta psykhosotsialnoi pidtrymky v Ukraini: ohliad zakhodiv liutyi–hruden 2022. MHPSS Snapshot for WMHD 2022_ukr (3).

11. Sukhomlynskyi V. O. (1976) Vybrani tvory: u 5-ty t. Kyiv: Rad. shkola, T. 1. 654 s.

12. Sukhomlynskyi V. O. (1977) Vybrani tvory: u 5-ty t. Kyiv: Rad. shkola, T. 5. 639 s.

Дата першого надходження рукопису до видання: 30.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 378.093.5.011.3-051:811.162.1]:004.032.6
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.23

Михайло ХАЛАШИ
аспірант кафедри слов'янської філології, Запорізький національний університет, вул. Університетська, 66, м. Запоріжжя, Україна, 69011
ORCID: *0000-0002-2593-3013*

Бібліографічний опис статті: Халаши, М. (2025). Потенціал мультимедійних технологій у процесі формування видів іншомовної комунікативної діяльності майбутніх учителів польської мови. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 167–174, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.23

ПОТЕНЦІАЛ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ВИДІВ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

Мета роботи*: у статті розглянуто дидактичний потенціал мультимедійних технологій (МТ) і обґрунтовано теоретико-методологічні засади їх застосування у формуванні видів іншомовної комунікативної діяльності майбутніх учителів польської мови, визначено завдання, які мають бути реалізовані за допомогою МТ. Дослідження спрямовано на визначення ефективних способів інтеграції мультимедійних засобів для розвитку рецептивних, продуктивних, медіативних та інтерактивних умінь у процесі професійної підготовки. Ефективна іншомовна підготовка майбутніх учителів польської мови вимагає створення інтерактивного освітнього середовища, орієнтованого на активну пізнавальну діяльність. Застосування мультимедійних технологій дозволяє ефективно моделювати автентичні комунікативні ситуації через інтерактивні вправи, симуляції та рольові ігри, що є ключовим для розвитку практичних умінь. Крім того, МТ надають доступ до автентичних аудіо- та відеоматеріалів, дозволяючи опановувати мову в її природному контексті та підвищуючи мотивацію студентів завдяки динамічності й варіативності подання матеріалу.* ***Методологія****: у статті застосовано комплекс методів: теоретичний аналіз наукової літератури і нормативних документів, компаративний і класифікаційний підходи для систематизації типологій мультимедійних технологій, методи моделювання навчальних сценаріїв та методи проєктної розробки навчальних матеріалів. Емпіричну складову становить опис практичних прикладів застосування МТ з предметної підготовки майбутніх учителів.* ***Наукова новизна****: у статті уточнено термінологічну базу дослідження, запропоновано класифікацію мультимедійних технологій та набір практичних рекомендацій, що конкретизує вибір інструментів для розвитку рецептивних, продуктивних, медіативних та інтерактивних умінь майбутніх учителів польської мови.* ***Висновки****: дослідження свідчить, що цілеспрямоване використання мультимедійних технологій сприяє підвищенню результативності формування іншомовної комунікативної діяльності через інтеграцію мультимедійних технологій, адаптивність завдань та можливість оперативного зворотного зв'язку.*

Ключові слова: *мультимедійні технології, майбутні вчителі польської мови, рецепція, продукція, медіація, інтеракція.*

Mykhailo KHALASHY
Postgraduate Student at the Department of Slavic Philology, Zaporizhzhia National University, Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine, 69011
ORCID: *0000-0002-2593-3013*

To cite this article: Khalashy, M. (2025). Potentsial multymediinykh tekhnolohii u protsesi formuvannia vydiv inshomovnoi komunikatyvnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv polskoi movy [Potential of multimedia technologies in the formation of types of foreign language communicative activities of future Polish language teachers]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 167–174, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.23

POTENTIAL OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF TYPES OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE ACTIVITIES OF FUTURE POLISH LANGUAGE TEACHERS

Purpose: *The article examines the didactic potential of multimedia technologies (MT) and substantiates the theoretical and methodological foundations of their application in forming different types of foreign-language communicative activities*

of future Polish language teachers. It identifies the key pedagogical tasks that can be effectively achieved through the use of MT. The study focuses on determining efficient strategies for integrating multimedia tools to develop receptive, productive, mediative, and interactive skills within the process of professional training. Effective foreign-language preparation of future Polish language teachers requires creating an interactive educational environment oriented toward active cognitive engagement. The use of multimedia technologies makes it possible to model authentic communicative situations through interactive exercises, simulations, and role-playing activities, which are essential for developing practical communication skills. Moreover, MT provide access to authentic audio and video materials, allowing learners to experience the language in its natural context and increasing their motivation through the dynamism and diversity of presentation formats. ***Methodology:*** *The research employs a set of methods, including theoretical analysis of scientific literature and regulatory documents, comparative and classificatory approaches to systematize typologies of multimedia technologies, modeling of learning scenarios, and project-based methods for the development of educational materials. The empirical component consists of descriptions of practical examples of MT application in subject-specific teacher training.* ***Scientific novelty:*** *The article refines the conceptual and terminological framework of the study, proposes a classification of multimedia technologies, and offers a set of practical recommendations specifying the selection and phased use of tools for developing receptive, productive, mediative, and interactive skills of future Polish language teachers.* ***Conclusions:*** *The findings indicate that the purposeful integration of multimedia technologies enhances the effectiveness of forming foreign-language communicative competence through the combination of multimodal tools, the adaptability of tasks, and the provision of timely feedback opportunities.*

Key words: *multimedia technologies, future Polish language teachers, reception, production, mediation, interaction.*

Актуальність проблеми. Застосування мультимедійних технологій у процесі іншомовної підготовки сприяє формуванню інтерактивного освітнього середовища, орієнтованого на активну пізнавальну діяльність здобувачів освіти. Завдяки використанню інтерактивних вправ, симуляцій, рольових ігор та онлайн-платформ створюються умови для моделювання автентичних комунікативних ситуацій, що забезпечує розвиток практичних умінь і навичок іншомовної комунікації, що лежить в основі професійної діяльності майбутніх вчителів польської мови. Доступ до автентичних інформаційних ресурсів, відео- та аудіоматеріалів, електронних видань, подкастів розширює можливості міжкультурного пізнання та дозволяє опанувати мову в її природному соціокультурному контексті. Крім того, мультимедійні засоби сприяють підвищенню мотивації студентів завдяки динамічності, інтерактивності та варіативності подання навчального матеріалу, що підсилює емоційну залученість і когнітивну активність учасників освітнього процесу. **Метою дослідження** є наукова розвідка дидактичного потенціалу мультимедійних технологій у процесі формування видів іншомовної комунікативної діяльності майбутніх учителів польської мови, а також пропозиції щодо їх використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що термінологічна база теми дослідження досить розмита і налічує ряд суміжних понять «інформаційні технології», «мультимедіа», «мультимедійні технології», а тому потребує уточнення. Під інформаційними технологіями (ІТ) розуміється процес, що використовує сукупність засобів і методів збору, обробки та передачі даних для отримання інформації нової якості про стан об'єкта, процесу чи явища (Сергієнко, 2023, с. 121). Також під інформаційними технологіями розуміють інтегровану систему взаємопов'язаних компонентів, що включає сучасні інформаційні методи та засоби, орієнтовані на цілеспрямований пошук, створення, збирання, зберігання, обробку, представлення, передачу і використання даних і знань, а також сукупність наукових знань про функціонування цієї системи, спрямована на удосконалення навчального процесу з найменшими витратами (Сорокіна, 2016, с. 43).

Інформаційні технології – це широке поняття, яке включає багато сучасних різновидів ІТ, провідне місце в цій сфері займають *мультимедійні технології*. Термін «мультимедійні технології» походить від поняття «мультимедіа» – 1) досл. багато середовищ, множинний засіб; 2) комплекс технологій, що дозволяє подавати текстуальні зображення та звук користувачеві; 3) носії інформації й контент, які включають комбінацію різних форм інформаційного наповнення»; 4) поєднання графічних зображень, відео, звуку та інших спеціальних ефектів за допомогою комп'ютерних засобів (Пшенична, 2024, с. 7). МТ використовують різні програмні та технічні засоби з метою найбільш ефективного впливу на здобувача освіти, що став одночасно і читачем, і слухачем, і глядачем (Томашевська, 2022, с. 325), оскільки поєднання тексту, графікі, відео, фото, анімації, звуку відіграє важливу роль як засіб активації

уваги та навчальної діяльності студентів, а створене за допомогою них інформаційно-інтегроване середовище сприяє пошукам якісно нових можливостей для користувачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мультимедійні технології стають інструментом для створення інтерактивних продуктів в освітньому процесі. Виходячи з обраного нами трактування до мультимедійних технологій відносимо: *мультимедійні презентації* (PowerPoint, Prezi), *інтерактивні підручники* (електронні книги з аудіо/відео), *інтерактивні словники* (з озвученням, перекладом, прикладами), *інтерактивні навчальні платформи* (Wordwall, Learningapps), *віртуальні екскурсії* (3D-тури музеями чи історико-культурними місцями), *відео- та аудіолекції* (лекції у форматі подкастів або YouTube-уроків), *навчальні онлайн-ігри та симулятори* (симулятори діалогу, комунікативних ситуацій), *анімація та 3D-моделювання* (навчальні мультфільми), *віртуальна (VR) та доповнена реальність (AR)* (Google Expeditions), *мультимедійні енциклопедії* (Wikipedia з медіафайлами), *інтерактивні карти та глобуси* (Google Earth, географічні додатки), *електронні лабораторії*, *цифрові комікси та інтерактивні історії* (Canva, Pixton), *інтерактивні дошки* (Miro, Jamboard) і окремо виділимо *платформи зі штучним інтелектом (AI)* (Suno, Twee). Зазначимо, що мультимедійні технології стрімко розвиваються і розгалужуються, отже запропонований нами список може бути неповним, а тому на сьогодні неможливо представити остаточний зміст мультимедійних технологій навчання.

Якісне та ефективне навчання іноземної мови залежить від наступних чинників: рівень вмотивованості процесу навчання, активне залучення здобувачів освіти до цього процесу, створення іншомовного комунікативного середовища, раціональний вибір засобів навчання, ефективний добір змісту навчального матеріалу, професіоналізм викладача (Сорокіна, 2016, с. 46). Розділяючи думку дослідниці у нашій роботі будемо вважати, що застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі майбутніх учителів польської мови повинно реалізувати наступні завдання:

1) впровадити комунікативно-діяльнісне навчання через використання мультимедійних технологій навчання. Це дозволить стимулювати самостійну мовну діяльність студентів, сприяє розвитку практичних умінь у використанні польської мови в реальних комунікативних ситуаціях та забезпечує можливість безпосереднього застосування отриманих знань за допомогою інтерактивних завдань, рольових ігор та симуляційних ситуацій;

2) підвищити мотивацію студентів до навчання за допомогою інтеграції різноманітних програмних засобів та інтернет-ресурсів у освітній процес;

3) покращити контроль рівня знань, умінь і навичок студентів, аналізувати їхні академічні успіхи за допомогою різноманітних мультимедійних засобів;

4) створити інтерактивне мовне середовище, яке буде позитивно впливати на рівень комунікативної компетентності студентів через впровадження опрацьованих польськомовних оригінальних матеріалів;

5) інтенсифікувати процес навчання; мультимедійні засоби дозволяють швидше та ефективніше передавати великий обсяг інформації, що сприяє скороченню часу на пояснення та засвоєння матеріалу;

6) розвивати творчий потенціал комунікативних здібностей.

Застосування в освіті МТ дозволяє розглядати їх як потужний дидактичний інструмент, який втілює основні принципи навчання, зокрема наочність, доступність, активність, індивідуалізацію, комунікативність і т.д. Також результати наукових досліджень (Пшенична, 2024; Бідюк, 2012; Маршицька, 2012; Синиця, 2014) свідчать, що інтеграція цих технологій у навчання іноземної мови, зокрема й польської, сприяє розвитку іншомовних і професійних компетентностей студентів, що має велике значення в контексті вирішення актуальних освітніх проблем. Особливо важливою для нас є позиція, яка звертає увагу на дидактичні властивості мультимедійних технологій, а також на вплив використання МТ у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх вчителів польської мови через дидактичні властивості. Серед дидактичних властивостей МТ виділяють:

1) Багатоканальність – можливість передачі інформації шляхом інтеграції кількох джерел інформації, таких як звук, текст та анімація, що одночасно стимулюють різні сенсорні канали

сприйняття. Поєднання різних способів представлення навчального матеріалу сприяє утриманню уваги студента, покращує розуміння та ефективність засвоєння знань (Бабин; Гуржій, Лапінський).

2) Наочність, яка реалізується через використання фото, відео та анімації, виступає ключовим методом передачі інформації в мультимедійних технологіях навчання. Лексичний матеріал може презентуватися у вигляді графічних схем, анімаційних елементів, зображень тощо, а мовленнєва інформація – у формі відео- або аудіосупроводу з текстовими коментарями, що сприяє точній передачі інформації, ефективному накопиченню знань студентами та розвитку відповідних навичок і вмінь (Галецький, 2020).

3) Інтегральність у представленні знань, яка означає, що навчальні засоби, створені на базі МТ, формують єдину, нерозривно пов'язану систему інформаційних ресурсів. Так, вони можуть поєднувати демонстрацію мовних правил і лексики з одночасним виконання навчальних завдань, представляти нову тему з повторенням вже пройденого матеріалу, що забезпечує їх логічний взаємозв'язок.

4) Інтерактивність забезпечує можливість двосторонньої взаємодії між засобом навчання (мультимедійні технології) і людиною, створюючи умови для постійної динамічної зміни ролей: одна система ініціює дію, а інша реагує на неї. Згідно з дослідженнями (Веретіна, Попіль, Добровольська, 2018), така взаємодія надає мультимедійним технологіям навчання динамічний характер та підвищує ефективність освітнього процесу, що відрізняється їх від статичних носіїв, таких як друковані або аудіовізуальні матеріали, де користувач не має можливості впливати на їхній зміст.

5) Можливість моделювання мовного середовища під освітні потреби, що дозволяє створити умови, в яких процес вивчення іноземної мови протікає природним шляхом – від практичного сприйняття і засвоєння граматичних правил до формування мовних і мовленнєвих навичок, що в результаті забезпечує розвиток комунікативних умінь (Биков, 2009). Використання мультимедійних технологій під час підготовки майбутніх вчителів польської мови дозволяє досягнути ефекту занурення в аутентичне мовне середовище, що сприяє вдосконаленню практичних навичок та підвищенню ефективності іншомовної комунікативної компетентності.

6) Гейміфікація освітнього процесу – більшість дослідників (Галецький, 2020; Сорокіна, 2016; Веретіна, Попіль, Добровольська, 2018) стверджують, що використання МТ сприяє підвищенню ефективності іншомовної підготовки через застосування принципу «навчання через гру». Можна говорити про мультифункціональність такого підходу, оскільки він комплексно впливає на інтелектуальну, мотиваційну, емоційну, вольову та інші сфери індивідуальності суб'єкта навчання. Фахівці в галузі викладання мов вважають, що для розвитку мовленнєвої діяльності найбільш ефективними є імітаційні та рольові ігри, у яких студент вирішує комунікативні завдання та набуває навичок природного іншомовного спілкування (Пікулицька, Байдак, 2016).

7) Атракційність мультимедійних технологій у навчанні характеризується їх здатністю створювати позитивне, захоплююче освітнє середовище, що формує позитивне ставлення до навчання, стимулює інтерес і мотивацію студентів, дозволяє уникнути психологічного бар'єру.

Отже, мультимедійні технології характеризуються комплексом дидактичних властивостей, які забезпечують цілісність та інтегративність навчального процесу. На відміну від традиційних технічних засобів навчання, вони не лише розширюють доступ до систематизованих і методично структурованих навчальних матеріалів, а й стимулюють розвиток інтелектуального потенціалу, креативного мислення та пізнавальної активності здобувачів освіти. Використання мультимедійних ресурсів сприяє формуванню здатності до самостійного пошуку, аналізу й інтерпретації інформації з різних джерел, що відповідає сучасним вимогам автономності навчання. У сукупності зазначені якості підвищують результативність освітнього процесу та сприяють становленню іншомовної комунікативної компетентності, яка є фундаментальною складовою професійної підготовки майбутніх учителів польської мови.

В процесі професійної підготовки майбутні вчителі польської мови розвивають іншомовну комунікативну компетентність як інтегровану систему знань, умінь і навичок у галузі кому-

нікації. Для досягнення цієї мети важливо враховувати різноманітність видів мовленнєвої діяльності, що можуть бути реалізовані за допомогою мультимедійних технологій, серед них виділяють **рецепцію** (сприймання), **продукцію** (відтворення), **медіацію** (посередництво) та **інтеракцію** (взаємодія) (Веретіна, Попіль, Добровольська, 2018, с. 29). Всі ці види комунікативної взаємодії перебувають у постійному взаємозв'язку, а тому їх формування вимагає комплексного підходу до розвитку.

Наукові дослідження демонструють, що розвиток усного мовлення (усний переказ, усна творчість) значною мірою зумовлений і поглиблений через системну роботу з письмовими текстами (написання переказів, творів, офіційних документів). Такий взаємозв'язок письмової та усної практики сприяє не лише збагаченню змісту усних висловлювань, а й підвищенню їх змістовності та виразності. Крім того, сформована іншомовна комунікативна компетентність забезпечує особі високий рівень ефективності поведінки як у професійній сфері, так і в інших галузях суспільного життя (Вашуленко, 2011).

Для систематизацію та логічного представлення інформації зазначимо в таблиці 1 види іншомовної комунікативної діяльності майбутніх вчителів польської мови та способи їх формування під час навчання за допомогою мультимедійних технологій навчання:

Таблиця 1

Види комунікативної діяльності та способи їх формування за допомогою мультимедійних технологій

Вид комунікативної діяльності під час професійної підготовки	Опис комунікативної діяльності під час професійної підготовки	Спосіб формування за допомогою мультимедійних технологій:
Рецепція (слухова)	Ґрунтується на розумінні та інтерпретації усного мовлення (лекції, діалоги, аудіозаписи), накопиченні інформації задля її подальшої трансляції.	Спрямований на аудіальні способи отримання інформації. Можуть бути використані інтерактивні аудіозаписи і подкасти, вправи на розуміння почутого з миттєвим зворотним зв'язком; відеофрагменти з регульованою швидкістю відтворення.
Рецепція (зорова)	Ґрунтується на сприйнятті та аналізі письмового й візуального контенту (тексти, графіки, субтитри), усвідомленні інформації, що була закладена в повідомленні, підкресленні ключових ідей, логіко-смислових зв'язків тощо.	Спрямований на зорові способи отримання інформації. Можуть бути використані інтерактивні підручники та тексти з гіперпосиланнями; вправи на читання з мультимедійними підказками (аудіо, відео), перевірка розуміння через тестові завдання.
Продукція (усна)	Ґрунтується на генерації усних висловлювань у формі монологів, презентацій, оповідей тощо.	Спрямований на практику говоріння та вимови. Можуть бути використані платформи для запису аудіо або відео, що надають можливість корекції результатів мовленнєвої діяльності, системи розпізнавання мовлення для самоперевірки інтонації та артикуляції, вправи на генерацію усних висловлювань за допомогою мультимедійного контенту.
Продукція (писемна)	Ґрунтується на створенні письмових текстів: творів, висловлювань, документів, рефератів тощо.	Спрямований на практику письма: орфографічну, граматичну, синтаксичну грамотність. Можуть бути використані онлайн-редактори з інструментами автокорекції й стилістичних підказок; блоги, віртуальні журнали й форуми для публікації текстів; інтерактивні вправи на орфографію, граматику, синтаксис, редагування написаного.
Медіація (усна)	Ґрунтується на усному перекладі й переказі змісту іншомовного тексту або діалогу для різних цільових аудиторій.	Спрямований на залучення декількох процесів одночасно: обробки, аналізу і усній передачі інформації. Можуть бути використані вправи з озвучування, дубляжу або коментарів відеофрагментів; інтерактивні завдання з інтерпретації інформації, інтерактивний сторітейлінг, тренажери для синхронного перекладу з можливістю аналізу помилок.

Продовження таблиці 1

Медіація (писемна)	Ґрунтується на письмовому перекладі, перефразуванні, узагальненні інформації для різних цільових аудиторій.	Спрямований на залучення декількох процесів одночасно: обробки, аналізу і письмовій передачі інформації Можуть бути використані онлайн-інструменти для перекладу: словники, довідники тощо, інтерактивні вправи на перафразування, розширення або скорочення тексту, форуми для публікації власних перекладів із колективним обговоренням.
Інтеракція (усний діалог)	Ґрунтується на динамічній усній взаємодії: дискусії, дебати, комунікативні вправи в діалоговому режимі, прояві	Спрямований на залучення рецептивних і продуктивних навичок в усному спілкуванні. Можуть бути використані відеоконференції та мультимедійні платформи із вбудованими інструментами для групової роботи; інтерактивні чат-боти для відпрацювання стандартних фраз; мультимедійні рольові ігри з симуляціями реальних комунікативних ситуацій.
Інтеракція (писемний діалог)	Ґрунтується на письмовому обміні повідомленнями: комунікація за допомогою чатів, форумів, електронної пошти, соціальних мереж і коментування.	Спрямований на залучення рецептивних і продуктивних навичок в письмовому спілкуванні Можуть бути використані соціальні мережі, дискусійні платформи з можливістю спільного редагування та миттєвого фідбеку, чат-боти, спільні інтерактивні презентації, документи тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, мультимедійні технології володіють сукупністю дидактичних властивостей, що забезпечують інтегрованість і цілісність освітнього процесу. На відміну від традиційних технічних засобів, вони не лише відкривають широкий доступ до методично впорядкованих навчальних ресурсів, а й сприяють розвитку інтелектуального потенціалу, творчого мислення та підвищенню пізнавальної активності здобувачів. Застосування мультимедійних технологій стимулює формування всіх видів іншомовної комунікативної діяльності: рецепції, продукції, медіації та інтеракції – на послідовних етапах професійної підготовки. Оскільки ці види взаємодії перебувають у постійному взаємозв'язку, їх ефективне становлення потребує системного, комплексного підходу в організації навчального процесу. Перспективи подальших наукових розробок вбачаємо у розробці методичних рекомендацій до використання мультимедійних технологій у процесі мовної підготовки майбутніх учителів польської мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабин І. І. Стратегія й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті європейського простору вищої освіти. URL: http://euroosvita.osp-ua.info/news/3/babin-%D0%86%D0%86-strategija-y-suchasni-tendenciyi-rozvitku-vischoyi-osviti-v-kontekstiyevropeysykogo-prostoru-vischoyi-osviti.html. (дата звернення: 16.08.2025).

2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2009. 684 с.

3. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи:* Зб. наук. пр. третьої міжнар. науково-практ. конф., м. Львів, 12–14 листоп. 2012 р. С. 158–160.

4. Веретіна І. І., Попель О. В., Добровольська Н. М. Розвиток іноземномовних комунікативних умінь в інтерактивному навчальному середовищі. *Інформаційні технології в освіті*. 2018. № 2. С. 27–39.

5. Галецький С. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2020. 292 с.

6. Гуржій А. М., Лапінський В. В. Теоретичні засади і практика створювання і використання електронних освітніх ресурсів. URL: http://lib.iitta.gov.ua/6027/1/15.pdf. (дата звернення: 01.08.2025).

7. Маршицька В. В. Про використання мультимедійних технологій у процесі викладання навчальних дисциплін у ВНЗ. *Вісник Черкаського національного університету: Педагогічні науки.* Черкаси. 2012. № 8. С. 47– 54.

8. Методика навчання української мови в початковій школі: навч. посіб. / за наук. ред. М. С. Вашуленко. Київ: Літера, 2011. 370 с.

9. Пікулицька Л. В., Байдак Л. І. Рольова гра як один із методів оптимізації викладання української мови як іноземної. Сумський національний аграрний університет. 2016. URL: https://repo.snau.edu.ua/xmlui/handle/123456789/4443. (дата звернення: 28.07.2025).

10. Пшенична О. С. Цифрові та мультимедійні технології в профільній середній та фаховій передвищій освіті : навчальний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти магістра спеціальності «Середня освіта» освітньопрофесійної програми «Середня освіта (Історія)». Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. 146 с.

11. Сергієнко Т. Інформаційні технології в освіті. *Українські студії в євпропейському контексті*. 2023. Т. 6. С. 121–126.

12. Синиця М. О. Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ як засіб формування педагогічних знань. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання:* монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 418–438.

13. Сорокіна Н. В. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних технологій : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 219 с.

14. Томашевська І. П. Сучасні мультимедійні технології в освітньому процесі вищої школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 207. С. 323-327. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-323-327

REFERENSES:

1. Babyn, I. I. (n.d.). Stratehiia y suchasni tendentsii rozvytku vyshchoi osvity v konteksti yevropeyskoho prostoru vyshchoi osvity [Strategy and current trends of higher education development in the context of the European Higher Education Area]. Retrieved from http://euroosvita.osp-ua.info/news/3/babin-%D0%86%D0%86-strategija-y-suchasni-tendenciyi-rozvitku-vischoyi-osviti-v-kontekstiyevropeysykogo-prostoru-vischoyi-osviti.html [in Ukrainian].

2. Bykov, V. Yu. (2009). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity [Models of organizational systems of open education]. Kyiv: Atika. 684 p. [in Ukrainian].

3. Bidiuk, N. M. (2012). Komunikatyvna kompetentnist maibutnoho vchytelia-filoloha: zmist ta struktura [Communicative competence of the future teacher-philologist: content and structure]. In Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasnii osviti: dosvid, problemy, perspektyvy: Proceedings of the 3rd International Scientific-Practical Conference pp. 158–160. Lviv [in Ukrainian].

4. Veretina, I. I., Popel, O. V., & Dobrovolska, N. M. (2018). Rozvytok inozemnomovnykh komunikatyvnykh umin v interaktyvnomu navchalnomu seredovyshchi [Development of foreign-language communicative skills in an interactive learning environment]. Informatsiini tekhnolohii v osviti [Information Technologies in Education], issue 2, pp. 27–39 [in Ukrainian].

5. Haletskyi, S. M. (2020). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovachiv inozemnoi movy zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of communicative competence of future foreign-language instructors by means of ICT] (Candidate's dissertation). Zhytomyr, Ukraine. 292 p. [in Ukrainian].

6. Hurzhiy, A. M., & Lapinskyi, V. V. (n.d.). Teoretychni zasady i praktyka stvorennia i vykorystannia elektronnykh osvitnikh resursiv [Theoretical foundations and practice of creating and using electronic educational resources]. Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua/6027/1/15.pdf [in Ukrainian].

7. Marshytska, V. V. (2012). Pro vykorystannia multymediinykh tekhnolohii u protsesi vykladannia navchalnykh dystsyplin u VNZ [On the use of multimedia technologies in teaching university subjects]. Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu: Pedahohichni nauky [Bulletin of Cherkasy National University: Pedagogical Sciences], issue 8, pp. 47–54. Cherkasy [in Ukrainian].

8. Vashulenko, M. S. (Ed.). (2011). Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli [Methodology of teaching Ukrainian in primary school]. Kyiv: Litera. 370 p. [in Ukrainian].

9. Pikulytska, L. V., & Baidak, L. I. (2016). Rolova hra yak odyn iz metodiv optymizatsii vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Role-play as one of the methods of optimizing teaching Ukrainian as a foreign language]. Retrieved from https://repo.snau.edu.ua/xmlui/handle/123456789/4443 [in Ukrainian].

10. Pshenychna, O. S. (2024). Tsyfrovi ta multymediini tekhnolohii v profilnii serednii ta fachovii peredvyshchii osviti: navchalnyi posibnyk dlia zdobuvachiv stupenia vyshchoi osvity mahistra [Digital and multimedia technologies in specialized secondary and vocational pre-higher education: textbook for master's students]. Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National University. 146 p. [in Ukrainian].

11. Serhienko, T. (2023). Informatsiini tekhnolohii v osviti: Ukrainski studii v yevropeyskomu konteksti [Information technologies in education: Ukrainian studies in the European context], Vol. 6, pp. 121–126. [in Ukrainian].

12. Synytsia, M. O. (2014). Vykorystannia multymediinykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi VNZ yak zasib formuvannia pedahohichnykh znan [Use of multimedia technologies in the higher education process as a means of forming pedagogical knowledge]. In O. A. Dubaseniuk (Ed.), Profesijna pedahohichna osvita: stanovlennia i rozvytok pedahohich-

noho znannia [Professional pedagogical education: formation and development of pedagogical knowledge] (pp. 418–438). Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

13. Sorokina, N. V. (2016). Formuvannia profesiinoi inozemnoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv zasobamy multymediinykh tekhnolohii [Formation of professional foreign-language competence of future philologists by means of multimedia technologies] (Candidate's dissertation). Kyiv, Ukraine. 219 p. [in Ukrainian].

14. Tomashevska, I. P. (2022). Suchasni multymediini tekhnolohii v osvitnomu protsesi vyshchoi shkoly [Modern multimedia technologies in the educational process of higher education]. Naukovi zapysky: Seriia: Pedahohichni nauky [Scientific Notes: Series — Pedagogical Sciences], issue 207, pp. 323–327 https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-323-327 [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 20.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 37.02
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.24

Людмила ШВИДУН
доктор філософії, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49006
***ORCID:** 0000-0002-7286-8103*

Любов ПАСІЧНИК
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49006
***ORCID:** 0000-0002-0105-7944*

Бібліографічний опис статті: Швидун, Л., Пасічник, Л. (2025). Квестові технології в роботі сучасного вчителя. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 175–180, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.24

КВЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті увагу акцентовано на квестових технологіях, які, на думку авторів, можуть стати важливим засобом в організації освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти. Крім того, актуальність питання зумовлюється стрімким розвитком цифрових технологій, оновленням системи загальної середньої освіти, в тому числі її складової – початкової школи. Авторами підкреслено, що сьогодні недостатньо уваги приділяється питанням вивчення особливостей застосування сучасними вчителями квестових технологій в умовах освітніх змін. Показано, що квест, як активний метод, може використовуватися не лише для роботи з учнями та педагогами, а й для активізації роботи з батьками здобувачів освіти, що суттєво розширює рамки освітнього процесу. Зазначено, що останнім часом квестові технології активно входять у вивчення навчальних предметів початкової школи, оскільки їх функціональні можливості дозволяють розв'язувати головні завдання та цілі різних навчальних дисциплін. Зокрема, квестові технології можуть стимулювати розвиток навчальних умінь та навичок здобувачів освіти, поглиблювати їх знання тощо. Сфокусовано увагу на використанні можливостей Інтернету для розробки та проведення квестів. Охарактеризовано певні види квестів, зокрема, моноквести, які можуть стосуватися вирішення певного питання окремо взятої навчальної дисципліни, та міжпредметні квести, що поєднують декілька навчальних предметів. Авторами зроблено спробу довести, що квест можна вважати інтелектуальною грою, проходячи який учні навчаються виявляти кмітливість, організованість, стають єдиною командою, яка налаштована на позитивний результат. Наголошено, що квести можуть поєднувати мозковий штурм, тренінги, завдання в ігровій формі, змагання тощо, а сам квест відносено до інтерактивної моделі навчання, що сприяє розвитку у здобувачів освіти як розумових, так і фізичних здібностей, покращує пам'ять, уяву, увагу, комунікаційні навички тощо. Виокремлено основні характеристики квесту: інтерактивність, проблемні завдання, включення елементів рольової гри тощо, Показано, що елементами гри часто стають ігрові механіки, такі як нарахування балів, отримання нагород, змагання між командами. Це стимулює інтерес учнів, а використання різних ресурсів сприяє підвищенню його якості.

***Ключові слова:** квестові технології, початкова та середня освіта, освітній процес, види квестів, інтерактивні технології, заклади загальної середньої освіти, квести в умовах освітніх змін.*

Liudmyla SHVYDUN
Doctor of Philosophy, Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" Dnipropetrovsk Regional Council, Volodymyr Antonovych str., 70, Dnipro, Ukraine, 49006
***ORCID:** 0000-0002-7286-8103*

Liubov PASICHNYK
Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Education, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" Dnipropetrovsk Regional Council, Volodymyr Antonovych str., 70, Dnipro, Ukraine, 49006
***ORCID:** 0000-0002-0105-7944*

To cite this article: Shvydun, L., Pasichnyk, L. (2025). Kvestovi tekhnolohii v roboti suchasnoho vchytelia [Quest technologies in the work of a modern teacher]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 175–180, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.24

QUEST TECHNOLOGIES IN THE WORK OF A MODERN TEACHER

The article focuses on quest technologies, which, in the opinion of the authors, can become an important tool in organizing the educational process in secondary education institutions. In addition, the relevance of the issue is due to the rapid development of digital technologies, the renewal of the secondary education system, including its component – primary school. The authors emphasize that today not enough attention is paid to the study of the features of the application of quest technologies by modern teachers in the context of educational changes. It is shown that the quest, as an active method, can be used not only to work with students and teachers, but also to intensify work with parents of students, which significantly expands the scope of the educational process. It is noted that recently quest technologies have been actively included in the study of primary school subjects, since their functional capabilities allow solving the main tasks and goals of various academic disciplines. In particular, quest technologies can stimulate the development of general educational skills and abilities of students, deepen their knowledge, etc. The focus is on using the capabilities of the Internet for developing and conducting quests. Certain types of quests are characterized, in particular, monoquests, which may concern solving a specific issue of a single academic discipline, and interdisciplinary quests, which combine several academic subjects. The authors attempt to prove that a quest can be considered an intellectual game, during which students learn to show ingenuity, organization, and become a single team that is focused on a positive result. It is emphasized that quests can combine brainstorming, training, game-based tasks, competitions, etc., and the quest itself is attributed to an interactive learning model that promotes the development of both mental and physical abilities in students, improves memory, imagination, attention, communication skills, etc. The main characteristics of the quest are highlighted: interactivity, problem tasks, inclusion of role-playing elements, game mechanics are often game elements, such as scoring points, receiving awards, competitions between teams, which stimulates students' interest, use of various resources, etc., which contributes to improving its quality.

***Key words:** quest technologies, primary and secondary education, educational process, types of quests, interactive technologies, secondary education institutions, quests in the context of educational changes.*

Актуальність проблеми. Сучасний світ динамічний, мобільний, зміни відбуваються в різних сферах життєдіяльності людини. Суспільству потрібні фахівці, які можуть ефективно та якісно працювати, аналізуючи великий масив швидко змінюваної інформації, критично мислячи, вирішуючи складні та неоднозначні завдання, беручи на себе відповідальність тощо. Глобальному суспільству також потрібний учитель. Як влучно підмітив Б. Степанишин: «Нехай заслужено пишаються своїми великими відкриттями вчені, нехай гордяться своїми патентами винахідники, нехай не без підстав уважають свою місію особливо вагомою медики, священники, державні діячі, але коли до класу заходить педагог і розпочинається священне дійство, ім'я якому урок, кермо планети і доля людства, його майбутнє – саме в руках учителя» (Stepanyshyn, 1995). Однак, щоб бути сучасним, учителеві вже мало бути диригентом, режисером, постановщиком, оператором, актором, психологом, дипломатом, новатором, лідером, консультантом, наставником, виховником, компетентним фахівцем ... Якщо педагог навчатиме сьогодні так, як навчав учора, він руйнуватиме майбутнє дітей та держави, а його праця перетвориться в нудну та одноманітну рутину. Тому вчитель повинен

неперервно працювати над собою, вдосконалювати та відшліфовувати всі грані своєї педагогічної майстерності, гнучко та креативно реагувати на зміни, адаптуватися до них «перебудовувати напрям і зміст власної професійно-педагогічної діяльності» (Diachok, 2020, p. 70), вести кожного здобувача освіти стежиною досліджень, відкриттів, знахідок.

Сьогодні існує безліч способів йти в ногу з часом. Однією з таких технологій, що швидко стає популярною не лише серед дітей, але й серед дорослих, «… дозволяє індивідуалізувати процес навчання, максимально задіяти освітній простір і створити найкращі умови для розвитку і самореалізації учасників…» (Kulishov, 2018, p. 6), вчить знаходити необхідну інформацію, аналізувати її, систематизувати та розв'язувати поставлені завдання, є квести.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Джерельна база з питань створення та використання квестів у роботі сучасного вчителя представлена численними науковими вітчизняними та зарубіжними розвідками, методичними напрацюваннями. Зокрема, питання застосування квестових технологій в освітньому процесі вивчають М. Андрєєва, Я. Биховський, Л. Гапеєва, М. Гриневич, Л. Іванова, Н. Кононець, В. Кулішов, О. Хващевська, Н. Харченко, В. Хорунжа, Г. Шаматонова, серед зарубіжних дослідників варто назвати Б. Доджа (B. Dodge), Т. Марча (T. March).

Однак, незважаючи на численні дослідження, сучасна національна освіта потребує додаткових наукових розвідок щодо особливостей застосування квестів у початковій освіті в умовах її модернізації.

Актуальність питання зумовлюється стрімким розвитком цифрових технологій, оновленням системи загальної середньої освіти, в тому числі її складової – початкової школи. Тому все частіше акцент робиться на застосуванні педагогами нових підходів та методик. Квестові технології в освіті відносять до інноваційних інтерактивних технологій, «… які в умовах поширення Інтернету й широкого застосування різних комунікаційних технологій можуть знайти гідне місце серед педагогічних технологій нашої країни» (Khvashchevska, Khorunzha, 2019, pp. 143). Цікавість до таких технологій сьогодні існує на рівні різних педагогічних практик, починаючи від освітян закладів дошкільної освіти і закінчуючи викладачами закладів вищої школи. Наприклад, «використання вебквестів у роботі з вихователями як інструмента творчої діяльності сприяє досягненню таких цілей у роботі педагогів: підвищення мотивації до самоосвіти педагогів; формування нових компетенцій; реалізації креативного потенціалу учасників; підвищення особистісної самооцінки». У такому ракурсі нам видається затребуваним та важливим питання використання в освітньому процесі початкової школи квестових технологій (Turanska, Stakhmich, Deren, Yanhol, 2021, p. 15).

Метою дослідження є спроба з'ясувати особливості застосування сучасними вчителями квестових технологій в умовах освітніх змін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчаючи квестові технології, на нашу думку, необхідно, насамперед, звернутися до терміну «квест», який у перекладі з англійської «Quest» означає – пошук, предмет пошуків, пошук пригод. Цей термін був запозичений розробниками комп'ютерних ігор, метою яких є рух у світі ігор для виконання певних завдань. «… прабатьком» квесту вважається програміст Вільям Кроутер, який у 70-роках XX століття розробив програму під назвою Colossal Cave Adventure для ЕОМ марки PDP-10. Інтерфейс гри був текстовим, а сюжетом стали пригоди героя у великій печері. Поставлену мету можна досягнути, якщо здолати багато різних перешкод і труднощів, вирішити низку непростих завдань і складних ситуацій, знайти й використати певні предмети-підказки, а також, що дуже важливо, взаємодіяти й комунікувати з іншими учасниками гри.

На думку В. Кулішова, «… перші квести з'явилися ще в епоху стародавніх цивілізацій і супроводжують людство всю його історію. … квест – це головоломка, а головоломки людям доводилося розгадувати в усі часи. У різний час люди намагалися відшукати скарб, закопаний піратами або вірили, що можна знайти казкове дерево чи який-небудь предмет, які можуть принести щастя тощо» (Kulishov, 2018, p. 6).

Уперше термін «квест» як освітня технологія був введений наприкінці XX століття професором освітніх технологій Університету Сан-Дієго (США) Берні Доджем (Bernie Dodge), який «… розробив інноваційні додатки для Internet з метою інтеграції в навчальний про-

цес при викладанні різних освітніх предметів на різних рівнях навчання. Квестом він назвав сайт, що містить проблемне завдання і передбачає самостійний пошук інформації в мережі Internet» (Kulishov, 2018, p. 7). Згодом Томас Марч (Thomas March) додав певні уточнення до поняття «квест», розробив низку теоретичних положень. На його думку, квест (або веб-квест), – це побудована за типом опор навчальна структура, яка використовує посилання на суттєво важливі ресурси в Інтернеті та автентичні завдання для того, щоб мотивувати учнів до дослідження будь-якої проблеми з неоднозначним рішенням, розвиваючи тим самим їх вміння працювати як індивідуально, так і в групі (на заключному етапі) у веденні пошуку інформації та її перетворення в більш складне знання (розуміння). Кращі з квестів досягають це таким чином, що учні починають розуміти багатство тематичних зв'язків, легше включаються в процес навчання і навчаються міркувати над власним пізнавальним процесом (Dychkivska, 2004).

Сьогодні в наукових джерелах існують різні визначення поняття «квест», розроблено чимало підходів до їх класифікації. Наведемо деякі з трактувань цього поняття:

− квест – пошук, предмет пошуків, пошук пригод. У міфології та літературі поняття «квест» спочатку означало один із способів побудови сюжету – подорож персонажів до певної мети через подолання труднощів (Kulishov, 2018, p. 31);

− квест – інтегрована педагогічна технологія, яка об'єднує ідеї проєктного методу, проблемного та ігрового навчання, взаємодії в команді і ІКТ; цілеспрямований пошук при виконанні головного проблемного і серії допоміжних завдань з пригодами і (або) грою за певним сюжетом (Khvashchevska, Khorunzha, 2019, p. 145);

− «… освітній квест – це спеціальним чином організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої учні здійснюють пошук інформації за вказаними адресами, що включає пошук цих адрес чи інших об'єктів, людей, завдань тощо» (Kulishov, 2018, p. 6).

У наш час квести популярні як серед дітей, так і дорослих, вони, насамперед, часто використовуються в розважальній сфері, наприклад, для організації дозвілля чи проведення різного роду свят.

В освітньому процесі квести почали широко застосовувати спочатку в позакласній та позашкільній роботі з дітьми й учнівською молоддю. Квест, як активний метод, може використовуватися не лише для роботи з учнями та педагогами, а й для активізації роботи з батьками здобувачів освіти, що суттєво розширює горизонти освітнього процесу. Так, для налагодження взаємодії з батьками вчителі початкових класів (класоводи) можуть організувати для батьків та дітей, наприклад, спортивний або культурний квест тощо. Учні початкової школи, як правило, позитивно ставляться до такої форми роботи. Постійний рух, динаміка, гра з найріднішими людьми – викликає в них захоплення, бажання працювати краще.

Останнім часом ці технології активно входять у вивчення навчальних предметів початкової школи, оскільки їх функціональні можливості дозволяють розв'язувати головні завдання та цілі різних навчальних дисциплін. Наприклад, квестові технології можуть стимулювати розвиток навчальних умінь та навичок здобувачів освіти, поглиблювати їх знання тощо. Квести можуть розроблятися з використанням Інтернету, вони можуть стосуватися як вирішення певного питання окремо взятої навчальної дисципліни (моноквести), так і поєднувати декілька навчальних предметів (міжпредметний квест) тощо.

Варто розуміти, що в основі квестів лежить гра, проходячи сюжет, «… створюючи свій власний продукт учні навчаються формулювати проблему, планувати свою діяльність, критично мислити, вирішувати складні проблеми, зважувати альтернативні думки, самостійно приймати продумані рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію» (Khvashchevska, Khorunzha, 2019, p. 145). Тому квест, на наш погляд, можна вважати інтелектуальною грою, в якій учні навчаються виявляти кмітливість, організованість, стають єдиною командою, що налаштована на позитивний результат.

Ми суголосні з Д. Грабчак, що в початковій школі квести дають можливість виконувати завдання із навчальних предметів, стимулюють дітей до розвитку умінь і навичок (Hrabchak, 2012). Крім того, у квесті можна поєднувати мозковий штурм, тренінги, завдання в ігровій формі, змагання тощо. Власне, сам квест ми відносимо до інтерактивної моделі навчання.

Він сприяє розвитку у здобувачів початкової освіти як розумових, так і фізичних здібностей, покращує пам'ять, уяву, увагу, комунікаційні навички тощо.

О. Хващевська звертає увагу, що виконуючи квест, здобувач початкової освіти вчиться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, самостійно приймати продумані рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію, часто опиняється в ситуації вибору (Khvashchevska, Khorunzha, 2019). Учень сам може аналізувати кожен крок свого навчання, шукати причини труднощів, знаходити шляхи виправлення помилок. Він має право вибору способів діяльності, висування пропозицій, гіпотез. Почуття свободи вибору робить діяльність осмисленою, свідомою, продуктивною і більш результативною (Khvashchevska, Khorunzha, 2019). Квести вчать учнів долати труднощі, знаходити рішення та застосовувати знання на практиці. Крім того, квест створює умови для неформального спілкування між учнями та вчителями, що сприяє покращенню атмосфери в класі.

Враховуючи сказане вище, можемо виокремити основні характеристики квесту:

інтерактивність, що означає залучення здобувачів освіти до процесу навчання, а не просто пасивного сприймання інформації;

проблемні завдання, що потребують від учнів розв'язання певних проблем, аналізу інформації та прийняття рішень;

включення елементів рольової гри, що робить квест ще більш захопливим;

використання різних ресурсів, зокрема, підручники, інтернет, аудіовізуальні матеріали;

елементами гри часто стають ігрові механіки, такі як нарахування балів, отримання нагород, змагання між командами, що стимулює інтерес учнів.

Розрізняють навчальні квести, які спрямовані на засвоєння навчального матеріалу з певного предмету; проєктні квести, що дозволяють здобувачам освіти застосувати знання та навички для вирішення комплексних проблем; методичні квести, які сприяють розвитку педагогічних навичок учителів. Квести, які використовують можливості Інтернету для виконання завдань називають веб-квестами.

Дослідниця І. Сокол зазначає, що створити та провести квест не складно, «… оскільки немає потреби завантажувати додаткові програми, одержувати специфічні технічні знання та навички – є потреба лише в прагненні вчителів та учнів» (Sokol, 2014, p. 371). Квестові технології можна використовувати вчителям на різних етапах уроку, наприклад, під час вивчення нового матеріалу, формування знань та умінь, під час застосування отриманих знань та узагальнення вивченого матеріалу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, можемо підсумувати, що впровадження квестових технологій в освітній процес Нової української школи сприяє підвищенню його якості, зацікавленості учнів і педагогів, дозволяє активізувати розумову діяльність здобувачів освіти, формує стійкий інтерес до навчання, розвиває наочно-образне, логічне та критичне мислення, вміння працювати в команді, поєднує новітні та традиційні методи навчання.

Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення потенціалу квестових технологій як у межах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, так і в процесі підготовки майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грабчак В. Д. Освітній веб-квест як нова Інтернет-технологія навчання. *Інформаційні технології в освіті.* 2012. № 12. С. 139–145.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

3. Дячок Н. В. Професійна мобільність як показник якості педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2020. № 33 (1). С. 70–75.

4. Кулішов В. С. Застосування квест-технології у професійно-теоретичній підготовці учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навч.-метод. посіб. Біла Церква: БІНПО УМО НАПН України, 2018. 86 с.

5. Сокол І. М. Класифікація квестів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя: КПУ, 2014. Вип. 36 (89). С. 369–375.

6. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі. Київ: РВЦ «Проза», 1995. 246 с.

7. Туранська Т. М., Стахміч Є. С., Дерен В. М., Янголь Г. В. Застосування веб-квестів, як інтерактивної форми мотивації та самоосвіти педагогів: навч.-метод. посіб. Вінниця: КЗ «ДНЗ № 57 ВМР», 2021. 35 с.

8. Хващевська О. О., Хорунжа В. С. Характерні особливості квест-технології як ефективного засобу навчання молодших школярів. *Інноваційна педагогіка.* 2019. Спецвипуск. С. 143–146.

REFERENCES:

1. Hrabchak V. D. (2012). Osvitnii veb-kvest yak nova Internet-tekhnolohiia navchannia [Educational web quest as a new Internet learning technology]. Informatsiini tekhnolohii v osviti, 12, 139–145. (in Ukrainian)

2. Dychkivska I. M. (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]: navch. posib. Kyiv: Akademvydav, 352 p. (in Ukrainian)

3. Diachok N. V. (2020). Profesiina mobilnist yak pokaznyk yakosti pedahohichnoi osvity [Professional mobility as an indicator of the quality of pedagogical education]. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika, 33 (1), 70–75. (in Ukrainian)

4. Kulishov V. S. (2018). Zastosuvannia kvest-tekhnolohii u profesiino-teoretychnii pidhotovtsi uchniv zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity [Application of quest technology in professional and theoretical training of students of vocational (vocational and technical) education institutions]: navch.-metod. posib. Bila Tserkva: BINPO UMO NAPN Ukrainy, 86 p. (in Ukrainian)

5. Sokol I. M. (2014). Klasyfikatsiia kvestiv [Classification of quests]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. Zaporizhzhia: KPU, 36 (89), 369–375. (in Ukrainian)

6. Stepanyshyn B. I. (1995). Vykladannia ukrainskoi literatury v shkoli [Teaching Ukrainian literature at school]. Kyiv: RVTs «Proza», 246 p. (in Ukrainian)

7. Turanska T. M., Stakhmich Ye. S., Deren V. M., Yanhol H. V. (2021). Zastosuvannia veb-kvestiv, yak interaktyvnoi formy motyvatsii ta samoosvity pedahohiv: navch.-metod. posib. [The use of web quests as an interactive form of motivation and self-education of teachers: teaching and methodological manual.]. Vinnytsia: KZ «DNZ № 57 VMR», 35 p. (in Ukrainian)

8. Khvashchevska O. O., Khorunzha V. S. (2019). Kharakterni osoblyvosti kvest-tekhnolohii yak efektyvnoho zasobu navchannia molodshykh shkoliariv [Characteristic features of quest technology as an effective means of teaching younger schoolchildren]. Innovatsiina pedahohika, 143–146. (in Ukrainian)

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

РОЗДІЛ 3
СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 37.016:[911.3:33]+[911.3:30]:[37.017:[159.955:159.937.52]:37.091.3-049.7](045)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.25

Оксана БРАСЛАВСЬКА
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри географії та туризму, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, Україна, 69000; професор кафедри географії та туризму, Закарпатський угорський університет ім. Ференца Ракоці II, пл. Кошута, 6, м. Берегове, Закарпатська обл., Україна, 90202
ORCID: *0000-0003-0852-686X*

Бібліографічний опис статті: Браславська, О. (2025). Використання кейс-методу у формуванні просторового мислення учнів у процесі вивчення економічної та соціальної географії. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 181–187, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.25

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ У ФОРМУВАННІ ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ

У статті розглянуто особливості застосування кейс-методу у процесі формування просторового мислення учнів у процесі вивчення економічної та соціальної географії. Просторове мислення визначено як ключову складову географічної освіти, що забезпечує здатність учнів до комплексного аналізу територіальних процесів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та прогнозування соціально-економічного розвитку. Підкреслено, що традиційні методи навчання не завжди дозволяють ефективно розвивати цей вид мислення, тому актуалізується потреба у використанні інноваційних технологій. Однією з найбільш результативних у цьому контексті є кейс-метод, що передбачає розв'язання навчальних ситуацій, побудованих на основі реальних або змодельованих проблем. Проаналізовано методику впровадження кейсів у курс економічної та соціальної географії, зокрема етапи роботи: постановка проблеми, аналіз різних джерел інформації (картографічних, статистичних, текстових), обговорення варіантів рішень та презентація результатів. Показано, що робота з кейсами сприяє розвитку критичного та прогностичного компонентів просторового мислення, формує аналітичні та комунікативні навички учнів. Особливу увагу приділено використанню цифрових ресурсів, які розширюють можливості кейс-технологій та роблять їх більш наближеними до реальних потреб суспільства. Визначено виклики впровадження кейс-методу у шкільну практику: недостатня кількість навчально-методичних матеріалів, обмежені часові рамки уроків, недостатня підготовка вчителів. Перспективи подальшого розвитку пов'язані зі створенням банку географічних кейсів, інтеграцією цифрових технологій та системною підготовкою майбутніх педагогів. Запропоновано методичні рекомендації щодо організації навчального процесу з використанням кейсів, які сприятимуть більш ефективному формуванню просторового мислення школярів та підвищенню якості географічної освіти.

Ключові слова: *кейс-метод, просторове мислення, економічна та соціальна географія, інноваційні технології навчання; цифровізація освіти; критичне мислення; професійна підготовка майбутнього вчителя.*

Oksana BRASLAVSKA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Geography and Tourism, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Naukovoho mistechka str., 59, Zaporizhzhia, Ukraine, 69000; Professor at the Department of Geography and Tourism, Ferenc Racoczi II Transcarpathian Hungarian University, Koshuta Sq., 6, Berehove, Transcarpathian region, Ukraine, 90202
***ORCID:** 0000-0003-0852-686X*

To cite this article: Braslavska, O. (2025). Vykorystannia keis-metodu u formuvanni prostorovoho myslennia uchniv u protsesi vyvchennia ekonomichnoi ta sotsialnoi heohrafii [The use of the case method in the formation of spatial thinking of students in the process of studying economic and social geography]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 181–187, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.25

USE OF CASE METHOD IN FORMING STUDENTS' SPATIAL THINKING IN THE PROCESS OF STUDYING ECONOMIC AND SOCIAL GEOGRAPHY

The article examines the peculiarities of applying the case method in the process of developing students' spatial thinking while studying economic and social geography. Spatial thinking is defined as a key component of geographical education that ensures students' ability to perform a comprehensive analysis of territorial processes, identify cause-and-effect relationships, and predict socio-economic development. It is emphasized that traditional teaching methods do not always provide sufficient opportunities for the effective development of this type of thinking, which makes the use of innovative technologies essential. One of the most effective approaches in this regard is the case method, which involves solving educational situations based on real or simulated problems.The article analyzes the methodology of implementing cases in the course of economic and social geography, particularly the stages of work: problem setting, analysis of diverse information sources (cartographic, statistical, and textual), discussion of possible solutions, and presentation of results. It is demonstrated that working with cases contributes to the development of both critical and prognostic components of spatial thinking, while also forming analytical and communicative skills among students. Special attention is paid to the integration of digital resources, which significantly expand the potential of case technologies and make them more relevant to the real needs of society. The challenges of implementing the case method in school practice are identified: insufficient number of high-quality educational cases, limited lesson time, and lack of teachers' readiness for systematic application of this technology. Prospects for further development are related to the creation of a bank of geographical cases, the integration of digital technologies, and the systematic preparation of future teachers. The author provides methodological recommendations for the organization of the learning process using the case method, which will contribute to the effective formation of students' spatial thinking and improvement of the overall quality of geographical education.

***Key words:** case method; spatial thinking; economic and social geography; innovative teaching technologies; digitalization of education; critical thinking; teacher training.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації, цифровізації та впровадження компетентнісного підходу важливим завданням освіти є формування в учнів просторового мислення. Воно забезпечує розуміння закономірностей розташування об'єктів, явищ і процесів, їхніх взаємозв'язків, а також уміння моделювати та прогнозувати соціально-економічні зміни на різних територіальних рівнях.

Традиційна методика викладання економічної та соціальної географії часто залишається репродуктивною, орієнтованою на відтворення знань, що стримує розвиток аналітичних умінь і знижує мотивацію до навчання. Для підвищення ефективності географічної освіти необхідно застосовувати інноваційні методи, які стимулюють пізнавальну активність, критичне мислення й уміння працювати з різними типами інформації.

Одним із найрезультативніших підходів є кейс-метод, що поєднує навчальний зміст із реальними або змодельованими практичними ситуаціями, які потребують аналізу та прийняття рішень. Робота з кейсами сприяє розвитку аналітичного, комунікативного й критичного мислення, навичок співпраці та аргументованого захисту позиції (Вішнікіна, 2023).

Попри очевидні переваги, системність використання кейс-методу у шкільній географії залишається недостатньою. Серед основних проблем – брак методичного забезпечення, нестача адаптованих кейсів і досвіду їх використання вчителями. Водночас дослідження доводять, що кейс-технології підвищують професійну компетентність педагогів і стимулюють інноваційну діяльність (Козак, 2015).

Таким чином, проблема дослідження полягає у визначенні педагогічних умов та шляхів ефективного впровадження кейс-методу у процес навчання економічної та соціальної географії. Це дасть змогу системно формувати просторове мислення школярів, що відповідає сучасним вимогам освітньої політики та завданням підготовки конкурентоспроможної особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика застосування кейс-методу активно обговорюється як у вітчизняних, так і в зарубіжних педагогічних дослідженнях. Особливої уваги заслуговують публікації, присвячені підготовці майбутніх учителів географії до використання інноваційних методів. Т. Андрійчук, Р. Власенко наголошують, що залучення здобувачів до роботи з кейсами під час вивчення фахових дисциплін формує у них здатність моделювати педагогічні ситуації, розвивати навички критичного мислення та просторового аналізу (Андрійчук, 2024). Це підтверджує потребу у системному впровадженні кейсів у навчальні програми педагогічних університетів.

В українській освіті питання становлення та розвитку кейс-методу простежується у працях, що висвітлюють як історію його впровадження, так і сучасні тенденції. Системний аналіз траєкторії поширення кейсових технологій в Україні подає Ю. Сурмін, окреслюючи інституційні та організаційні умови їхнього зростання й бар'єри масштабування в освітніх практиках (Сурмін, 2015). Паралельно методичні студії фокусуються на конкретних інструментах і формах уроку, зокрема на доборі матеріалів, типології кейсів та способах оцінювання навчальних результатів.

Окремий напрям дослідження типології й класифікацій кейсів. Праці С. Ковальової пропонують різні підходи до систематизації (за джерелом даних, ступенем проблемності, способом організації взаємодії тощо), що важливо для цілеспрямованого формування компетентностей і добору відповідних форм оцінювання (Ковальова, 2014). Автор акцентує на труднощах упровадження: браку якісних локалізованих кейсів, часових витратах на їх підготовку, потребі у навчально-методичному супроводі та підвищенні кваліфікації вчителів.

У площині шкільної географічної освіти сучасні публікації фіксують змінення від репродуктивних форм до дослідницько-проєктних, у яких кейси є центральним механізмом розвитку предметних і ключових компетентностей. Л. Вішнікіна та Л. Галушка конкретизують методику роботи на уроці географії (структура кейсу, інструкції, ролі учасників, інтеграція картографічних ресурсів і статистики) та демонструє можливості формування просторового мислення через аналіз територіально-економічних ситуацій *(*Вішнікіна і Галушка, 2023*)*. Емпіричні напрацювання щодо застосування кейсів у профільній школі з акцентом на географічний зміст подає М. Мельничук, який дає практичні сценарії уроків і підходи до оцінювання результатів (Мельничук, 2024).

Методичні аспекти впровадження кейс-методу у професійну підготовку майбутніх учителів географії докладно аналізує С. Ковальова. Вона виокремлює як переваги технології (розвиток самостійності, навичок аргументації, групової взаємодії), так і труднощі, зокрема обмежену кількість якісних навчальних кейсів та потребу у методичному супроводі для вчителів (Ковальова, 2017).

Значний інтерес викликає також адаптація кейс-технологій для роботи в початковій школі. Праця Ю. Плюща демонструє, що кейси можна ефективно використовувати не лише на старших етапах навчання, а й у початковій школі для формування комунікативних та аналітичних умінь дітей (Плющ, 2018). Це свідчить про універсальність методу та можливість його застосування на різних освітніх рівнях.

У сучасному освітньому дискурсі важливим вектором є поєднання кейс-методу з розвитком критичного мислення в умовах цифровізації. О. Шелевер, О. Ступак і Н. Пшенична доводять, що кейс-технології у цифровому середовищі сприяють не лише аналізу фактів, а й формуванню вміння працювати з інформацією, перевіряти її достовірність, будувати аргументацію та приймати обґрунтовані рішення (Шелевер та ін., 2024). Це підкреслює потенціал кейсів як інструменту, що відповідає вимогам сучасної освіти та суспільства.

Поряд із позитивними результатами дослідники відзначають і низку методичних проблем. Зокрема, наголошується на потребі створення банку географічних кейсів із локальним і регіональним змістом, визначення єдиних стандартів для кейс-пакетів – структури даних, карт,

запитань та критеріїв оцінювання. Важливим завданням є також підготовка вчителя-тьютора, здатного фасилітувати обговорення, організовувати групову взаємодію й здійснювати формувальне оцінювання, а також інтеграція кейсів у загальну модель навчальної програми з економічної та соціальної географії.

Метою статті є обґрунтування значення кейс-методу як інноваційного засобу формування просторового мислення учнів у процесі вивчення економічної та соціальної географії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування просторового мислення є одним із ключових завдань сучасної географічної освіти, адже воно забезпечує здатність учнів аналізувати просторові відносини, закономірності розміщення природних і соціально-економічних об'єктів, а також прогнозувати можливі зміни. Це комплекс когнітивних процесів, що поєднує зорово-образне сприйняття, аналітичне мислення та вміння працювати з картографічними моделями, статистичними матеріалами й цифровими ресурсами.

Розвиток просторового мислення можливий лише за системного використання завдань, що вимагають застосування знань у практичних ситуаціях – аналітичних вправ, проблемних питань, дослідницьких робіт. Просторове мислення формується не лише через роботу з готовими картами, а й у процесі самостійного створення учнями моделей і встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Вивчення економічної та соціальної географії відкриває широкі можливості для його розвитку. Аналіз господарської структури регіону дає змогу виявити взаємозв'язки між природними ресурсами, населенням і виробництвом; дослідження урбанізації – зрозуміти вплив міст на навколишні території; розгляд глобалізаційних процесів – оцінити роль країн у світовій економіці.

Інтеграція цифрових технологій – геоінформаційних систем, інтерактивних карт, статистичних баз – значно розширює можливості роботи з просторовою інформацією та сприяє розвитку дослідницьких навичок (Шелевер, 2024).

Отже, розвиток просторового мислення потребує впровадження інноваційних технологій навчання, серед яких провідне місце посідає кейс-метод.

Кейс-метод є ефективною технологією проблемно-орієнтованого навчання, що активізує пізнавальну діяльність учнів і розвиває їхні компетентності. Він передбачає створення навчальних ситуацій, які відображають реальні або змодельовані проблеми та потребують пошуку рішень на основі аналізу різних джерел інформації (Власенко, 2024).

У науково-педагогічній літературі кейс-метод визначається як інноваційний підхід, що поєднує теоретичні знання з практичною діяльністю, формує вміння критично оцінювати інформацію та аргументовано робити висновки. Робота з кейсами розвиває критичне й аналітичне мислення, комунікативні навички та здатність до співпраці.

Застосування кейсів сприяє індивідуалізації навчання, розвитку дослідницьких умінь і організації командної роботи, що відповідає сучасним освітнім пріоритетам.

У географічній освіті кейс-метод має особливе значення, адже дозволяє учням моделювати реальні територіальні ситуації – розміщення виробництва, аналіз міграцій чи туристичного потенціалу. Така діяльність формує просторово-аналітичне мислення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та прогнозувати соціально-економічні зміни (Вішнікіна і Галушка, 2023). Інтеграція кейсів сприяє переходу від засвоєння фактів до формування компетентностей, необхідних сучасному суспільству (Ковальова, 2017).

Кейс-метод універсальний: його ефективно застосовують на всіх рівнях освіти – від початкової до вищої. Це робить його важливим інструментом неперервного навчання.

Ефективність методу визначається якісною методичною організацією, що враховує зміст курсу й вік учнів. Основою є проблемна ситуація, яка містить статистичні, картографічні та текстові дані для аналізу. Учні самостійно опрацьовують інформацію, формулюють висновки та презентують результати.

Робота з кейсами у курсі економічної та соціальної географії включає кілька етапів, що забезпечують поступовий розвиток пізнавальної активності учнів. Спершу вчитель добирає актуальні матеріали, формулює проблему та завдання, які мотивують до пошуку рішень. Проблемна ситуація має бути близькою до

реального життя, що підвищує зацікавленість і практичну цінність навчання.

На етапі аналізу інформації учні працюють із картами, статистичними таблицями, схемами, встановлюючи взаємозв'язки між явищами у територіальному аспекті. Колективне обговорення сприяє розвитку просторового та критичного мислення, комунікативних і соціальних компетентностей.

Завершальним етапом є презентація результатів – у вигляді виступу, карти, схеми чи мультимедійної роботи. Рефлексія допомагає оцінити ефективність рішень і закріпити навички роботи з просторовою інформацією.

У курсі економічної та соціальної географії кейси можуть мати різну дидактичну спрямованість – від аналізу економічних проблем до розгляду соціальних чи культурних аспектів. Наприклад, вивчення транспортної системи регіону дає змогу оцінити її ефективність і запропонувати шляхи вдосконалення; аналіз міграційних процесів формує розуміння їхніх причин і наслідків; дослідження туристичного потенціалу спонукає до створення власних стратегій розвитку територій. Такі завдання допомагають учням застосовувати знання на практиці й формують навички прийняття рішень, що відповідає вимогам сучасної освіти.

Методика застосування кейс-методу у навчанні економічної та соціальної географії демонструє значний потенціал для вдосконалення освітнього процесу та розвитку просторового мислення учнів. Цей метод поєднує теоретичні знання з аналізом практичних ситуацій, що стимулює формування аналітичних і прогностичних умінь. Робота з картами, статистикою, просторовими моделями розвиває здатність бачити взаємозв'язки між явищами, оцінювати їхні наслідки й аргументовано робити висновки.

Залучення учнів до обговорення реальних територіальних проблем активізує критичне мислення та сприяє формуванню вмінь аналізувати просторові взаємозв'язки. Поєднання кейс-методу з цифровими ресурсами розширює можливості для роботи з великими обсягами інформації та підвищує інформаційну культуру школярів.

Кейс-метод є ефективним інструментом реалізації компетентнісного підходу, однак його системне використання у шкільній практиці залишається обмеженим через брак якісно розроблених кейсів, методичного забезпечення та недостатню готовність педагогів. Впровадження цієї технології також ускладнюють часові рамки навчального процесу.

Перспективними напрямами розвитку є створення банку географічних кейсів, адаптованих до навчальних програм, та інтеграція цифрових технологій у їх структуру. Використання інтерактивних карт, геоінформаційних систем і статистичних онлайн-баз забезпечує практико-орієнтований характер навчання. Важливим завданням стає підготовка майбутніх учителів до ефективного використання кейсів у навчальному процесі.

Підвищення результативності впровадження кейс-методу можливе за умов ретельного добору навчальних ситуацій, що відповідають змісту програми та відображають актуальні соціально-економічні процеси. Кейс має містити карти, статистику, графіки, текстові описи, що стимулюють розвиток просторового мислення. Робота з кейсом має поєднувати індивідуальні та групові форми діяльності, сприяючи розвитку комунікативних навичок і культури дискусії.

Інтеграція цифрових ресурсів у структуру кейсів – важливий чинник їх ефективності. Використання геоінформаційних систем і статистичних баз формує навички роботи з просторовими даними та підвищує інформаційну грамотність учнів.

Оцінювання результатів роботи з кейсами доцільно здійснювати за комплексними критеріями: враховувати не лише правильність рішення, а й логіку міркувань, аргументованість висновків, уміння працювати з картографічними й статистичними матеріалами та якість представлення результатів. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення й умінню рефлексувати власну діяльність.

З огляду на особливості навчального процесу, кейс-метод доцільно впроваджувати поступово: від коротких завдань із чітким алгоритмом виконання – до комплексних кейсів, що потребують глибокого аналізу та пошуку альтернативних рішень. Обов'язковим елементом є рефлексія, під час якої учні оцінюють власні результати, обговорюють труднощі та визначають шляхи вдосконалення.

Реалізація таких підходів забезпечить системне застосування кейс-методу у вивченні

економічної та соціальної географії, сприятиме формуванню просторового мислення, підвищенню пізнавальної активності школярів і наближенню навчання до вимог компетентнісної освіти.

Висновки. Просторове мислення є базовою компетентністю у географічній освіті, що забезпечує здатність учнів до аналізу та прогнозування соціально-економічних процесів. Кейс-метод довів свою ефективність як інноваційна технологія, що поєднує теорію з практикою, стимулює критичне мислення та формує навички роботи з просторовою інформацією.

Його застосування у курсі економічної та соціальної географії сприяє розвитку аналітичних і прогностичних умінь, проте потребує належного методичного забезпечення та підготовки педагогів. Подальші перспективи пов'язані з розробкою якісних навчальних кейсів і інтеграцією цифрових ресурсів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрійчук Т., Власенко Р. Особливості використання інноваційних технологій у процесі підготовки майбутнього учителя географії. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12, № 9. С. 7–14.

2. Бакланова Н. М. Кейс-метод, як інноваційний метод в сучасному педагогічному процесі. *Новий вимір науки та освіти. Педагогіка і психологія*. 2018. VI (68), Вип. 164. URL: http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-01.

3. Вішнікіна Л. П., Галушка Л. С. *Методика навчання географії у старшій школі : навч. посіб. – практ.* Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2023. 162 с. URL: https://surl.li/mghafr.

4. Власенко Р. П., Яковлева В. А. Особливості фахової підготовки майбутніх учителів географії в закладі вищої освіти. *Природнича освіта та наука*. 2024. Вип. 4. С. 15–22.

5. Мельничук М. *Застосування кейс-технологій в навчальному процесі при вивченні географії учнями старших класів ЗЗСО*. Чернівці, 2024. 100 с.

6. Ковальова С. М. Проблеми використання кейсів у професійній підготовці вчителя в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 3. С. 93–96.

7. Ковальова С. Н. Різноманітні підходи до класифікації кейсів. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 2 (74). С. 20–24.

8. Ковальова С. М. Застосування технології кейс-методу у професійній підготовці майбутніх учителів : метод. рек. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 3. С. 100–104.

9. Козак Л. П. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітологічний дискурс*. 2015. Вип. 3 (11). С. 153–162.

10. Плющ Ю. О. *Кейс-технологія в початковій школі : порадник для вчителя*. Київ : Вид. група «Основа», 2018. 127 с.

11. Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. № 2. С. 19–28.

12. Шелевер О., Ступак О., Пшенична Н. Важливість розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2024. Вип. 2 (61). С. 20–23.

REFERENCES:

1. Andriichuk, T., & Vlasenko, R. (2024). Osoblyvosti vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u protsesi pidhotovky maibutnoho uchytelia heohrafii [Peculiarities of using innovative technologies in the process of training future geography teachers]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 12(9), 7–14. [in Ukrainian].

2. Baklanova, N. M. (2018). Keis-metod, yak innovatsiinyi metod v suchasnomu pedahohichnomu protsesi [Case method as an innovative method in the modern pedagogical process]. *Novyi vymir nauky ta osvity. Pedahohika i psykholohiia*, VI(68), 164. DOI: http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-01. [in Ukrainian].

3. Vishnikina, L. P., & Halushka, L. S. (2023). Metodyka navchannia heohrafii u starshii shkoli: navch. posib. – prakt. [Methods of teaching geography in high school: textbook–practical]. Poltava: PNPU named after V. G. Korolenko. Retrieved from https://surl.li/mghafr. [in Ukrainian].

4. Vlasenko, R. P., & Yakovleva, V. A. (2024). Osoblyvosti fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv heohrafii v zakladi vyshchoi osvity [Features of professional training of future geography teachers at a higher education institution]. *Pryrodnycha osvita ta nauka*, 4, 15–22. [in Ukrainian].

5. Melnychuk, M. (2024). Zastosuvannia keis-tekhnolohii v navchalnomu protsesi pry vyvchenni heohrafii uchniamy starshykh klasiv ZZSO [Application of case technologies in the educational process in studying geography by high school students of secondary schools]. Chernivtsi. [in Ukrainian].

6. Kovalova, S. M. (2013). Problemy vykorystannia keisiv u profesiinii pidhotovtsi vchytelia v Ukraini [Problems of using cases in teacher training in Ukraine]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 3, 93–96. [in Ukrainian].

7. Kovalova, S. N. (2014). Riznomanitni pidkhody do klasyfikatsii keisiv [Various approaches to case classification]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 2(74), 20–24. [in Ukrainian].

8. Kovalova, S. M. (2017). Zastosuvannia tekhnolohii keis-metodu u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv: metod. rek. [Application of case method technology in the professional training of future teachers: methodological recommendations]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*, 3, 100–104. [in Ukrainian].

9. Kozak, L. P. (2015). Keis-metod u pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Case method in preparing future teachers for innovative professional activity]. *Osvitolohichnyi dyskurs*, 3(11), 153–162. [in Ukrainian].

10. Pliushch, Yu. O. (2018). Keis-tekhnolohiia v pochatkovii shkoli: poradnyk dlia vchytelia [Case technology in primary school: teacher's guide]. Kyiv: Vyd. hrupa "Osnova". [in Ukrainian].

11. Surmin, Yu. P. (2015). Keis-metod: stanovlennia ta rozvytok v Ukraini [Case method: formation and development in Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy*, 2, 19–28. [in Ukrainian].

12. Shelever, O., Stupak, O., & Pshenychna, N. (2024). Vazhlyvist rozvytku krytychnoho myslennia zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh tsyfrovizatsii [The importance of developing critical thinking of higher education students in the context of digitalization]. *Naukovi pratsi Mizhrrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. Pedahohichni nauky*, 2(61), 20–23. [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 20.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 37.091.3.016:811.161.2
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.26

Ніна ГОЛУБ
доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, вул. Січових Стрільців, 52 Д, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: *0000-0002-3736-9296*

Олена ГОРОШКІНА
доктор педагогічних наук, професор, завідувачка відділу навчання української мови та літератури, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, вул. Січових Стрільців, 52 Д, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: *0000-0002-0378-888X*

Бібліографічний опис статті: Голуб, Н., Горошкіна, О. (2025). Підручник української мови як засіб розвитку критичного мислення учнів 7–9 класів. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 188–196, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.26

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ

У статті розглянуто проблему розвитку критичного мислення на уроках української мови засобами підручника. Акцентовано, що українська мова як навчальний предмет має значний потенціал для розвитку критичного мислення учнів, насамперед через роботу з текстами, що порушують актуальні життєві проблеми. Аналізуючи мовні явища, інтерпретуючи ті чи ті висловлення, порівнюючи стилістичні засоби, виявляючи проблему (мовну, мовленнєву чи життєву) в тексті, учні навчаються міркувати, висловлювати припущення, продукувати ідеї розв'язання проблеми, обґрунтовувати й оцінювати власну думку.

У розвідці зазначено, що науковці і практики намагаються розв'язати проблему розвитку критичного мислення в контексті компетентнісного підходу, спрямованого на підготовку учнів до життя в умовах динамічних змін інформаційного суспільства. Компетентнісний підхід спрямовує уроки української мови водночас на засвоєння мовної і мовленнєвої теорії та на розвиток глибокого й системного мислення і мовлення. Обґрунтовано необхідність виокремлення розділу «Інформація» в модельній навчальній програмі, що сприяє не тільки інтелектуальному розвиткові учнів, а й формуванню інформаційної гігієни – здатності усвідомлено сприймати й застосовувати інформацію. Подано теми, запропоновані в межах розділу «Інформація» для вивчення на уроках української мови в 7-9 класах, а також зразки вправ. Наголошено, що виокремлення змістового напряму розвитку критичного мислення учнів на уроках української мови – це надання вчителям ефективного інструменту для формування самостійної, відповідальної особистості, готової до викликів цифрового суспільства, яка шукає, аналізує, критично оцінює інформацію Крім того, уведення соціально значущих відомостей підвищує мотивацію учнів до навчання, формує в них самостійність, здатність до рефлексії.

Ключові слова: *підручник української мови, робота з текстами, критичне мислення, учні 7–9 класів, уроки української мови.*

Nina HOLUB
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher at the Department of Teaching Ukrainian Language and Literature, Institute of Pedagogy of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv str., 52D, Kyiv, Ukraine, 04053
***ORCID:** 0000-0002-3736-9296*

Olena GOROSHKINA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Ukrainian Language and Literature, Institute of Pedagogy of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv str., 52D, Kyiv, Ukraine, 04053
***ORCID:** 0000-0002-0378-888X*

To cite this article: Holub, N., Goroshkina, O. (2025). Pidruchnyk ukrainskoi movy yak zasib rozvytku krytychnoho myslennia uchniv 7–9 klasiv [Ukrainian language textbook as a means of developing critical thinking in students of grades 7–9]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 188–196, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.26

UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOK AS A MEANS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING IN STUDENTS OF GRADES 7–9

The article considers the problem of developing critical thinking in Ukrainian language lessons using textbooks. It is emphasised that the Ukrainian language as a subject has significant potential for developing students' critical thinking, primarily through work with texts that raise current life problems. Analysing linguistic phenomena, interpreting certain statements, comparing stylistic devices, identifying a problem (linguistic, speech or life) in the text, students learn to reason, express assumptions, produce ideas for solving the problem, justify and evaluate their own opinion.

The research indicates that scientists and practitioners are trying to solve the problem of developing critical thinking in the context of a competency-based approach aimed at preparing students for life in the conditions of dynamic changes in the information society. The competency-based approach directs Ukrainian language lessons simultaneously to the mastery of language and speech theory and to the development of deep and systematic thinking and speech. The need to separate the section "Information" in the model curriculum is substantiated, which contributes not only to the intellectual development of students, but also to the formation of information hygiene – the ability to consciously perceive and apply information. The topics proposed within the "Information" section for study in Ukrainian language lessons in grades 7-9 are presented, as well as sample exercises. It is emphasised that the separation of the content direction of the development of students' critical thinking in Ukrainian language lessons provides teachers with an effective tool for the formation of an independent, responsible personality, ready for the challenges of a digital society, who searches, analyses, and critically evaluates information. In addition, the introduction of socially significant information increases students' motivation to learn, forms their independence, and enhances their ability to reflect.

***Key words:** Ukrainian language textbook, working with texts, critical thinking, students in grades 7–9, Ukrainian language lessons.*

Постановка наукової проблеми. Пріоритетним завданням сучасної української освіти є формування особистості, здатної до свідомого вибору, відповідального прийняття рішень, осмисленої взаємодії із соціальним і культурним середовищем. У цьому контексті все більшої ваги набуває розвиток критичного мислення учнів як одного з наскрізних умінь, необхідних для успішної реалізації в умовах швидкозмінного світу. Особливо актуальним це завдання є для учнів 7-9 класів, які перебувають на етапі активного інтелектуального та світоглядного становлення. З огляду на це розвиток критичного мислення здобувачів освіти має стати органічним складником мовної підготовки, що зумовлює введення відповідних вправ і завдань до змісту підручника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні засади розвитку критичного мислення розроблено в наукових розвідках зарубіжних та українських дослідників (Альберт Х., Андерсон Д., Брунер Дж., Гласер Е., Дьюї Д., Елліс А., Клустер Д., Кремень В., Моляко В., Плаус С., Полонська Т., Пометун О., Починкова М., Стіл Дж., Терно С., Тягло О., Фоллмер Г., Халперн Д., Харченко Н., Хейбер Дж. та ін.).

Необхідність підготовки здобувачів освіти до соціальних викликів спрямовує уроки української мови водночас на засвоєння питань

мовної і мовленнєвої теорії й на розвиток глибокого та системного мислення і мовлення. Ідея розвитку критичного мислення докладно описана в працях із методики навчання історії (Гупан Н., Пилипчатіна Л., Пометун О. та ін.), української літератури (Куцевол О., Скоморовська Н. та ін.). В українській лінгводидактиці є праці, що порушують окремі аспекти проблеми (Крайня М., Цінько С. та ін.).

Мета статті: обґрунтувати можливості розвитку критичного мислення учнів 7–9 класів засобами шкільного підручника української мови, охарактеризувати типи завдань і методичні прийоми, що сприяють розвиткові критичного мислення, а також виявити дидактичний потенціал підручника як інструмента розвитку ключових компетентностей і наскрізних умінь здобувачів освіти; схарактеризувати види завдань і вправ підручників, спрямованих на розвиток в учнів критичного мислення; визначити методичні умови ефективного використання підручника як інструменту розвитку критичного мислення.

Методи. У дослідженні використано такі методи: теоретичний аналіз наукової літератури з порушеної проблеми, що уможливив уточнення основних понять дослідження; систематизація й узагальнення навчально-методичних ідей з проблеми розвитку критичного мислення в закладах загальної середньої освіти; узагальнення педагогічного досвіду вчителів-предметників, що сприяли виокремленню й обґрунтуванню методів і прийомів розвитку критичного мислення; структурно-функційний, контент-аналіз чинних підручників української мови для 7-9 класів; проєктування змісту навчання підручників української мови; педагогічний експеримент; інтерпретування результатів дослідницької роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальновідомо, що вивчення й уточнення понятєво-термінологійної бази дослідження є провідним складником осмислення будь-якої наукової проблеми, оскільки термінологічна точність дає змогу чіткіше визначити алгоритм дослідницького пошуку, забезпечити повноту викладу. Базовим поняттям нашого дослідження є критичне мислення. За «Енциклопедією освіти» (Моляко, Гулько, 2021, с. 499), критичне мислення – це «різновид творчого мислення, яке спрямоване на розв'язання нового завдання».

О. Тягло пропонує таке тлумачення: «Критичне мислення – це не тільки загальна настанова на систематичну рефлексію з метою виявлення й усунення в міркуваннях можливих помилок та хиб». Автор зазначає, що критичне мислення може бути представлене у вигляді точного алгоритму з послідовністю добре узгоджених інтелектуальних дій, майстерне виконання яких дасть змогу досягнути зазначеної вище мети (Тягло, 2008, с. 2).

О. Пометун розглядає критичне мислення як «окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексійністю і передбачає у процесі навчання розвиток таких здатностей людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти» (Пометун, 2018, с. 94).

Н. Харченко під критичним мисленням розуміє «особливий вид розумової діяльності, характерними ознаками якого є вироблення стратегій ухвалення рішень у розв'язанні завдань, проблемних ситуацій на основі здобуття й опрацювання інформації; здійснення рефлексійних дій (аналітичних, контролювальних, оцінних) щодо будь-якого об'єкта чи явища, зокрема власного процесу мислення; виважений аналіз різних думок і поглядів, виявлення власної позиції, об'єктивне оцінювання результатів як своєї, так і сторонньої діяльності» (Харченко, 2018, с.5). На підставі узагальнень наукових студій (Facione, 1990; Halpern, 1998; Kurfiss, 1988) Madeleine Mejia і Joshua M. Sargent визначають критичне мислення як процес, що спонукає учнів до цілеспрямованого мислення та міркувань для виявлення проблеми, дослідження ситуації шляхом формулювання висновків, ухвалення рішень для досягнення нового розуміння ситуації та пошуку рішень (Madeleine Mejia і Joshua M. Sargent, 2023).

Наведені визначення, попри різні формулювання та авторські акценти, об'єднує те, що критичне мислення характеризують не як спонтанний або інтуїтивний процес, а як усвідомлену інтелектуальну діяльність, спрямовану на виявлення і виправлення помилок (О. Тягло), розв'язання проблем, обґрунтування позицій

і ухвалення рішень (Моляко В., Пометун О.). Усі дослідники визначають процесуальність і структурованість критичного мислення, визначають важливість його для ухвалення рішень, розв'язання завдань.

Узагальнивши визначення, доходимо висновку: критичне мислення – це усвідомлена структурована діяльність особистості, спрямована на вдумливе опрацювання інформації, виявлення суперечностей, проблем, осмислення, перевірку й аналіз інформації з метою подальшого застосування її, ухвалення виважених рішень, уникнення помилок та формування власної позиції.

Як свідчить освітня практика, українська мова як навчальний предмет має значний потенціал для розвитку критичного мислення учнів, насамперед через роботу з текстами, що порушують актуальні життєві й навчальні проблеми, спонукають учнів до аналізу певних подій чи мовних явищ, інтерпретації висловлень, обґрунтування доцільності застосування стилістичних засобів. Систематично працюючи з текстами, учні навчаються міркувати, оцінювати та обґрунтовувати власну думку.

Вивчення освітніх сайтів, персональних блогів учителів української мови і літератури переконує, що педагоги приділяють розвиткові критичного мислення учнів значну увагу.

Аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури уможливили твердження, що науковці і практики намагаються розв'язати проблему розвитку критичного мислення здебільшого в контексті компетентнісного підходу, спрямованого на підготовку учнів до життя в умовах динамічних змін інформаційного суспільства, формування здатності відповідати на соціальні виклики. Державний стандарт базової середньої освіти орієнтує вчителів на формування одинадцятьох ключових компетентностей і низки наскрізних умінь, одним із яких є вміння «критично і системно мислити, що виявляється у визначенні характерних ознак явищ, подій, ідей, їх взаємозв'язків, умінні аналізувати та оцінювати доказовість і вагомість аргументів у судженнях, зважати на протилежні думки та контраргументи, розрізняти факти, їх інтерпретації, розпізнавати спроби маніпулювання даними, використовуючи різноманітні ресурси і способи оцінювання якості доказів, надійності джерел і достовірності інформації» (Державний стандарт).

Це вміння інтегрує знання, вміння, навички, цінності, комунікативний досвід, необхідні для ефективної комунікації, участі в суспільному житті, протидії дезінформації та маніпулятивним впливам.

Особлива увага до розвитку критичного мислення учнів зумовлена також вимогами міжнародних досліджень якості освіти PISA, що демонструють потребу в удосконаленні читацької грамотності, умінь працювати з різноманітними інформаційними джерелами. Саме тому навчання української мови здобувачів базової середньої освіти має включати не тільки засвоєння мовних знань, а й удосконалення вмінь працювати з текстами різних типів, ставити запитання, висловлювати припущення, робити висновки, розрізняти факти й судження, а також аргументовано обстоювати власну позицію. Усе це дає підстави стверджувати, що розвиток критичного мислення учнів має відбуватися на компетентнісних засадах, а ефективним засобом реалізації має бути підручник, що виконує роль не тільки джерела інформації, а є інструментом розвитку учнів. З огляду на це виникає потреба в розробленні сучасних підручників української мови, які б забезпечували формування компетентного мовця, що характеризується розвиненим критичним мисленням.

Аналіз освітніх результатів, уміщених у додатку №2 Державного стандарту базової середньої освіти, дав підстави для висновку, що у змісті підручника мають бути завдання для розвитку критичного мислення учнів, що спонукають до порівняння, аналізу, класифікації, інтерпретації інформації (наприклад, зіставлення текстів різної жанрово-стильової належності, аналіз мовних явищ у різних контекстах); потребують формулювання власних суджень (наприклад, оцінювання дій персонажів, аргументування власної позиції щодо певної події, ситуації, соціального явища тощо); спонукають до перевірки достовірності інформації (через пошук фактів, роботу з відповідними інформаційними джерелами); стимулюють до дискусії, обміну думками (робота в парах і групах, рольові ігри, дебати на основі матеріалів підручника); передбачають використання таблиць, схем, інфографіки для візуалізації інформації та сприяння її аналізу; інтегрують медіатексти, що потребують критичного осмислення змісту,

оцінки емоційного забарвлення, виявлення маніпуляційних впливів тощо.

Як уже зазначалося, критичне мислення – це не одне вміння, а комплекс умінь, здатностей та якостей особистості, до яких належать уміння аналізувати й синтезувати інформацію, уточнювати її, виявляти суперечності, формулювати обґрунтовану позицію тощо. Ці вміння є складниками ключових компетентностей, наприклад, громадянської – уміння орієнтуватися в інформаційних потоках, виявляти фейки, дезінформацію, пропаганду, розуміти роль комунікації, значення медіа для людини і суспільства. Складниками інформаційно-комунікаційної компетентності є знання про інформацію, створення її, передавання, збереження, принципи роботи пошукових систем, безпеку в інтернеті; уміння розрізняти факти і судження, визначати достовірність інформації, її призначення, створювати та захищати власний інформаційний простір. У цьому контексті розвиток критичного мислення зумовлює паралельне формування ключових компетентностей учнів, що потребує внесення змін до змісту навчання української мови.

З огляду на вимоги оновленого Державного стандарту базової середньої освіти, необхідність розвитку критичного мислення учнів у програмі з української мови Н. Голуб, О. Горошкіної з 5 класу було виокремлено розділ «Інформація». Звісно, що в 5 класі подано лише пропедевтичні відомості про інформацію, її види, джерела. У 6 класі передбачено поглиблення знань про джерела інформації, надійність їх, актуальність і несуперечливість, достовірність / недостовірність інформації, факти і судження (Голуб & Горошкіна, 2021).

7-9 класи – це етап базового предметного навчання. У програмі для цього етапу здобуття освіти визначено такі важливі теми: Способи пошуку інформації. Вибір джерела інформації. Якість і достовірність інформації. Вербальні і невербальні засоби інформації. Опрацювання та перетворення інформації. Використання інформації в різних ситуаціях спілкування (7 клас); Знаки довкола нас як засіб інформування. Українські знаки-символи. Явний і прихований зміст інформації. Засоби передавання інформації. Особливості медійної інформації. Актуальність інформації. Розрізнення фактів і суджень. Елементи маніпуляції і пропаганди. Зв'язок інформації з власним і суспільно-історичним досвідом. Ключові факти та судження про них. Авторські інтерпретації (8 клас); Новизна і важливість інформації. Події і факти. Правдивість інформації. Фейки. Причини появи. Особливості поширення. Особливості сучасної хроніки (9 клас) (Голуб & Горошкіна, 2021).

Розділ «Інформація» відіграє важливу роль для розвитку критичного мислення учнів 7-–9 класів. У цьому віці підлітки активно взаємодіють із цифровим середовищем. Споживаючи великі обсяги інформації, розуміють, що не вся вона є актуальною, вірогідною і корисною. Тому важливо вміти враховувати це в процесі формування вмінь розрізняти факти і думки, оцінювати достовірність інформації, виявляти маніпуляції, фейки і пропаганду, ставити запитання й шукати обґрунтовані відповіді, що створюють підґрунтя для аналізу джерел, усвідомленого споживання інформації, критично аналізувати її. Розділ сприяє не тільки інтелектуальному розвиткові учнів, а й формуванню інформаційної гігієни – здатності усвідомлено сприймати й застосовувати інформацію. Для формування низки вмінь доцільно до структури підручника включати комплексні вправи, що передбачають виконання низки завдань на матеріалі тексту. Наприклад, вправа із підручника української мови для 8 класу (Голуб, Горошкіна).

Прочитайте текст. Дайте відповіді на запитання і виконайте завдання.

Не/віриш, що інвестува(н, нн)я таке просте і надійне? Гаразд, маєш рацію. Подібно до того, як фермери дбають про свої лани, постійно стежачи, щоб із рослинами все було гаразд, так і ти маєш пантрувати* власні інвестиції.

Розумієш, не/всі вкладення *(при-, пре-)множуються* гладенько/рівненько, як показано на схемах. Інвестування, як і садівництво, переживає плодючі і порожні роки. Один рік може бути сонячним і дощовим, завдяки чому садовина ростиме добре. А наступного року хмари сарани перетворять пишний сад на вигриз(е, и)ну пустку з понівеченими рослинами.

Те саме *відбувається* з інвестуванням. Ти купу(ї, є)ш акції компанії Busy Bee Honey Co («Мед від працьовитих бджіл») і протягом перших двох років отриму(ї, є)ш визначену кількість солодких грошей. А потім… (У, В) один рік тисячі *бджіл* занедужують (і, й) вмирають.

Акції миттєво падають (в, у) ціні, оскільки шансів, що бізнес буде прибутковим, майже не/*лишається…*

Отже, як захистити свої гроші? Один із варіантів – диверсифікувати інвестиції. Це хитромудре слово означає «не/класти всі яйця до одного кошика». І *здебільшого* принцип працює *(К. Вермонд)*.

Запитання і завдання:

1. Який засіб творення прихованої інформації використовує авторка?

2. Прокоментуйте, зазначивши, як це впливає на сприйняття інформації.

3. Запишіть слова, знявши риску і дужки, поясніть правопис.

4. Як правильно вимовляти виділені слова?

5. Що вам відомо про інвестування? Які інвестиції нині, на вашу думку вигідні?

6. Визначте граматичні основи в реченнях завершального абзацу.

Перше і друге завдання сприяють формуванню в учнів аналітичного мислення, здатності «читати між рядків», розуміти метафору як засіб впливу (сад як образ інвестицій, гроші як урожай, «не класти всі яйця до одного кошика», тобто розподілити інвестовані кошти тощо).

Третє завдання спрямоване на розвиток мовної пильності**,** умінь пояснювати закономірності мови, застосовувати логіку в процесі виконання орфографічних завдань. Четверте завдання стимулює учнів бути уважними до фонетичних нюансів, сприяє формуванню мовного чуття й мовної свідомості.

Наступне завдання спрямоване на формулювання власної позиції**,** актуалізацію особистого досвіду, оцінку актуальності теми. Шосте – граматичне – завдання спрямоване на відточування аналітичного мислення на рівні синтаксису, оскільки спрямоване на формування вмінь структурувати речення та бачити їхню логічну побудову.

«Інформація» – це не просто розділ програми, а підґрунтя для формування учнів як самостійних, свідомих, відповідальних членів інформаційного суспільства.

Мовленнєву змістову лінію модельної програми визначають також розділи «Текст», «Жанри мовлення» і «Спілкування», що безпосередньо мають вплив на розвиток критичного мислення учнів, зокрема теми «Безпечна поведінка в цифровому просторі», «Зміст прочитаного. Проблеми в тексті», «Критичне читання» та ін.

Опрацювання текстової інформації сприяє формуванню в учнів низки важливих умінь, як-от: аналізувати зміст, виокремлювати маніпуляції перевіряти достовірність фактів, розмежовувати факти і судження, ставити уточнювальні запитання до прочитаного, визначати власну позицію, аргументуючи її тощо

Більшість учителів, які брали участь у пілотуванні підручників української мови для нової української школи за модельною програмою Н. Голуб, О. Горошкіної підтвердила доцільність уведення таких тем: після завершення пілотування підручника української мови для 5 класу (2022 рік) 49 із 62 опитаних учителів, які працюють за ним, позитивно відповіли на запитання: «Чи доцільно вводити розділ «Інформація» до змісту навчання української мови?». На таке ж запитання ствердно відповіли 55 із 60 вчителів після пілотування підручника для 7 класу (2024 рік). Робимо висновок, що з-поміж учителів зростає розуміння значення розділу «Інформація» в мовній освіті.

Усі експерти (20 осіб, з-поміж яких 5 науковців, 15 учителів) підручників української мови для 5-8 класів авторства Ніні Голуб, Олени Горошкіної були одностайними в тому, що запропоновані розділи спрямовані на формування критичного мислення учнів. Зазначимо, що виокремлення змістового напряму розвитку критичного мислення учнів на уроках української мови – це надання вчителям ефективного інструменту для формування самостійної, відповідальної особистості, готової до викликів цифрового суспільства, яка шукає, аналізує, критично оцінює інформацію Крім того, уведення соціально значущих відомостей підвищує мотивацію до навчання, адже учні бачать, для чого вони вивчають той чи той матеріал, де можна застосувати здобуті знання, для чого потрібно вдосконалювати ті чи ті вміння; формує самостійність, здатність до рефлексії.

Вивчення спеціальної літератури (Н. Громова, С. Максименко, О. Пометун, П. Саух, С. Терно, О. Тягло, Г. Цвєткова та ін.) уможливлює твердження, що розвиток критичного мислення потребує не лише формування в учнів окремих умінь і навичок, а й системи якостей і вмінь, які допоможуть швидко й усві-

домлено орієнтуватися в інформаційному суспільстві.

Аналіз і синтез психолого-педагогічних студій дав підстави для виокремлення таких властивостей критичного мислення: *суб'єктність* (здатність здобувати знання, вбудовувати їх у систему власного досвіду, ініціювати й реалізовувати різні види діяльності, брати відповідальність за власні дії); *прагматичність* (уміння бачити й визначати ситуації застосування знань і демонструвати це за межами уроку); *самостійність* (здатність без зовнішньої підтримки брати на себе відповідальність за процес і результат навчання, ініціювати розв'язання навчальних завдань); *рефлексійність* (здатність аналізувати свою діяльність, уміння працювати не тільки зі знаннями, але й із власними способами здобування їх). Розвиток означених властивостей потребує розроблення відповідних вправ і завдань для навчання української мови.

Нам імпонує позиція С. Терна, відповідно до якої проблемні завдання є основним інструментом для розвитку критичного мислення, оскільки містять суперечність, яку слід розумно розв'язати, створюються утруднення для початку критичного розмірковування (Терно, 2008).

Як показує досвід навчання в пілотних класах, важливо занурити учнів у ситуацію, коли для виконання певного навчального завдання їм недостатньо наявних знань, і вони змушені самостійно шукати відповіді. Наприклад, у підручнику української мови для 7 класу параграф «Дієприкметник як особлива форма дієслова» розпочинається поставленням запитань: Яка частина мови вказує на ознаки предмета? Як називають особливу форму дієслова, що вказує на ознаки предмета за дією? Як ви зрозуміли слова українського мовознавця: *З'явився серед дієслів Дієприкметник. І всіх, хто вмів виконувати дієслівну і прикметникову роботу, стали називати дієприкметниками (І. Вихованець).*

У такий спосіб учні актуалізують знання про дієприкметник як особливу форму дієслова. Виконання наступних вправ дає змогу їм ознайомитися із морфологічними особливостями дієприкметника:

І. Поміркуйте і скажіть, у яких словах визначаємо час, а в яких – рід і відмінок. До яких частин мови належать слова? Які ознаки є спільними для них?

1. Прикрашати, прикрашений, красивий.

2. Пише, написаний, письмовий.

ІІ. Зіставте закінчення дієприкметників у поданих словосполученнях. Визначте спільні морфологічні ознаки прикметника і дієприкметника.

1. Прочитана книжка – прочитаний вірш – прочитане оповідання.

2. Прочитана книжка – прочитані книжки.

3. Прочитана книжка – прочитаної книжки – у прочитаній книжці.

Для закріплення можна запропонувати учням скласти діаграму Венна для розмежування у двох колах відмінних ознак прикметника і дієприкметника.

Опитування вчителів засвідчило, що 75 % вважають доцільним такий спосіб подання навчального матеріалу і зазначають низку його переваг, зокрема таких: зростання активності учнів, стимулювання пізнавального інтересу, можливість залучення школярів до спостереження й аналізу мовного матеріалу, потреба узагальнювати інформацію та робити висновки.

Навчання української мови учнів 7-9 класів за модельною програмою і підручниками Н. Голуб та О. Горошкіної передбачає поступове оволодіння вміннями самостійно моделювати, трансформувати та конструювати різноманітні синтаксичні конструкції, аналізувати тексти різних типів і стилів мовлення, удосконалювати власне мовлення і мовлення інших.

Важливим складником є також розвиток умінь застосовувати різні види читання відповідно до комунікативного завдання, вести діалог з урахуванням норм мовленнєвого етикету, а також усно й письмово сприймати, відтворювати та створювати тексти в заданій композиційній формі. Такий підхід сприяє формуванню свідомого ставлення до мовлення як до засобу вираження думок, почуттів, переконань.

Процес оволодіння комунікативно-мовленнєвими уміннями реалізується в підручниках насамперед через систему вправ, спрямованих на активізацію мовленнєвої діяльності учнів і формування вмінь добирати відповідні мовні засоби для вираження змісту, самостійно використовувати мовні явища у різних мовленнєвих ситуаціях, гнучко адаптувати мовлення до умов спілкування. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від методичної виваже-

ності в доборі вправ, урахування відповідності їх віковим особливостям учнів і конкретним навчальним цілям.

Особливу увагу приділено поєднанню завдань на формування мовленнєвих умінь і розвиток критичного мислення учнів, адже програма передбачає, що учні повинні вміти не просто грамотно говорити, а вміти формулювати аргументовану позицію в різноманітних ситуаціях, розрізняти умови спілкування і добирати відповідні мовленнєві стратегії, оцінювати достовірність інформації. Саме тому в межах кожного параграфа є вправи, що залучають учнів до роботи з різними типами текстів, пропонуючи їм завдання на інтерпретацію, переосмислення, дискусійне обговорення, рефлексію.

Під час роботи з текстом учні виділяють смислові частини, визначають логіку викладеного, виявляють причино-наслідкові зв'язки. Наприклад, під час роботи з текстом-розповіддю запропоновано завдання не лише переказати зміст, а й проаналізувати його, зазначивши, які засоби використовує автор для відтворення динаміки, наскільки вони ефективні.

З огляду на те, що в процесі пілотування підручників української мови для учнів 5-7 класів виявлено зацікавлення здобувачів освіти до таких видів роботи, як формулювання уточнювальних запитань, заповнення таблиць, метод проєктів, було значно збільшено кількість подібних завдань у підручнику для 8 класу.

Вивчення й узагальнення досвіду роботи вчителів-предметників, бесіди з педагогами та учнями, спостереження за освітнім процесом уможливило виокремлення методичних умов ефективного використання підручника української мови як інструменту розвитку критичного мислення учнів, зокрема таких:

1. Цілеспрямований добір вправ і завдань (домінування завдань, що передбачають аналіз, синтез, оцінювання інформації; переорієнтування із репродуктивних завдань на компетентнісно орієнтовані; залучення відкритих дискусійних запитань тощо).

2. Максимальне наближення змісту підручника до життєвих ситуацій (застосування завдань, що спираються на життєвий досвід учнів; створення проблемних ситуацій, що спонукають до рефлексії та формування власної позиції).

3. Застосування методів і прийомів розвитку критичного мислення (метод проєктів, ситуаційний метод, формулювання уточнювальних запитань, продукування припущень, критичне читання, робота з текстами тощо), також систематичне планування завдань для парної та групової роботи.

4. Залучення учнів до цілевизначення і рефлексії, оскільки розвиток критичного мислення неможливий без розвитку в учнів здатності усвідомлювати мету власної діяльності, аналізувати результати і процес навчання. Важливо залучати учнів до формулювання власних цілей на рівні уроку і в межах окремих вправ і завдань підручника.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, розвиток критичного мислення – це системний процес, спрямований не тільки на засвоєння знань під час навчання української мови, а й на формування компетентної особистості, здатної робити усвідомлений вибір. Це зумовлює збільшення в підручниках питомої ваги завдань, спрямованих на аналіз, оцінювання, інтерпретування інформації, формулювання власної позиції, аргументоване висловлення думки. Такі завдання передбачають не механічне відтворення навчальної інформації, а активну розумову діяльність учнів, що сприяє кращому розумінню мовного матеріалу, розвиткові ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів. Такий підхід до побудови підручника трансформує його роль із джерела знань на інструмент особистісного розвитку.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні методичної системи розвитку критичного мислення учнів основної школи на уроках української мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Українська мова: Модельна навчальна програма. 5-6 класи для закладів загальної середньої освіти / Голуб Н.Б., Горошкіна О.М. URL: https://drive.google.com/file/d/1ngp-IBriUmeHFzzN-7QxjTU14_c9BRE0/view.

2. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Модельна навчальна програма «Українська мова. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku

3. Голуб Н., Горошкіна О. (2024). Українська мова: Підручник для 7 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Грамота. 2024. 272 с.

4. Кабінет Міністрів України. (2020, 30 вересня). *Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова № 898*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16

5. Моляко В.О., Гулько Ю.А. Критичне мислення. Енциклопедія освіти. 2-ге вид., допов. та перероб. К.: Юрінком Інтер. 2021. 499 с.

6. Пометун О. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. 2. С. 89–98.

7. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя : Просвіта. 2009.

8. Тягло О. В. Критичне мислення: Навчальний посібник. Вип. 1(61). Харків: Вид. група «Основа»: «Триада+» 2008.

9. Харченко Н. Розвиток критичного мислення. Інноваційні форми роботи для дітей і дорослих. Київ: «Видавнича група «Шкільний світ». 2018.

REFERENCES:

1. Ukrayins′ka mova: Model′na navchal′na prohrama. 5-6 klasy dlya zakladiv zahal′noyi seredn′oyi osvity / Holub N.B., Horoshkina O.M. URL: https://drive.google.com/file/d/1ngp-IBriUmeHFzzN-7QxjTU14_c9BRE0/view. 16.

2. Modelna navchalna prohrama «Ukrainska mova. 7–9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity / Holub N. B., & Horoshkina O. M. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku

3. Holub N., Horoshkina O. Ukrainska mova: Pidruchnyk dlia 7 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Kyiv: Hramota. 2024.

4. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2020, 30 veresnia). Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity: Postanova № 898. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16.

5. Moliako V.O., Hulko, Yu.A. Krytychne myslennia. Entsyklopediia osvity. 2-he vyd., dopov. ta pererob. K.: Yurinkom Inter. 2021. 499 s.

6. Pometun O. 2018. Krytychne myslennia yak pedahohichnyi fenomen. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 2. S.89–98.

7. Terno S. O. Krytychne myslennia – suchasnyi vymir suspilstvoznavchoi osvity. Zaporizhzhia : Prosvita. 2009.

8. Tiahlo O. V. Krytychne myslennia: Navchalnyi posibnyk. Vyp. 1(61). Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova»: «Triada+». 2008.

9. Kharchenko N. Rozvytok krytychnoho myslennia. Innovatsiini formy roboty dlia ditei i doroslykh. Kyiv: «Vydavnycha hrupa «Shkilnyi svit». 2018.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 371.7:159.9:005.934
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.27

Віта ДЕРЕНЬКО
кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання, Національний університет фізичного виховання і спорту України, вул. Фізкультури, 1, м. Київ, Україна, 03150
ORCID: *0000-0001-8222-9279*

Роман ДМИТРІВ
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, викладач кафедри оздоровчо-рекреаційної рухової активності, Національний університет фізичного виховання і спорту України, вул. Фізкультури, 1, м. Київ, Україна, 03150
ORCID: *0000-0002-2759-9362*

Любомир ПАСІЧНЯК
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, викладач кафедри оздоровчо-рекреаційної рухової активності, Національний університет фізичного виховання і спорту України, вул. Фізкультури, 1, м. Київ, Україна, 03150
ORCID: *0000-0001-7296-8510*

Бібліографічний опис статті: Деренько, В., Дмитрів, Р., Пасічняк Л. (2025). Психолого-педагогічні засади управління і контролю у процесі фізичного виховання. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 197–202, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.27

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ І КОНТРОЛЮ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розкрито психолого-педагогічні засади управління та контролю у процесі фізичного виховання. Визначено сутність системи фізичного виховання як цілісного процесу, спрямованого на формування фізичних, морально-вольових і соціально значущих якостей особистості. Проаналізовано основні фактори, що впливають на ефективність управління у сфері фізичного виховання, зокрема професійну компетентність педагога, рівень мотивації учнів, умови освітнього середовища та застосування сучасних методів контролю. Уточнено зміст понять «управління» та «контроль» як взаємопов'язаних компонентів педагогічної системи, що забезпечують узгодженість дій учасників освітнього процесу та досягнення поставлених цілей. Основну увагу приділено ролі педагогічного контролю у забезпеченні результативності фізичного виховання, визначено його цілі, завдання, функції та види. Наголошено на важливості індивідуально-диференційованого підходу, який враховує психофізичні особливості учнів, рівень їхньої підготовленості та можливості саморегуляції. Розкрито значення мотиваційних чинників, рефлексії та самоконтролю у формуванні внутрішньої потреби до занять фізичними вправами, розвитку самодисципліни та відповідального ставлення до власного фізичного розвитку. Підкреслено, що психолого-педагогічна підтримка, заснована на принципах гуманізації, індивідуалізації та партнерської взаємодії, сприяє підвищенню ефективності управлінської діяльності педагога. Отримані результати можуть бути використані у практиці викладачів фізичної культури, тренерів і педагогів для вдосконалення системи контролю, управління та стимулювання пізнавальної і фізичної активності учнів у процесі фізичного виховання.

Ключові слова: *фізичне виховання, управління, контроль, психолого-педагогічні засади, оздоровчі завдання, мотивація, учні.*

Vita DERENKO
Candidate of Pedagogical Sciences Assistant at the Department of Theory and Methods of Physical Education, National University of Physical Education and Sport of Ukraine, Fizkultury str., 1, Kyiv, Ukraine, 03150
ORCID: *0000-0001-8222-9279*

Roman DMYTRIV
Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor, Lecturer at the Department of Health and Recreational Physical Activity, National University of Physical Education and Sport of Ukraine, Fizkultury str., 1, Kyiv, Ukraine, 03150
ORCID: *0000-0002-2759-9362*

Lubomyr PASICHNIAK
Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor, Lecturer at the Department of Health and Recreational Physical Activity, National University of Physical Education and Sport of Ukraine, Fizkultury str., 1, Kyiv, Ukraine, 03150
ORCID: *0000-0001-7296-8510*

To cite this article: Derenko, V., Dmytriv, R., Pasichniak, L. (2025). Psykholoho-pedahohichni zasady upravlinnia i kontroliu u protsesi fizychnoho vykhovannia [Psychologigal and pedagogical principles of management and control in the process of physical education]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 197–202, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.27

PSYCHOLOGIGAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF MANAGEMENT AND CONTROL IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION

The article reveals the psychological and pedagogical foundations of management and control in the process of physical education. The essence of the physical education system is defined as an integral process aimed at developing the physical, moral, volitional, and socially significant qualities of an individual. The main factors influencing the effectiveness of management in physical education are analyzed, including the professional competence of the teacher, students' motivation, the educational environment, and the application of modern control methods. The concepts of "management" and "control" are clarified as interrelated components of the pedagogical system that ensure coherence of actions among participants in the educational process and achievement of pedagogical objectives. Special attention is paid to the role of pedagogical control in ensuring the effectiveness of physical education, defining its goals, tasks, functions, and types. The importance of an individual-differentiated approach that considers students' psychophysical characteristics, levels of preparedness, and self-regulation abilities is emphasized. The article highlights the significance of motivation, reflection, and self-control in forming an internal need for physical activity, fostering self-discipline, and developing a responsible attitude toward personal physical development. It is substantiated that psychological and pedagogical support based on the principles of humanization, individualization, and partnership interaction contributes to improving the effectiveness of the teacher's managerial activity. The obtained results can be applied in the practice of physical education teachers, trainers, and educators to enhance the system of control, management, and stimulation of students' cognitive and physical activity within the educational process.

Key words: *physical education, management, control, psychological and pedagogical principles, health tasks, motivation, students.*

Актуальність проблеми. У сучасних умовах реформування освіти та зростання соціального запиту на формування здорового способу життя особливої значущості набуває фізичне виховання як засіб гармонійного розвитку особистості. Ефективність у більшій мірі залежить від організації управлінських і контрольних процесів, що повинні ґрунтуватися не лише на педагогічних, але й на психологічних закономірностях. Недостатня увага до психолого-педагогічних аспектів управління і контролю в освітньому процесі може призводити до зниження мотивації учнів.

Метою статті є обґрунтування психолого-педагогічних засад ефективного управління і контролю у процесі фізичного виховання, визначення їхнього впливу на формування мотивації, саморегуляції та фізичної активності учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існує значна кількість досліджень, які висвітлюють методичні, педагогічні та організаційні аспекти контролю у фізичному вихованні (Кос-

тюкевич, Круцевич, Авраменко). У статті Авраменка, Кащеєва, Колесника розкрито зміст і значення педагогічного контролю у фізичному вихованні, а також проаналізовано сучасні підходи до оцінювання успішності в освітньому процесі. І. Мичка і В. Грибук представили авторський погляд на систему управління фізичним вихованням. Застосований авторами методологічних підхід до проблеми дослідження дозволяє стверджувати про актуальність трансформаційних змін у підходах до управління сферою фізичного виховання на основі міждисциплінарної методології (Мичка, Грибук , 2023, С. 92-96). О. Сабіров визначив шляхи удосконалення фізичного виховання на основі розробки експрес-методів контролю як необхідної умови оперативного управління освітнім процесом з фізичного виховання студентів, задля підвищення ефективності цього процесу та покращення здоров'я студентів (Сабіров, 2022, С. 18-20).

Виклад основного матеріалу дослідження. Фізичне виховання є важливою складовою освітнього процесу, спрямованого не лише на розвиток фізичних якостей учнів, а й формування в них стійкої мотивації до здорового способу життя, самодисципліни та відповідального ставлення до власного здоров`я. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від якості управління і системи контролю, що застосовується педагогом. Успішне управління передбачає не лише організацію фізичних вправ, а й глибоке розуміння психологічних особливостей вихованців, їх емоційного стану, рівня розвитку та потреб.

Психолого-педагогічний підхід є ключовим чинником ефективності управління і контролю у процесі фізичного виховання. Його сутність полягає у врахуванні індивідуальних психофізичних особливостей учнів, вікової психології, мотиваційної сфери, рівня розвитку пізнавальних процесів та емоційного стану. Такий процес дозволяє педагогу будувати навчально-виховний процес на основі розуміння внутрішнього світу дитини, що у свою чергу сприяє підвищенню якості засвоєння знань, формуванню позитивного ставлення до фізичної культури і спорту, а також зміцненню психоемоційного здоров'я учнів (Бєляєва, 2019).

Управління, що ґрунтується на психолого-педагогічних засадах передбачає не лише директивне керування, а й створення умов для самореалізації і саморозвитку школярів. Важливо не лише вказувати на помилки чи досягнення, але й розуміти причини поведінки дитини, підтримувати її прагнення до самовдосконалення. Застосування індивідуального підходу, адаптація завдань відповідно до рівня підготовленості та особистісних потреб учнів – усе це є проявами психолого-педагогічного управління. Контроль у фізичному вихованні набуває іншого змісту в межах цього підходу: він стає не лише засобом оцінки, а й способом зворотного зв'язку, формування самооцінки і внутрішньої мотивації учня. Таким чином, психолого-педагогічний підхід у фізичному вихованні сприяє не лише фізичному розвитку, а й гармонійному формуванню особистості, створює умови для ефективного педагогічного впливу заснованого на повазі, розумінні та підтримці.

Система фізичного виховання є складним організованим педагогічним процесом, який може бути дієвий у тому разі, якщо буде зводитися у вигляді керованої системи (Москаленко, Ковтун, Алфьоров, 2013, с. 137).

Фізична культура як навчальна дисципліна, а також, як один із суттєвих складників неділимого розвитку особистості дітей та молоді, входить в обов'язковий розділ програм освітніх установ.

Навчання має нескінчений потік інформації, велику активність процесу, критичні моменти. Необхідно збалансувати збільшення навантаження в розумовій діяльності з фізичною активністю, до того ж з позитивним емоційним настроєм.

Питання оптимізації фізичної підготовки в освітніх установах, особливістю яких є постійне бажання збільшення рухової активізації дітей, сьогодні надто важливе. Зараз збільшується увага до індивідуального підходу навчання, вивчення мотивації до занять фізкультурою. Навчання має ураховувати стан здоров'я, рівень фізичного розвитку і підготовленості учнів, їх кваліфікаційного рівня у спорті.

Сучасна система фізичного виховання дітей та молоді не може вирішити існуючі проблеми зниження фізичного стану та низький рівень навчального процесу в сфері забезпечення здоров'я (Дегтяренко, Долгієр, 2018).

Проблем в системі освіти, пов'язаних з фізичним вихованням, безліч. З цим потрібно проводити роботу. У сучасних дітей значні навантаження на організм. Це і спосіб життя (часте

сидіння на місці), велике напруження зору, і підвищене розумове навантаження. Із-за цього з'являється втома. Без руху, без активного навантаження мало реально розслабитися, відпочити від навчання. І як результат: у молоді погіршується здоров'я.

Серед важливих психологічних чинників ефективного управління варто виділити такі:

− мотивацію до занять фізичною культурою;

− емоційну регуляцію (створення позитивної атмосфери на заняттях);

− психологічну підтримку учнів;

− формування морально-вольових якостей (самоконтроль, рішучість, наполегливість, цілеспрямованість та ін.).

Особистісно орієнтований підхід дозволяє створити умови для розкриття потенціалу кожного учня в індивідуальному темпі (Арутюнян, Тюрінов, 2005).

Прогрес постійно йде вперед. Сконцентрованості та уваги потрібно дуже багато, навантаження на організм зростає, збільшується тиск, з'являється запаморочення, виникає сколіоз, та навіть психічні розлади.

Взагалі, підростаюче покоління добре відноситься до занять фізичною культурою, спортом. Але у більшості з них фізкультурно-спортивні інтереси досить слабкі, вони не відчувають потребу в рухах. Тому не з'являються необхідні психологічні передумови для ліпшого засвоєння навчальної програми з предмету, що має негативний вплив на фізичну підготовленість і здоров'я дітей. Фахівцями був зроблений акцент на тому, що в багатьох освітніх установах заняття фізичною культурою спрямовані на досягнення певних норм для отримання заліку, а не на якісне формування у дітей навичок і умінь в області здоров'язбереження, привернення уваги до практики здорового способу життя, а також на систематичний захист і зміцнення рівня свого фізичного здоров'я (Круцевич, Воробйов, Безверхня, 2011).

Моніторинг у фізичному вихованні є важливою складовою професійної діяльності фахівця і невід'ємною частиною ефективної організації навчального процесу й виховання учнів, керування його результативністю.

Фіксація досягнутих результатів – умова цілеспрямованості будь-якого педагогічного процесу. Контроль та аналіз дають змогу зрозуміти ступінь фізичної активності, ступінь сформованості конкретних фізичних якостей і розвиненості рухових навичок. Аналітичний розгляд отриманих результатів надає фахівцям точні відомості, що дозволяють оперативно коригувати використання різноманітних ресурсів і методів для ефективного управління процесом фізичного виховання.

Контроль у фізичному вихованні полягає в оцінці результатів педагогічного впливу для визначення його ефективності, тобто зіставлення мети та досягнутого результату. Постійне корегування плану та процес його здійснення у разі наявності невідповідності й включає існування «принципу безперервного планування та контролю».

Отже, проблема управління в процесі фізичного виховання вирішується за допомогою апарату управління, яким є педагогічний контроль.

Управління передбачає переведення дитини з одного (вихідного) стану в інше, що дозволяє підводити у кожному конкретному випадку до запланованого результату. Володіючи навичками управління педагог може здійснювати індивідуальну підготовку кожної дитини, ефективно вирішуючи при цьому як етапні завдання, так і досягаючи фінальної мети за найменших витрат.

Управління фізичним вихованням в освітній установі пропонує комплексне використання наступних факторів системи: цілей, завдань, закономірностей, принципів, форм, засобів, методів, планування, контролю, обліку та ін.

З одного боку, це визначає високу складність управління фізичним вихованням, з іншого – його більшу ефективність у разі прийняття оптимальних рішень (Гончар, Затуливітер, Власенко, 2023).

Основними сторонами управління фізичним вихованням можна назвати такі:

− підпорядкування дидактичним принципам фізичного виховання (усвідомленості та активності, доступності та персоналізації, організованості, стійкості, візуалізації);

− визначення більш чітких цілей навчання та виховання (підвищення результатів виконання однієї чи кількох контрольних вправ з програмного матеріалу, визначення оздоровчих, освітніх, виховних завдань на фізкультурне заняття, серію занять тощо);

− оцінка індивідуальних характеристик та можливостей тих, хто займається (оцінка стану здоров'я, наявність допуску до фізкультурних

занять, антропометричне обстеження, функціональна діагностика, контрольно-педагогічні випробування (тести, темпи приросту основних показників);

− вибір інструментів, способів та обсяг навантажень, у тому числі зміна величини навантажень залежно від поставлених завдань;

− корекція процесу фізичного виховання дітей (внесення змін виходячи з результатів педагогічного, медико-біологічного контролю, що представляє собою систему заходів, які здійснюють перевірку визначених результатів фізичного виховання для оцінювання застосовуваних технік, методів і навантажень) (Москаленко, Ковтун, Алфьоров, 2013).

Одна із головних цілей педагогічного контролю – це встановлення взаємного впливу між рушійними силами (інструменти, зусилля, підходи) і тими змінами, які спостерігаються у тих, хто займається (стан здоров'я, рівень фізичного розвитку, тощо) (Дегтяренко, Долгієр, 2018).

Контроль фізичної підготовленості є обов'язковою складовою процесу фізичного виховання та основою для ухвалення управлінських і педагогічних рішень. Необхідним є проведення контрольних випробувань декілька разів на рік, як це прийнято у дошкільних освітніх закладах.

Лише систематично (кожні два-три місяці) контрольні процедури, що здійснюються, дають змогу будувати педагогічний процес відповідно до вимог принципів доступності та індивідуалізації, що є основоположними при розвитку фізичних якостей.

Потреба в індивідуальному підході до розвитку фізичних якостей дітей за умов фізкультурного заняття викликано, насамперед, зменшенням результативності їхньої фізичної підготовленості, яка веде в кінцевому підсумку до погіршення їх стану здоров'я та фізичного розвитку.

Поліпшення процесу фізичного виховання полягає у підтриманні та зміцненні здоров'я дітей з огляду на їх індивідуальні можливості і дотриманні принципу диференціації при розвитку фізичних якостей. Головна ціль – розвивати фізичні здібності дитини, виявляти та компенсувати слабкі сторони її фізичної підготовленості, створюючи позитивний емоційний фон і стимулюючи особисту, добровільну та усвідомлену активність.

Такий підхід відповідає основним вимогам до організації фізичного виховання (Круцевич, Воробйов, Безверхня, 2011).

− врахування вікових особливостей дітей та сприятливого періоду для розвитку фізичних якостей;

− використання доступних, простих у виконанні вправ, які дозволяють кожній дитині відчути успіх на кожному занятті;

− створення умов у групі, що передбачають індивідуальне, найбільш допустиме фізичне навантаження, яке оптимізує розвивальну функцію занять і сприяє результативному фізичному зростанню дітей.

Задля цього використовується метод індивідуально дозованих фізичних навантажень. Фізичне навантаження є найбільш керованим фактором зовнішнього середовища, вплив якого в межах оптимальних величин може справити цілеспрямований вплив на оздоровлення та функціональне удосконалення дитини.

Педагогічний медичний контроль в системі спорту – це комплекс заходів, спрямованих на оцінку та контроль за станом здоров'я і морального розвитку людей, що займаються спортом і фізичною культурою.

Його завданням є забезпечення безпечних та ефективних занять фізичною культурою і спортом для всіх учасників. Він дозволяє стежити за фізичним розвитком спортсменів, контролювати здоров'я, готувати план тренувань та вибір вправ, аби виключити небажані наслідки для здоров'я.

Функціональний вплив фізичного навантаження на організм тих, хто займається, може контролювався за допомогою пульсометрії.

Індивідуалізація – процес активний. Вона передбачає не лише врахування особливостей дитини, але й удосконалення в процесі навчання її форм і функцій (Москаленко, Ковтун, Алфьоров, 2013).

Набуті особливості, ступінь зміни яких встановлювався в процесі аналізу результатів, отриманих в ході здійснення певних форм контролю, природно потребують внесення поправок в характер індивідуалізації подальшого навчання.

Виходячи з рекомендацій авторів (Гончар, Затуливітер, Власенко, Круцевич) котрі пропонують застосовувати з метою розвитку фізичних якостей дітей короткі (протягом двох місяців)

тренуючі програми, величина індивідуального навантаження кожної дитини після закінчення цього часу коригується.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, психолого-педагогічні засади управління і контролю у фізичному вихованні формують основу для ефективного освітнього процесу. Вони мають ґрунтуватися на принципах гуманізму, індивідуалізації та самоконтролю учнів. Компетентний педагог уміє не лише правильно організувати заняття, а й керувати емоційним кліматом, будувати діалог і мотивувати до рухової активності. Саме такі підходи забезпечують гармонійний фізичний, психологічний і соціальний розвиток особистості. Контроль і управління у фізичному вихованні – це не лише перевірка рівня фізичної підготовки, але й глибокий педагогічний процес, що вимагає знань у галузі психології, педагогіки і фізіології. Правильна організація контролю дозволяє досягти не лише високих спортивних результатів, а й сприяти гармонійному розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арутюнян Р.А., Тюрінов А.І. Психологія фізичного виховання і спорту. К.: Олімпійська література, 2005.
2. Бєляєва Г.І. Психолого-педагогічні умови ефективності фізичного виховання школярів // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2019.
3. Москаленко Н.В., Ковтун А.О., Алфьоров О.А. та ін. Загальні основи адаптивного фізичного виховання: навчальний посібник/ Дніпропетровськ : ДДІФК, 2013. 137 с.
4. Гончар Г., Затуливітер А., Власенко С. Контроль та самоконтроль студентів у процесі занять фізичною культурою. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2023. № 2. С. 124–130.
5. Дегтяренко Т.В., Долгієр Є.В. Медико-педагогічний контроль у фізичному вихованні та спорті: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Одеса: Атлант ВОИ СОИУ, 2018. 282 с.
6. Круцевич Т.Ю., Воробйов М.І., Безверхня Г.В. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків та молоді. Київ : Олімпійська література, 2011. 246 с.
7. Мичка, І., & Грибук, В. (2023). Управління фізичним вихованням: аналіз стратегій, політики та практики. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*, (9(169), 92-96. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.9(169).19
8. Сабіров, О. (2022). Особливості педагогічного контролю у системі фізичного виховання студентів. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*, (11(157), 18-20. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.11(157).04

REFERENCES:

1. Arutyunyan, R. A., & Tyurinov, A. I. (2005). Psychology of physical education and sport. Olympic Literature. (in Ukrainian).
2. Bieliava, H. I. (2019). Psychological and pedagogical conditions for the effectiveness of physical education of schoolchildren. Pedagogy, Psychology and Medico-Biological Problems of Physical Education and Sport. (in Ukrainian).
3. Honchar, H., Zatuliviter, A., & Vlasenko, S. (2023). Control and self-control of students in the process of physical culture classes. Collection of Scientific Works of Uman State Pedagogical University, (2), 124–130. (in Ukrainian).
4. Dehtiarenko, T. V., & Dolhiier, Ye. V. (2018). Medical and pedagogical control in physical education and sport: A textbook for higher education students. Atlant VOI SOIU. (in Ukrainian).
5. Krutsevych, T. Yu., Vorobiov, M. I., & Bezverkhnia, H. V. (2011). Control in physical education of children, adolescents and youth. Olympic Literature. (in Ukrainian).
6. Mychka, I., & Hrybuk, V. (2023). Management of physical education: Analysis of strategies, policies and practices. Scientific Journal of the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov. Series 15,9(169), 92-96.https://doi.org/10.31392/NPnc.series15.2023.9(169).19. (in Ukrainian).
7. Moskalenko, N. V., Kovtun, A. O., Alforov, O. A., et al. (2013). General foundations of adaptive physical education: A textbook. DDIFK. (in Ukrainian).
8. Sabirov, O. (2022). Features of pedagogical control in the system of students' physical education. Scientific Journal of the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov. Series 15, 11(157), 18–20. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.11(157).04. (in Ukrainian).

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 14.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

UDC 811.161.2:376
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.28

Iryna ZALIPSKA
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language, Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine, Volya Sqr, 1, Ternopil, Ukraine, 46001
ORCID: *0000-0002-3651-3081*

Tetiana MELNYK
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language, Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine, Volya Sqr, 1, Ternopil, Ukraine, 46001
ORCID: *0000-0002-8633-0611*

To cite this article: Zalipska, I., Melnyk, T. (2025). Profesiina medychna komunikatsiia stomatoloha z patsiientom [Professional medical communication between a dentist and a patient]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 203–210, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.28

PROFESSIONAL MEDICAL COMMUNICATION BETWEEN A DENTIST AND A PATIENT

The article presents a detailed analysis of the elective discipline «Professional Medical Communication between a Doctor and a Patient». The curriculum for the discipline is prepared for foreign students studying at the I. Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine: Field of Knowledge I «Health and Social Welfare», Specialty I1 «Dentistry», Second (Master's) Level of Higher Education, Training Program: Dentistry. Professional Medical Communication between a Doctor and a Patient» is taught to the second-year students.

In dentistry, communication is not just about passing on information, but about creating an atmosphere in which the patient feels understood, respected, and involved in their treatment. When patients have clear, open lines of communication with their dentist, it can significantly improve their comfort, compliance, and long-term oral health. It is an integral part of delivering high quality, patient-centered care. It is important for foreign students to learn vocabulary and master communication skills while communicating with patients. The proposed tasks will contribute to the quality training of future doctors. The following tasks are studied: 1) Write what is shown in the pictures. Use the words from the list. 2) Read the text. 3) Answer the questions according to the text. 4) Complete the sentences. 5) Match the word with the picture. 6) Write a dialogue between a dentist and a patient. Use the phrases from the sample.

The purpose of studying the theme is: to form systematic knowledge and understanding of the conceptual foundations of the study of the professional Ukrainian language of a physician with the prospect of its further use in professional activities; to provide students with communication needs in the educational, professional and educational-scientific spheres; to form language competence, communication skills of future specialists; to achieve exemplary language skills of a medical professional when communicating with a patient; in-depth study of lexical and semantic potential, word-formation identity of medical terminology and organization of perfect medical education.

Key words: *professional medical communication, medical terminology, doctor's professional activity, dentist's language skills, elective course.*

Ірина ЗАЛІПСЬКА
кандидат філологічних наук, доцент, доцент закладу вищої освіти кафедри української мови, Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України, майдан Волі, 1, м. Тернопіль, Україна, 46001
ORCID: *0000-0002-3651-3081*

Тетяна МЕЛЬНИК
кандидат філологічних наук, доцент, доцент закладу вищої освіти кафедри української мови, Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України, майдан Волі, 1, м. Тернопіль, Україна, 46001
ORCID: *0000-0002-8633-0611*

Бібліографічний опис статті: Заліпська, І., Мельник, Т. (2025). Професійна медична комунікація стоматолога з пацієнтом. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 5, 203–210, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.28

ПРОФЕСІЙНА МЕДИЧНА КОМУНІКАЦІЯ СТОМАТОЛОГА З ПАЦІЄНТОМ

У статті подано детальний аналіз вибіркової дисципліни «Професійна медична комунікація лікаря з пацієнтом». Навчальна програма з дисципліни розроблена для іноземних здобувачів вищої освіти, які навчаються у Тернопільському національному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України: галузь знань І «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення», спеціальність І1 «Стоматологія» другий (магістерський) рівень вищої освіти, освітньо-професійна програма «Стоматологія». «Професійна медична комунікація лікаря з пацієнтом» викладається студентам другого року навчання.

Комунікація у стоматології – це не просто передача інформації, а створення атмосфери, в якій пацієнт відчуває, що його розуміють, поважають і залучають до лікування. Коли пацієнти мають чіткі, відкриті лінії зв'язку зі своїм стоматологом, воно може значно покращити їхній комфорт, комплаєнс та довгострокове здоров'я порожнини рота. Це невід'ємна частина надання високоякісної, орієнтованої на пацієнта допомоги. Іноземним студентам важливо вивчити лексику та оволодіти комунікативними навичками під час спілкування з пацієнтами. Запропоновані завдання сприятимуть якісній підготовці майбутніх лікарів, як-от: 1) Напишіть, що зображено на малюнках. Використовуйте слова зі списку. 2) Прочитайте текст. 3) Дайте відповіді на запитання відповідно до тексту. 4) Закінчи речення. 5) Підберіть слово до малюнка. 6) Напишіть діалог між стоматологом і пацієнтом. Використовуйте фрази зі зразка.

Метою вивчення теми професійної комунікації стоматолога з пацієнтом є: формування у здобувачів вищої освіти системних знань і розуміння концептуальних основ із вивчення фахової української мови медика з перспективою її подальшого використання у професійній діяльності; забезпечення комунікативних потреб студентів у навчально-професійній і навчально-науковій сферах; формування мовної компетенції, комунікативних навичок майбутніх спеціалістів; досягнення зразкової мовної майстерності медичного працівника під час спілкування з пацієнтом; ґрунтовне вивчення лексико-семантичного потенціалу, словотвірної ідентичності медичних терміноодиниць та організації досконалого медичного тексту.

Ключові слова: *професійна медична комунікація, медична терміносистема, професійна діяльність лікаря, мовні навички стоматолога, курс за вибором.*

Statement and substantiation of the problem relevance. The effectiveness of modern dental practice goes far beyond technical expertise and clinical skills; it often depends on the quality and skill of communication between the dentist and the patient. This structural element of communication is a critical factor in the success of treatment, influencing results from the initial stage of diagnosis to long-term adherence to preventive measures.

Good communication between patient and dentist is associated with increased efficiency and more accurate diagnosis, improved patient outcomes and satisfaction and less likelihood of complaints or litigation. Communication is also a complex (and clinical) skill but, interestingly, its importance is not always accepted or valued, either by students or those with more experience (Waylen A., 2017).

Analysis of current research. In addition, O. Isaieva mentioned that the formation of personal and professional culture of the future doctor with a clear focus on speech competence is necessary and important, because the doctor is a specialist whose activities involve direct commu-

nication in the professional, administrative, and scientific spheres, while showing high professionalism, erudition, emotionality, humane, tolerant, and empathetic attitude to patients and colleagues (Isaieva O., 2018, p. 77).

The issue of professional communication is studied in foreign linguistics (Faisal Abdullatif Alnaser, 2020; Heritage J., Maynard DW., 2006; Ho J. C. Y, Chai H. H, Lo E. C. M , Huang M. Z, Chu C. H. 2024; Waylen A., 2017; Wilce J. M., 2009), as well as in Ukrainian linguistics (Vykhrushch A., Drach I., Zalipska I., 2021). O. Chaban (Chaban O., 2021) has made significant contributions in this field.

Professional medical communication is a compulsory component of a doctor's professional activity. The influence of a healthcare professional's words on a patient is an undeniable fact and, at the same time, a highly relevant area for research.

Among the elective subjects studied by second-year students Field of Knowledge I «Health and Social Welfare», Specialty I1 «Dentistry», Second (Master's) Level of Higher Education, Training Program «Dentistry» is «Professional Medical Communication between a Doctor and a Patient». Future dentists learn vocabulary and the rules of communication with the patient.

The aim of the article is to present practical tasks according to the topic of professional medical communication between a dentist and a patient for foreign students.

Methods. The following methods were used to collect and analyze the material in the scientific article: complex method, the descriptive method, the conceptual-linguistic method.

Presentation of the main research material with justification of the obtained scientific results. An important task in the professional activity of a dentist is to improve their communication skills. At the first visit to the dental clinic, the doctor's task is to help relieve tension and open up emotionally, to be able to muster willpower, to overcome fears and anxiety. The doctor must establish a suitable rhythm of conversation and a friendly tone of the conversation. Do not be afraid of eye contact, show interest in the patient's information, respect their vision of the communication and treatment process. Only after the appropriate level of understanding is reached level of understanding, the patient usually feels more relaxed and comfortable (Diachuk E., Melnyk V., Horzov V., Ratushnyi R., 2020, p. 66).

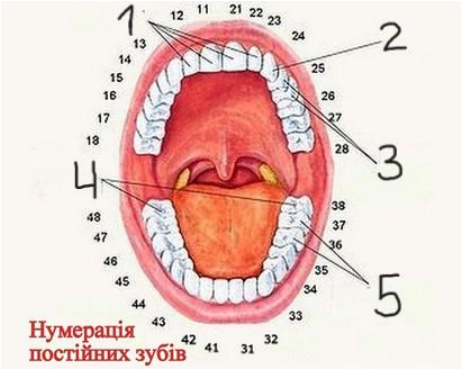
Ho J. C. Y, Chai H. H, Lo E. C. M, Huang M. Z, Chu C. H. at the scientific article «Strategies for Effective Dentist-Patient Communication: A Literature Review» (Ho J. C. Y, Chai H. H, Lo E. C. M , Huang M. Z, Chu C. H., 2024) tell that the effectiveness of high-quality dental care predominantly lies on the communication between dentist and patient. However, little literature has reported the importance of these «soft skills» in dental practice. Dentist-patient communication is a bidirectional process involving the exchange of ideas that should be clear (easy to understand), correct (accurate), concise (to the point), complete (with essential information), and cohesive (well-organized). Effective communication empowers patients with the knowledge required to make an informed decision about their own oral health. It not only improves the dentist's efficiency and boosts patient confidence, but also alleviates patients' dental anxiety and fear, addresses patients' needs and preferences, increases patients' adherence, and enhances patient satisfaction. To enhance dentist-patient communication, dentists should take the patient-centered approach as a premise. The approach comprises understanding patients' illnesses, shared decision-making, and mindful intervention at the patient's own pace. In addition, dentists should use simple, succinct language, proper body posture, gestures, facial expressions, and eye contact when interacting with patients. Dentists should show empathy, encourage questions and feedback, employ visual aids, and give ample time to patients. Nowadays, dentists and their patients use messaging applications in their communication. This form of telecommunication is not only a convenient way of communication but also reduces the costs associated with a dentist visit. In conclusion, effective dentist-patient communication is vital for the success of dental practice. Dentists who prioritize communication and build positive relationships with their patients are more likely to achieve positive outcomes and foster the expansion of their dental practice (Ho J. C. Y, Chai H. H, Lo E. C. M , Huang M. Z, Chu C. H., 2024).

We offer learning tasks for learning vocabulary and improving communication skills when a dentist communicates with a patient.

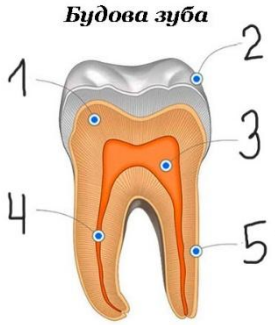
Vocabulary

вимовляти – to pronounce
запалюватися – to inflame
запобігати – to prevent
змінюватися – to change
карієс – caries
корінні (постійні) зуби – permanent teeth
корінь – root
коронка – crown
молочні зуби – primary (milk) teeth
неоднакова – different
пережовувати – to chew
посмішка – smile
прорізатися – to erupt
пульпа – pulp
пульпіт – pulpitis
розкушувати – to bite
ротова порожнина – oral cavity
ускладнення – complication
щелепа – jaw
ясна – gums

Task 1. Write what is shown in the pictures. Use the words from the list.



List 1:
зуби мудрості (треті моляри) – wisdom teeth
ікла – canines
моляри – molars
премоляри – premolars
різці – incisors



List 2:
дентин – dentin
емаль – enamel
кореневий канал – root canal
пульпа – pulp tissue
цемент – cementum

Task 2. Read the text.

Зуби людини

Кожна здорова людина має зуби. Вони допомагають нам розкушувати і пережовувати їжу. Зуби також допомагають людині вимовляти звуки і є важливою частиною посмішки. Зуби розташовані на верхній та нижній щелепах у яснах.

Розрізняють молочні та корінні (постійні) зуби. Молочних зубів є лише двадцять, а постійних – тридцять два. Їх кількість може змінюватися залежно від віку. Перші зуби можуть прорізатися у дитини вже з трьох місяців, а у віці 6–12 років поступово змінюються на постійні і з'являються вже моляри. У дорослої людини кількість зубів може бути неоднакова від 28 до 32 постійних зубів: 8 різців, 4 ікла, 8 премолярів, 8 молярів і 4 зуби мудрості (треті моляри). Не всі люди мають зуби мудрості і це є нормою.

Зуб має свою будову: коронку й корінь. Емаль покриває зверху коронку. Далі йде дентин – тверда щільна світло-жовта речовина. Внутрішня м'яка тканина зуба називається пульпа. Цемент – це тонкий шар, який вкриває корінь зуба і з'єднується з емаллю. Зуби мають кореневі канали.

На жаль, якщо не дотримуватися гігієни ротової порожнини та вживати велику кількість солодощів, у людини може з'являтися карієс – одне з найпоширеніших захворювань. Пульпіт – це вже ускладнення карієсу, при якому запалюється пульпа.

При будь-якому захворюванні зубів звертайтеся за лікуванням до стоматолога. Вчасна консультація фахівця допоможе нам запобігти зубному болю.

Task 3. Answer the questions according to the text.

1. Які функції виконують зуби людини?
2. Де розташовані зуби?

3. Які бувають зуби?
4. Коли з’являють молочні зуби у дитини?
5. Скільки зубів у дорослої людини?
6. Які зуби дорослої людини ви знаєте?
7. Де розташовані зуби мудрості?
8. Яка будова зуба?
9. Що таке емаль?
10. Що таке дентин?
11. Що таке пульпа?
12. Що таке цемент?
13. Які захворювання зубів ви знаєте?
14. Яка профілактика карієсу?

Task 4. Complete the sentences.

1. Зуби допомагають нам … і … їжу.
2. Зуби розташовані на верхній та нижній … у яснах.
3. Розрізняють … та … зуби.
4. Молочних зубів є лише …, а постійних – … .
5. Перші зуби можуть прорізатися у дитини вже з … місяців.
6. … зуби з’являються вже у 6 років.
7. У дорослої людини кількість зубів може бути неоднакова від 28 до 32 постійних зубів: … різців, … ікла, … премолярів, … молярів і … зуби мудрості (треті моляри).
8. Зуб має свою будову: ..., …, …, … .
9. … покриває його зверху.
10. … – тверда щільна світло-жовта речовина.
11. … – це внутрішня м’яка тканина зуба.
12. … – це тонкий шар, який вкриває корінь зуба і з’єднується з емаллю.
13. Найпоширенішим захворюванням зубів є … .
14. … – це вже ускладнення карієсу, при якому запалюється пульпа.

Task 5. Match the word with the picture.

1.		А. Стоматологічне дзеркало
2.		Б. Зонд стоматологічний
3.		В. Зубна нитка
4.		Г. Бормашина
5.		Ґ. Зубна щітка

6.		Д. Ополіскувач для ротової порожнини
7.		Е. Стоматологічне крісло
8.		Є. Зубна паста
9.		Ж. Медична маска
10.		З. Шприц
11.		И. Іригатор
12.		І. Рукавички медичні

Task 6. Write a dialogue between a dentist and a patient. Use the phrases from the sample.

Зразок:

– Добрий день, лікарю!

– Добрий день, пані Ярино! Що вас турбує?

– У мене болить верхній зуб справа.

– Коли ви вперше відчули біль?

– Два дні тому, але біль був непостійний.

– Охарактеризуйте біль зараз.

– Болить зуб постійно, але терпіти можу. Лише після холодного чи гарячого біль стає ще сильнішим, що не можу терпіти.

– Чи приймали, пані Ярино, якісь ліки?

– Вчора ввечері і сьогодні вранці я випила по таблетці ібупрофену.

– Давайте оглянемо ваші зуби.

Conclusions and prospects for further research. The prospects for research in the area of communication between dentists and patients lie in the development of scientifically based methods for increasing patient compliance with treatment and reducing their anxiety. Key areas include studying the effectiveness of counseling methods, as well as the impact of empathy and nonverbal cues on trust. In addition, it is extremely important to study professional dental vocabulary, as its accurate translation from scientific jargon into language that is understandable to the patient, without distorting the information, is the basis for effective communication.

Thus, in dentistry, communication is not just about passing on information, but about creating an atmosphere in which the patient feels understood, respected, and involved in their treatment. When patients have clear, open lines of communication with their dentist, it can significantly improve their comfort, compliance, and long-term oral health. It is an integral part of delivering high quality, patient-centered care. It is important for foreign students to learn vocabulary and master communication skills while communicating with patients. The proposed tasks will contribute to the quality training of future doctors.

BIBLIOGRAPHY:

1. Дячук Е., Мельник В., Горзов В., Ратушний Р. Роль спілкування та комунікації в стоматологічний практиці. *Молодий учений.* 2020. № 2 (78). С. 65–67. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-2-78-14 (дата звернення 24.10.2025).

2. Ісаєва О. С. Професійна комунікація лікаря – основа лінгвістичної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Випуск 62. 2018. С. 76–79. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23368/Isayeva.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення 09.10.2025).

3. Комунікативні навички лікаря : підруч. для студентів вищ. мед. навч. закл. та фахівців практ. медицини / О. С. Чабан, О. О. Хаустова, І. А. Коваль, Ц. Б. Абдряхімова, А. Е. Асанова ; за заг. ред. О. С. Чабана. 2-ге вид, перероб. і допов. Київ : Заславський О. Ю., 2021. 433 с.

4. Професійна медична комунікація українською мовою лікаря з пацієнтом : посіб. для іноземних студ. / Вихрущ А. В., Драч І. Д., Заліпська І. Я. та ін. ; за ред. А. В. Вихруща, І. Я. Заліпської. Тернопіль : ТНМУ, 2021. 204 с.

5. Faisal Abdullatif Alnaser. Effective Communication Skills and Patient's Health. *CPQ Neurology and Psychology*, 2020, 3(4), 1-11.

6. Heritage J., Maynard DW. Communication in Medical Care: Interaction Between Primary Care. Physicians and Patients. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press. 2006.

7. Heritage J., Maynard DW. Problems and prospects in the study of physician-patient interaction: 30 years of research. Annu. Rev. Sociol, 2006, 51–74.

8. Ho J. C. Y, Chai H. H, Lo E. C. M , Huang M. Z, Chu C. H. Strategies for Effective Dentist-Patient Communication: A Literature Review. *Patient Preference and Adherence,* 2024, 18, 1385–1394. https://doi.org/10.2147/PPA.S465221 (дата звернення 13.10.2025).

9. Waylen A. The importance of communication in dentistry. *Dental Update,* 2017, V. 44, 8. https://doi.org/10.12968/denu.2017.44.8.774 (дата звернення 10.10.2025).

10. Wilce J. M. Medical Discourse. *Annu. Rev. anthropol.,* 2009, 199–215.

REFERENCES:

1. Dyachuk, E., Melnyk, V., Horzov, V., Ratushnyi, R. (2020). Rol spilkuvannia ta komunikatsiia v stomatolohichnii pratytsi [The role of conversation and communication in the dental practice]. *Molodyi uchenyi – Young scientist,* 2 (178), 65–67. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-2-78-14 [in Ukrainian].

2. Isaieva, O. S. (2018). Profesiina komunikatsiia likaria – osnova linhvistychnoi pidhotovky [Doctor's professional communication – the basis of linguistic training]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seria 5. Pedahohika. – The scientific journal of NPU named after M. P. Drahomanov. Pedagogic,* 62, 76–79. URL:https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23368/Isayeva.pdf?sequence=1&isAllowed=y (data: 25.10.2025) [in Ukrainian].

3. Komunikatyvni navychky likaria : pidrychnyk [Communication skills of a doctor] : textbook / O. S. Chaban, O. O. Khaustova, I. A. Koval, Ts. B. Abdriakhimova, A. E. Asanova ; Ed. O. S. Chaban. Kyiv, 2021, 433 p. [in Ukrainian].

4. Profesiina medychna komunicatsiia ukrainskoiu movoiu likaria z patsiientom : pidruchnyk dlia inozemnykh studentiv [Professional medical communication in Ukrainian between a doctor and a patient : textbook for foreign students] ; Ed. A. V. Vykhrushch, I. Ya. Zalipska. Ternopil, 2021. 204 p. [in Ukrainian].

5. Faisal Abdullatif Alnaser (2020). Effective Communication Skills and Patient's Health. *CPQ Neurology and Psychology*, 3(4), 1-11 [in English].

6. Heritage, J., Maynard, DW. Communication in Medical Care: Interaction Between Primary Care. Physicians and Patients. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press. 2006 [in English].

7. Heritage, J., Maynard, DW. (2006). Problems and prospects in the study of physician-patient interaction: 30 years of research. *Annu. Rev. Sociol,* 51–74 [in English].

8. Ho, J. C. Y, Chai, H. H, Lo E. C. M , Huang, M. Z, Chu, C. H. (2024). Strategies for Effective Dentist-Patient Communication: A Literature Review. *Patient Preference and Adherence,* 18, 1385–1394. https://doi.org/10.2147/PPA.S465221 [in English].

9. Waylen, A. (2017). The importance of communication in dentistry. *Dental Update.* V. 44, 8. https://doi.org/10.12968/denu.2017.44.8.774 [in English].

10. Wilce, J. M. (2009). Medical Discourse. *Annu. Rev. anthropol.,* 199–215 [in English].

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 376.54:37.011.33
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.29

Лілія КОВРІГІНА
кандидат філологічних наук, викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін, Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради, вул. Михайлівська, 15, м. Житомир, Україна, 10014
***ORCID:** 0000- 0002- 6008- 7211*

Бібліографічний опис статті: Коврігіна, Л. (2025). Шляхи налагодження ефективної співпраці вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому просторі. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 211–217, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.29

ШЛЯХИ НАЛАГОДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ СПІВПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

*Стаття має на **меті** розкриття теоретико-методичних засад та визначення практичних шляхів налагодження ефективної партнерської взаємодії між учителем і асистентом вчителя в умовах інклюзивного освітнього простору. У дослідженні обґрунтовано важливість такої співпраці як ключової умови для успішного навчання та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами (ООП) та доведено, що спільна робота двох педагогів є основою для індивідуалізації освітнього процесу та створення підтримуючого середовища, яке сприяє всебічному розвитку особистості.*

***Методологія.** У роботі використано комплексний підхід, що поєднує теоретичні та емпіричні методи дослідження. Проведено аналіз наукової та методичної літератури з питань інклюзивної освіти, педагогічного партнерства, командної взаємодії. Використано методи узагальнення та систематизації для виокремлення ключових принципів ефективної співпраці. На основі емпіричного досвіду інклюзивних закладів освіти та власних спостережень розроблено практичні рекомендації та моделі налагодження взаємодії. Застосовано методи моделювання для обґрунтування перспективних напрямків розвитку партнерства, зокрема, спільного викладання. Визначено та проаналізовано низку потенційних бар'єрів на шляху до ефективної взаємодії.*

***Науковою новизною** вважаємо той факт, що нами вперше було обґрунтовано та систематизовано ключові принципи налагодження партнерства між учителем та асистентом вчителя. Також визначено та описано конкретні шляхи вдосконалення їхньої співпраці, що виходять за межі традиційного розподілу ролей, включаючи вдосконалення професійної підготовки, покращення комунікації та адвокацію системних змін. Запропоновано авторський підхід до використання моделей спільного викладання в українських реаліях, адаптований до потреб закладів загальної середньої освіти. Розкрито роль асистента вчителя як повноцінного педагогічного партнера, що сприяє не лише адаптації, а й активній соціалізації учня з ООП.*

***Висновки.** Ефективна співпраця вчителя та асистента вчителя є невід'ємною складовою успішного функціонування інклюзивного класу. Її налагодження вимагає дотримання принципів взаємоповаги, чіткої комунікації та спільного планування. Використання різних моделей спільного викладання дозволяє забезпечити індивідуальну підтримку кожному учневі, що сприяє досягненню високих освітніх результатів. Розвиток партнерства вимагає спеціалізованої підготовки обох фахівців, їх готовності до командної роботи та постійного професійного зростання. Визначені шляхи є основою для подальшого вдосконалення системи інклюзивної освіти в Україні.*

***Ключові слова:** інклюзивна освіта, асистент вчителя, педагогічне партнерство, спільне викладання, учні з ООП.*

Liliia KOVRIHINA
Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Municipal Institution "Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education" of the Zhytomyr Regional Council, Mykhailivska str., 15, Zhytomyr, Ukraine, 10014
ORCID: *0000-0002-6008-7211*

To cite this article: Kovrihina, L. (2025). Shliakhy nalahodzhennia efektyvnoi spivpratsi vchytelia ta asystenta vchytelia v inkliuzyvnomu osvitnomu prostori [Ways to establish effective cooperation between a teacher and a teacher's assistant in the inclusive educational space]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 211–217, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.29

WAYS TO ESTABLISH EFFECTIVE COOPERATION BETWEEN TEACHER AND TEACHER ASSISTANT IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

Purpose. *To reveal the theoretical and methodological foundations and identify practical ways to establish effective partnership interaction between a teacher and a teacher's assistant in an inclusive educational environment. The article aims to substantiate the importance of such collaboration as a key condition for the successful learning and socialization of students with special educational needs (SEN). The research also seeks to prove that the joint work of two educators is the basis for individualizing the learning process and creating a supportive environment that contributes to the comprehensive development of a student's personality.*

Methodology. *The study employs a comprehensive approach that combines theoretical and empirical research methods. The analysis of scientific and methodological literature on inclusive education, pedagogical partnership, and team interaction was conducted. The methods of generalization and systematization were used to identify key principles of effective collaboration. Based on the empirical experience of inclusive educational institutions and personal observations, practical recommendations and models for establishing interaction were developed. The methods of modeling were applied to substantiate promising directions for the development of partnership, particularly in co-teaching. A number of potential barriers to effective interaction were identified and analyzed.*

Scientific Novelty. *The study substantiates and systematizes the key principles for establishing a partnership between a teacher and a teacher's assistant. It identifies and describes specific ways to improve their cooperation, going beyond the traditional division of roles, including enhancing professional training, improving communication, and advocating for systemic changes. The article proposes an original approach to using co-teaching models in the Ukrainian context, adapted to the needs of general secondary education institutions. It reveals the role of a teacher's assistant as a full-fledged pedagogical partner who contributes not only to the student's adaptation but also to their active socialization.*

Conclusions. *Effective collaboration between a teacher and a teacher's assistant is an integral part of a successful inclusive classroom. Its establishment requires adherence to the principles of mutual respect, clear communication, and joint planning. The use of various co-teaching models makes it possible to provide individual support to each student, contributing to high educational outcomes. The development of this partnership requires specialized training for both specialists, their readiness for teamwork, and continuous professional growth. The identified ways are the basis for the further improvement of the inclusive education system in Ukraine.*

Key words: *inclusive education, teacher's assistant, pedagogical partnership, co-teaching, students with special educational needs.*

Актуальність проблеми. Сучасна українська освіта все більше орієнтується на принципи інклюзії, визнаючи право кожної дитини на повноцінну участь в освітньому процесі, незалежно від її індивідуальних особливостей. В умовах зростаючої кількості учнів з особливими освітніми потребами (ООП) в закладах загальної середньої освіти, ключову роль у забезпеченні їх успішної інтеграції, розвитку та навчання відіграє ефективна співпраця між педагогічними працівниками. Одним з найважливіших аспектів такої співпраці є партнерство між учителем класу та асистентом вчителя.

Співпраця вчителя та асистента вчителя – це ключовий елемент для створення ефективного та інклюзивного освітнього середовища. Це партнерство, де кожен виконує свою унікальну роль, але їхні дії взаємодоповнюють одна одну, щоб найкраще задовольнити потреби учнів. Головна мета такої співпраці – покращити освітній процес, забезпечити індивідуальну підтримку дітям, особливо з особливими освітніми потребами, та зменшити навантаження на вчителя.

Досвід багатьох країн світу та результати наукових досліджень переконливо свідчать, що злагоджена та професійна взаємодія вчи-

теля та асистента вчителя значно підвищує якість навчання для всіх учнів, сприяє створенню більш інклюзивного та підтримуючого освітнього середовища, а також знижує рівень професійного вигорання педагогів. Однак, реалізація такого партнерства на практиці часто стикається з низкою викликів, що потребують осмислення та пошуку ефективних шляхів їх подолання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему співпраці вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому просторі активно досліджували та продовжують досліджувати низка українських науковців. В основному, їхні праці зосереджені на вивченні теоретичних засад, практичних аспектів та розробці методичних рекомендацій для вдосконалення цієї співпраці. Дослідження охоплюють різні аспекти цієї взаємодії в контексті вітчизняної системи освіти. Зокрема, Колупаєва А.А. (Колупаєва, 2009), відомий український науковець у галузі інклюзивної освіти, звертала увагу на питання організації інклюзивного навчання, ролі педагогічних працівників, включаючи асистента вчителя, та особливостей роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі. Таранченко О.М., співавторка з А. А. Колупаєвою (Колупаєва, Таранченко, 2016) у багатьох навчально-методичних посібниках з інклюзивної освіти. Їхні роботи розглядають практичні аспекти роботи вчителя та асистента в інклюзивному класі. Лапін А.В. (Лапін, 2017) досліджує питання роботи асистента вчителя в інклюзивному освітньому закладі, його функції та необхідну підготовку. Є упорядником матеріалів конференцій з інклюзивного навчання, де також розглядаються аспекти партнерства. Софій Н.З., Найда Ю.М., Ярмощук С.В. (Софій, Найда, Ярмощук, 2012) та інші. Світлана Миронова досліджувала партнерство як провідний принцип забезпечення якості інклюзивного навчання. Її праці підкреслюють важливість взаємодії всіх учасників освітнього процесу, включаючи асистента вчителя, для досягнення позитивних результатів (Миронова, 2016). Д. М. Литвяк та Л. О. Зленко є авторами методичних рекомендацій "Співпраця вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі", де вони надають практичні поради щодо організації спільної роботи, розподілу обов'язків та налагодження ефективної комунікації (Литвяк, Зленко, 2023). Також вагомий внесок роблять інші дослідники, які вивчають питання інклюзивної освіти, зокрема, професійну підготовку асистентів, психологічні аспекти їхньої взаємодії з учителями та учнями, а також моделі спільного викладання. Серед них можна виділити науковців з провідних педагогічних університетів та інститутів України. Ці дослідження допомагають формувати наукову базу для подальшого розвитку інклюзії, підвищення кваліфікації педагогів та створення ефективних команд для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Незважаючи на наявність низки досліджень щодо співпраці вчителя та асистента вчителя інклюзивного класу, шляхи налагодження ефективної їх ефективної взаємодії є лише побіжно висвітлені в українській науково-методичній літературі, що і зумовило наше звернення до даної проблеми.

Метою роботи є розкриття теоретико-методичних засад та визначення практичних шляхів налагодження ефективної партнерської взаємодії між учителем і асистентом вчителя в умовах інклюзивного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інклюзія в сучасній українській освіті відповідає суспільній потребі в новому типі педагога, який здатний працювати в умовах учнівського різноманіття і може забезпечити особливі освітні потреби кожного учня. Компетентності вчителя інклюзивного класу є багатогранними та охоплюють професійні, соціальні та особистісні якості, необхідні для забезпечення якісної освіти для всіх учнів, незалежно від їхніх особливих потреб. Але на якому б високому рівні вчитель не володів відповідними компетентностями, гнучкий інклюзивний освітній процес вимагає підтримки для вчителя. Ключову роль у такій підтримці в інклюзивному класі відіграє асистент вчителя. Саме надання підтримки основному педагогу і є основною метою діяльності асистента вчителя. Лапін А.В. у свої статті «Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі» стверджував: «учитель і асистент вчителя – це одна команда, у якій ролі мають розподілятися найбільш ефективним чином. Проте у свідомості учня лідером повинен залишатися вчитель. Асистент вчителя

повинен сприйматися як помічник педагога» (Лапін, 2014).

Законодавчо затверджено, що асистент вчителя «спільно з вчителями бере участь в організації освітнього процесу учня з особливими освітніми потребами», «забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу для учня з особливими освітніми потребами шляхом адаптації освітнього середовища, адаптації та / або модифікації навчальних матеріалів та підготовки індивідуальних завдань відповідно до індивідуальних особливостей розвитку учня з особливими освітніми потребами, його потреб та можливостей» (Примірне положення про команду, 2018). Основне завдання асистента вчителя – допомога вчителю в забезпеченні особистісно зорієнтованого, індивідуального підходу в освітньому процесі (Заєркова, Трейтяк, 2016). Таким чином асистент вчителя не працює автономно. Його діяльність реалізується в тісній співпраці з вчителем інклюзивного класу. Асистент та вчитель – одна команда, що працює на поставлену ціль, а саме, на всебічний розвиток дитини з особливими освітніми потребами. Кожен із них виконує свої обов'язки та функції, але мета в них одна (Литвяк, Зленко, 2023).

Співпрацю вчителя та асистента вчителя можна визначити як партнерську взаємодію двох педагогічних фахівців, які спільно планують, організовують і реалізують освітній процес, щоб забезпечити успішне навчання та соціалізацію всіх учнів, особливо дітей з особливими освітніми потребами.

В основі успішної співпраці вчителя та асистента вчителя лежать кілька ключових принципів:

1. Рівноправність та взаємна повага є наріжним каменем, що передбачає визнання професійної компетентності та цінності внеску кожного педагога.

2. Чітке визначення ролей, обов'язків та зон відповідальності допомагає уникнути дублювання функцій та непорозумінь, забезпечуючи ефективний розподіл завдань.

3. Спільне бачення цілей інклюзивної освіти та індивідуальних потреб учнів об'єднує зусилля педагогів навколо спільної мети – забезпечення найкращих освітніх можливостей для кожної дитини.

4. Відкрита, регулярна та конструктивна комунікація є необхідною для обміну інформацією, обговорення проблем, пошуку спільних рішень та підтримки позитивної робочої атмосфери.

Ефективна співпраця починається зі спільного планування освітнього процесу. Виділення достатнього часу для спільного планування навчальних занять, розробки адаптацій та модифікацій навчальних матеріалів є особливо важливим. У цьому контексті особливого значення набуває розробка індивідуальної програми розвитку (ІПР) в тісній співпраці з асистентом вчителя, батьками та іншими фахівцями. Спільне планування передбачає використання різних форм співпраці, таких як регулярні зустрічі, обговорення навчальних стратегій, обмін ідеями та навчальними матеріалами. Важливою є також гнучкість та адаптивність планування, що дозволяє оперативно реагувати на динамічні потреби учнів та вносити необхідні корективи в освітній процес.

Під час навчального заняття співпраця вчителя та асистента вчителя виявляється в гнучкому розподілі ролей та відповідальностей. Залежно від потреб учнів та завдань уроку, асистент може виконувати різноманітні функції: надавати індивідуальну підтримку учням з ООП, працювати з малими групами, допомагати в організації навчальної діяльності, спостерігати за поведінкою учнів та надавати вчителю оперативну інформацію. Застосування різних форм спільного викладання, таких як паралельне навчання, станції, альтернативне навчання, підтримка малих груп та індивідуальна допомога, дозволяє максимально задовольнити освітні потреби кожного учня. Спільне викладання – це така організація навчання в класі, коли спеціалісти (учитель та спеціальний педагог чи асистент учителя) разом здійснюють викладання в єдиному фізичному просторі (класі), у різноманітній за складом групі учнів, серед яких є діти з особливими освітніми потребами. Цей спосіб викладання використовується як для задоволення потреб окремих учнів, так і для покращення ефективності викладання в цілому для всіх школярів (Софій, 2015, с. 6).

Забезпечення ефективної комунікації між вчителем та асистентом під час уроку (як вербальної, так і невербальної) сприяє злагодженій роботі та оперативному реагуванню на потреби учнів. Важливим є також створення атмос-

фери співпраці та взаємопідтримки між усіма учнями класу, де асистент вчителя може виступати модератором та фасилітатором.

Співпраця вчителя та асистента вчителя є невід'ємним і на етапі спостереження за навчальним та соціальним розвитком учнів та оцінювання їхніх досягнень. Систематичне спільне спостереження дозволяє отримати більш повну та об'єктивну картину прогресу кожного учня, виявити потенційні труднощі та потреби. Використання різноманітних методів оцінювання, адаптованих до індивідуальних потреб учнів, є важливим для забезпечення справедливості та об'єктивності. Спільний аналіз даних спостережень та результатів оцінювання є основою для коригування навчальних стратегій та планів підтримки. Залучення асистента вчителя до процесу зворотного зв'язку з учнями та батьками сприяє більш повній та всебічній комунікації щодо навчальних досягнень та подальших кроків.

На шляху до ефективної співпраці вчителя та асистента вчителя існує низка потенційних бар'єрів:

– *недостатня чіткість ролей і обов'язків* (відсутність ясного розподілу функцій між учителем та асистентом може призводити до дублювання завдань або конфліктів у процесі роботи. Непорозуміння щодо того, хто відповідає за певні аспекти навчання чи підтримки учнів).

– *недостатній рівень підготовки* (асистент вчителя може мати обмежені знання про інклюзивну освіту, особливості роботи з дітьми з особливими потребами чи методи адаптації навчального процесу, учитель може не мати достатнього досвіду чи підготовки для ефективної координації роботи з асистентом).

– *комунікативні бар'єри* (недостатня комунікація між учителем та асистентом, що ускладнює узгодження дій і планування уроків, відсутність регулярних зустрічей чи обговорень для оцінки прогресу учнів і коригування стратегій).

– *різниця в професійному досвіді та поглядах* (розбіжності в підходах до навчання чи дисципліни через різні рівні досвіду чи професійні переконання, можлива недооцінка ролі асистента вчителем або, навпаки, надмірне покладання на асистента всіх завдань, пов'язаних з учнями з особливими потребами).

– *обмежені ресурси та підтримка* (недостатнє забезпечення навчальними матеріалами, спеціальним обладнанням чи доступом до професійного розвитку, обмежений час для спільного планування чи координації через перевантаженість робочого графіку).

– *соціально-психологічні бар'єри (*відсутність взаємної довіри чи поваги між учителем і асистентом, стереотипи чи упередження щодо ролі асистента як менш кваліфікованого фахівця).

– *організаційні обмеження* (недостатня підтримка з боку адміністрації школи (наприклад, відсутність чітких інструкцій чи політики щодо співпраці), неритмічна присутність асистента в класі через обмежене фінансування чи часткову зайнятість).

Ефективна співпраця вимагає постійного розвитку професійної компетентності як вчителів, так і асистентів. Необхідною є спеціалізована підготовка з питань інклюзивної освіти, особливостей розвитку дітей з ООП та стратегій ефективної співпраці. Організація спільних тренінгів, семінарів та майстер-класів для вчителів та асистентів сприяє формуванню спільного розуміння інклюзивних підходів та розвитку навичок командної роботи. Створення сприятливих умов для регулярної комунікації та обміну досвідом на рівні закладу освіти, а також забезпечення методичної та адміністративної підтримки партнерських команд є важливими факторами успіху.

Перспективні напрямки розвитку партнерської взаємодії вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому просторі базуються на сучасних дослідженнях і практиках, спрямованих на подолання бар'єрів, посилення командної роботи та покращення результатів для учнів з особливими освітніми потребами. Ці напрямки включають як теоретичні, так і практичні аспекти, з акцентом на підготовку, комунікацію та системну підтримку.

На наш погляд, ключовими перспективними напрямками налагодження і розвитку ефективної співпраці вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі можна визначити наступні.

По перше, удосконалення професійної підготовки та спільного навчання. Розробка спеціалізованих тренінгів і програм підвищення кваліфікації, де вчителі та асистенти навчаються разом, фокусуючись на інклюзивних практи-

ках, адаптації матеріалів і використанні технологій (наприклад, програм для підтримки учнів з освітніми труднощами). Це включає менторство та лідерські можливості для асистентів, щоб вони відчували себе повноправними партнерами. Необхідною є інтеграція таких програм у систему освіти, з акцентом на постійний професійний розвиток для подолання низької психологічної та методичної готовності.

По друге, чітке визначення ролей, обов'язків і правил взаємодії. Встановлення паритетних відносин через чіткий розподіл функцій: вчитель керує загальним процесом, а асистент забезпечує індивідуальний супровід. Це передбачає створення посадових інструкцій, правил конфіденційності та компромісів для уникнення конфліктів. Розробка методичного забезпечення (посібників, чек-листів) для узгодження ролей на всіх етапах сприятиме ефективності співпраці.

По третє, покращення комунікації та командної культури. Введення регулярних зустрічей, щоденних обговорень і використання цифрових інструментів (наприклад, Trello чи Google Workspace) для планування уроків, обміну спостереженнями та оцінки прогресу учнів. Формування культури взаємоповаги, довіри та відкритості, з акцентом на інклюзивну шкільну атмосферу, де асистенти відчувають підтримку. Це включає подолання бар'єрів, таких як брак часу, через структурні зміни в розкладі.

Наступним шляхом є розвиток міжособистісних факторів і психологічної підтримки. Фокус на побудові довіри, поваги та відчуття комфорту через відкритий діалог, визнання внеску асистентів і вирішення особистих несумісностей що може бути реалізовано через інтеграцію психологічних тренінгів для команд, щоб запобігти вигоранню та підвищити самооцінку, з урахуванням впливу на учнів (покращення академічних і соціальних результатів).

Адвокація системних змін і політики є важливою оскільки забезпечує лобіювання фінансування для спільного планування, справедливої оплати асистентів і кар'єрного зростання. Це включає зміни в нормативно-правовій базі для забезпечення стабільності та ресурсів. Створення шляхів кар'єрного розвитку для асистентів, подолання суспільних стереотипів щодо інклюзії та оцінка ефективності партнерства через дані про учнівські досягнення.

Важливим є проведення подальших досліджень щодо впливу співпраці на учнів і медіаторів успіху, з фокусом на структуровані підходи до інклюзії та розробка інструментів для рефлексії та еволюції практик, таких як чеклисти для оцінки ролей і комунікації, з метою постійного вдосконалення.

Ці напрямки сприяють переходу від традиційної ієрархії до справжнього партнерства, де вчитель і асистент виступають як рівноправні члени команди, що в кінцевому підсумку підвищує якість інклюзивної освіти. Реалізація вимагає підтримки на рівні школи, держави та суспільства, з урахуванням локального контексту, наприклад, в Україні, де акцент робиться на методичному забезпеченні та подоланні нормативних прогалин.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, співпраця вчителя та асистента вчителя є не просто бажаним, а необхідним елементом успішної інклюзивної освіти. Ефективна взаємодія, що базується на взаємній повазі, чіткому розподілі ролей, спільному плануванні та постійній комунікації, є потужним інструментом для забезпечення якісної та доступної освіти для всіх учнів, особливо для дітей з особливими освітніми потребами. Інвестиції в розвиток професійної компетентності педагогів та створення сприятливих умов для їхньої партнерської взаємодії є ключовим кроком на шляху до побудови справді інклюзивного освітнього простору, де кожна дитина має можливість реалізувати свій потенціал.

Перспективи подальших досліджень мають бути зосереджені на вивченні глибших аспектів співпраці вчителя та асистента вчителя інклюзивного класу та її впливу на освітні результати. Дослідження мають перейти від констатації важливості співпраці до аналізу її ефективності в різних контекстах і умовах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. А. А. Колупаєва. К.: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: навчально-методичний посібник. А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. К.: ТОВ «Видавничий дім «Слово»», 2016. 160 с.

3. Лапін А. В. Асистент вчителя в інклюзивному освітньому закладі: навчально-методичний посібник. А. В. Лапін. Харків: Вид. група «Основа», 2017. 144 с.

4. Софій Н. З., Найда Ю. М., Ярмощук С. В. Інклюзивна освіта: навчально-методичний посібник. За ред. Н. З. Софій. К.: Ліра. К, 2012. 308 с.

5. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. С.П.Миронова. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – 164 с.

6. Співпраця вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі: [методичні рекомендації]**.** Литвяк Д.М., Зленко Л.О. Чернігів: ЧОІППО, 2023. – 66 с.

7. Наказ МОН України від 08.06.2018 № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text (Дата звернення 27.09.2025)

8. Заєркова Н. В., Трейтяк А. О. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків. Київ, 2016. 68 с.

9. Лапін А.В. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: [наук.-метод. зб.]. Київ, 2014. Вип. 5., 225 с.

10. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали. Укладач – Софій Н. З. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.

REFERENCES:

1. Kolupaieva, A. A. (2009). *Inklyuzyvna osvita: realiï ta perspektyvy* [Inclusive education: Realities and prospects]. Sammit-Knyha [in Ukrainian].

2. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2016). *Inklyuzyvna osvita: vid osnov do praktyky: Navchal'no-metodychnyy posibnyk* [Inclusive education: From fundamentals to practice: A textbook-methodological guide]. Vydavnychyy dim «Slovo» [in Ukrainian].

3. Lapin, A. V. (2017). *Asystent vchytelya v inklyuzyvnomu osvitn'omu zakladi: Navchal'no-metodychnyy posibnyk* [Teacher's assistant in an inclusive educational institution: A textbook-methodological guide]. Osnova [in Ukrainian].

4. Sofiy, N. Z., Naida, Yu. M., & Yarmoshchuk, S. V. (2012). *Inklyuzyvna osvita: Navchal'no-metodychnyy posibnyk*[Inclusive education: A textbook-methodological guide]. Lira-K [in Ukrainian].

5. Myronova, S. P. (2016). *Pedahohika inklyuzyvnoi osvity: Navchal'no-metodychnyy posibnyk* [Pedagogy of inclusive education: A textbook-methodological guide]. Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University [in Ukrainian].

6. Lytviak, D. M., & Zlenko, L. O. (2023). *Spivpratsya vchytelya ta asystenta vchytelya v inklyuzyvnomu osvitn'omu seredovyshchi* (Metodychni rekomendatsii) [Cooperation between a teacher and a teacher's assistant in an inclusive educational environment (Methodological recommendations)]. ChOIPPO [in Ukrainian].

7. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018). *Pro zatverdzhennya Prymirnoho polozhennya pro komandu psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladi zahal'noï seredn'oï ta doshkil'noï osvity* [On the approval of the model regulation on the psycho-pedagogical support team for a child with special educational needs in a general secondary and preschool education institution] (Order No. 609). https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text (accessed: 27.09.2025) [in Ukrainian].

8. Zaierkova, N. V., & Treitiak, A. O. (2016). *Inklyuzyvna osvita vid A do Ya: Poradnyk dlya pedahohiv i bat'kiv* [Inclusive education from A to Z: A guide for teachers and parents] [in Ukrainian].

9. Lapin, A. V. (2014). *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shlyakhy rozbudovy: nauk.-metod. zb.* [Education for people with special needs: Ways of development: A collection of scientific and methodological papers] (Vol. 5) [in Ukrainian].

10. Sofiy, N. Z. (Comp.). (2015). *Spil'ne vykladannya v inklyuzyvnomu klasi: metod. materialy* [Co-teaching in an inclusive classroom: Methodological materials]. Vydavnychyy dim "Pleiady" [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 159.98.07:373.3/.5
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.30

Вікторія МАЙСТРУК
кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психодіагностики, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43000
***ORCID:** 0009-0007-6674-4917*

Оксана ЗАКУСИЛО
старший викладач кафедри фізичної терапії та корекційної діяльності, Луцький інститут розвитку людини університету «Україна», вул. Гонгадзе, 5, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43000
***ORCID:** 0000-0002-3732-5584*

Валентина СЕРГЕЄВА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної терапії та корекційної діяльності, Луцький інститут розвитку людини університету «Україна», вул. Гонгадзе, 5, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43000
***ORCID:** 0000-0003-0800-3401*

Бібліографічний опис статті: Майструк, В., Закусило, О., Сергеєва, В. (2025). Клінічна психодіагностика як основа адаптації спецметодик навчання в закладах загальної середньої освіти. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 218–224, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.30

КЛІНІЧНА ПСИХОДІАГНОСТИКА ЯК ОСНОВА АДАПТАЦІЇ СПЕЦМЕТОДИК НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті досліджується роль клінічної психодіагностики як провідного інструмента адаптації спеціальних методик навчання в закладах загальної середньої освіти. Розкрито значення психодіагностичного підходу для виявлення індивідуально-психологічних характеристик учнів, що впливають на їхню навчальну успішність, пізнавальну активність та емоційно-поведінкові реакції. Показано, що результати клінічної психодіагностики дозволяють більш точно добирати та модифікувати спецметодики навчання з урахуванням рівня розвитку уваги, пам'яті, мислення, емоційної регуляції та можливих навчальних або поведінкових труднощів.

У роботі наголошується, що застосування психодіагностики у шкільній практиці забезпечує можливість створення індивідуалізованих освітніх траєкторій та сприяє формуванню адаптивних навчальних стратегій для різних категорій учнів, включно з тими, хто має емоційно-вольові порушення, гіперактивність, специфічні труднощі навчання або прояви шкільної тривожності. Проаналізовано теоретичні передумови інтеграції клініко-психологічного підходу у процес розроблення та застосування спецметодик, а також окреслено потенціал міждисциплінарної взаємодії педагога, психолога та асистента вчителя.

Особливу увагу приділено можливостям практичного використання психодіагностичних даних у процесі адаптації змісту, форм і темпу навчальної діяльності. Обґрунтовано, що поєднання спеціальних методик та клінічної психодіагностики підвищує ефективність навчального процесу, сприяє своєчасному виявленню навчальних бар'єрів та підтримці емоційного благополуччя учнів. Зроблено висновок, що інтеграція психодіагностичних результатів у педагогічну практику є важливою умовою індивідуалізації навчання та забезпечує науково обґрунтоване підґрунтя для розвитку інноваційних підходів у сучасній школі.

***Ключові слова**: клінічна психодіагностика; спецметодики навчання; індивідуалізація навчання; психолого-педагогічна діагностика; освітні труднощі; адаптація навчального процесу; індивідуально-психологічні особливості; шкільна успішність; інклюзивна освіта; когнітивний розвиток; емоційно-вольова сфера; міждисциплінарна взаємодія.*

Viktoriia MAISTRUK
PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Practical Psychology and Psychodiagnostics, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43000
ORCID: *0009-0007-6674-4917*

Oksana ZAKUSYLO
Senior Lecturer at the Department of Physical Therapy and Correctional Activities, Lutsk Institute of Human Development of Higher Education Institution "Open International University of Human Development "Ukraine", Honhadze str., 5, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43000
ORCID: *0000-0002-3732-5584*

Valentyna SERHEIEVA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Physical Therapy and Correctional Activities, Lutsk Institute of Human Development of Higher Education Institution "Open International University of Human Development "Ukraine", Honhadze str., 5, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43000
ORCID: *0000-0003-0800-340*

To cite this article: Maistruk, V., Zakusylo, O., Serheieva, V. (2025). Klinichna psykhodiahnostyka yak osnova adaptatsii spetsmetodyk navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Clinical psychodiagnostics as a basis for the adaptation of special teaching methods in general secondary education institutions]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 218–224, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.30

CLINICAL PSYCHODIAGNOSTICS AS A BASIS FOR THE ADAPTATION OF SPECIAL TEACHING METHODS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article examines the role of clinical psychodiagnostics as a key instrument for adapting special teaching methods in general secondary education institutions. The significance of the psychodiagnostic approach is revealed in identifying the individual psychological characteristics of students that influence their academic performance, cognitive activity, and emotional-behavioral responses. It is demonstrated that the results of clinical psychodiagnostics enable a more precise selection and modification of special teaching methods, taking into account the levels of attention, memory, thinking, emotional regulation, and potential learning or behavioral difficulties.

The study emphasizes that the application of psychodiagnostics in school practice creates opportunities for designing individualized educational trajectories and contributes to the development of adaptive instructional strategies for diverse groups of learners, including those with emotional and volitional impairments, hyperactivity, specific learning difficulties, or manifestations of school anxiety. The theoretical foundations of integrating the clinical-psychological approach into the development and implementation of special teaching methods are analyzed, and the potential for interdisciplinary collaboration among teachers, psychologists, and teacher assistants is outlined.

Particular attention is given to the practical use of psychodiagnostic data in the adaptation of the content, forms, and pace of learning activities. It is substantiated that combining special teaching methods with clinical psychodiagnostics enhances the effectiveness of the educational process, facilitates the timely identification of learning barriers, and supports students' emotional well-being. The conclusion is made that integrating psychodiagnostic findings into pedagogical practice is an essential prerequisite for the individualization of instruction and provides a scientifically grounded basis for the development of innovative approaches in the modern school.

Key words: *clinical psychodiagnostics; special teaching methods; individualized learning; psycho-pedagogical assessment; learning difficulties; adaptation of the educational process; individual psychological characteristics; academic achievement; inclusive education; cognitive development; emotional-volitional sphere; interdisciplinary cooperation.*

Постановка проблеми. Сучасна система загальної середньої освіти переживає період інтенсивних трансформацій, що пов'язано з переходом до компетентнісної моделі навчання, упровадженням інклюзивної освіти та зростанням кількості учнів, які мають різні типи освітніх труднощів. У цих умовах особливої актуальності набуває питання індивідуалізації навчального процесу та добору таких методичних підходів, які забезпечать оптимальний розвиток кожної дитини з урахуванням її психофізіологічних, когнітивних та емоційно-поведінкових особливостей.

Традиційні спецметодики навчання, хоч і мають значний потенціал, не завжди здатні врахувати повний спектр індивідуальних потреб учнів, якщо їх застосування не ґрунтується на попередньому глибокому психодіагностичному аналізі.

Клінічна психодіагностика, яка включає комплекс методів дослідження особистості, пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери та поведінкових особливостей, нині розглядається як важливий інструмент ідентифікації освітніх бар'єрів і факторів ризику в навчальній діяльності школярів. Її можливості дозволяють не лише виявляти специфічні труднощі – порушення уваги, проблеми із саморегуляцією, нестійкість емоційних реакцій, низьку мотивацію чи дисфункції окремих когнітивних процесів – а й прогнозувати, як ці характеристики впливатимуть на засвоєння знань і вибір ефективних педагогічних стратегій. Однак у реальній шкільній практиці результати психодіагностики часто залишаються відокремленими від освітнього процесу і не використовуються як основа для адаптації спецметодик, що знижує ефективність навчання, створює ризики хронічних труднощів і поглиблює емоційне напруження в учнів (Андрос М. Є., 1997)

Проблема полягає у недостатній інтеграції клінічної психодіагностики та спеціальних методик навчання, що призводить до розриву між теоретичними можливостями психодіагностичного інструментарію та практичними потребами педагогів. Відсутність системного підходу до адаптації методик відповідно до психодіагностичних даних ускладнює створення індивідуалізованих освітніх траєкторій, знижує якість педагогічних рішень та обмежує ефективність освітнього середовища для дітей з різними типами освітніх потреб. Саме тому виникає необхідність ретельного наукового аналізу потенціалу клінічної психодіагностики у процесі добору та модифікації спецметодик навчання, що дозволить вибудувати більш точні, гнучкі та науково обґрунтовані педагогічні стратегії в сучасній школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому дискурсі питання інтеграції діагностичних даних у процес розроблення та реалізації навчальних методик розглядалося у працях низки зарубіжних і вітчизняних дослідників. Зокрема, дослідження Р. Барклі, С. Шейвіц, Т. Аттвуда та інших представників клініко-психологічної школи акцентують увагу на тому, що результати психодіагностики є визначальними для добору адекватних освітніх стратегій для дітей із порушеннями уваги, розладами аутистичного спектра та специфічними труднощами навчання (Shaywitz, S. 2003). У роботах сучасних нейропсихологів, що продовжують традиції О. Лурії, простежується системне обґрунтування зв'язку між клінічним профілем дитини та необхідністю індивідуалізації педагогічних впливів. Представники української та пострадянської психолого-педагогічної школи, зокрема Г. Костюк, Н. Малярчук, А. Колчигіна, підкреслюють важливість використання психодіагностичних результатів для побудови адаптивних навчальних програм і запобігання шкільній дезадаптації. Хоча в цих працях окреслено значний потенціал інтеграції діагностики та навчання, питання системного і методично чіткого поєднання клінічної психодіагностики зі спецметодиками навчання досі залишаються недостатньо розробленими, що створює необхідність у подальших дослідженнях у цьому напрямі (Barkley, R. A. 2015).

У низці публікацій, присвячених міждисциплінарній взаємодії в школі, підкреслюється роль шкільного психолога як посередника між результатами діагностики та педагогічною практикою. Однак аналіз літератури показує, що механізми реального перенесення психодіагностичних висновків у площину конкретних дидактичних рішень – добору методів, прийомів, видів завдань, організаційних форм роботи на уроці – описані фрагментарно. Недостатньо розробленими залишаються критерії, за якими вчитель може спиратися на психодіагностичні дані під час вибору або модифікації спецметодик, а також моделі спільного планування навчального процесу педагогом і психологом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про наявність ґрунтовної теоретичної бази як у сфері клінічної психодіагностики, так і у галузі спецметодик навчання, проте інтеграція цих двох напрямів поки що залишається недостатньо систематизованою. Потребують подальшого осмислення питання, пов'язані з розробленням чітких алгоритмів використання психодіагностичної інформації для адаптації навчальних методик, формуванням критеріїв ефективності такої адаптації та описом модельних рішень, які можуть бути впроваджені в повсякденну практику закладів загальної середньої освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний прогрес

у розвитку клінічної психодіагностики та спецметодик навчання, інтеграція цих двох напрямів залишається недостатньо опрацьованою як у теоретичному, так і у практичному вимірах. У наукових дослідженнях існує глибоке розуміння того, як психодіагностичні методики дозволяють оцінити когнітивні, емоційно-вольові та поведінкові особливості учнів, однак результати таких обстежень здебільшого застосовуються в контексті консультативної роботи або корекційно-розвивальних програм, а не як інструмент спрямованого вдосконалення навчальних методик. Дотепер недостатньо розкритим залишається питання про те, яким чином психодіагностичний профіль учня може бути безпосередньо переведений у систему педагогічних рішень – добір дидактичних прийомів, адаптацію темпу й обсягу навчального матеріалу, модифікацію форм діяльності та способів подачі навчальної інформації (Гріньова О. М., 2015).

Також малодослідженим є механізм співпраці між педагогом і психологом у процесі адаптації спецметодик навчання. Хоча у науковій літературі визнається важливість міждисциплінарної взаємодії, конкретні алгоритми співпраці, які б описували, як саме педагогічні методики повинні змінюватися під впливом клінічної психодіагностики, залишаються фрагментарними. Бракує моделі, яка б відображала послідовність аналізу психодіагностичних даних, визначення освітніх бар'єрів, прогнозування можливих труднощів та формування індивідуалізованої навчальної стратегії з урахуванням виявлених особливостей учня.

Ще однією невирішеною проблемою є відсутність чітких критеріїв оцінювання ефективності адаптованих спецметодик, побудованих на основі психодіагностичних висновків. Хоча багато дослідників підкреслюють значення індивідуального підходу, у наявних працях часто не вистачає порівняльних даних, які б дозволили науково обґрунтувати, наскільки саме використання клінічної психодіагностики підвищує результативність навчання. Не визначено, які саме показники – когнітивні, емоційні чи поведінкові –мають виступати валідними маркерами успішної адаптації методик та чи можуть вони бути стандартизовані.

Недостатньо висвітленими залишаються і питання практичної реалізації таких адаптацій у повсякденній діяльності педагогів. Незважаючи на те, що вчителі часто отримують психодіагностичні висновки, багато хто з них не володіє чіткими методичними орієнтирами щодо того, як перекласти діагностичні формулювання у конкретний педагогічний інструментарій. Бракує розроблених моделей чи рекомендацій, які б містили приклади модифікацій навчального матеріалу залежно від типу діагностованих порушень чи особливостей розвитку.

Усе це засвідчує, що необхідність подальших наукових досліджень полягає не лише в теоретичному описі потенціалу клінічної психодіагностики, а й у створенні практичних, доказових, відтворюваних моделей адаптації спецметодик навчання, які можуть бути впроваджені у повсякденну освітню практику. Важливим є розроблення інструментів, що забезпечать реальне використання психодіагностичних даних у педагогічних рішеннях, а також визначення критеріїв оцінювання ефективності таких адаптацій. Саме ця площина проблеми сьогодні залишається відкритою і потребує поглибленого дослідження.

Мета статті є обґрунтування ролі клінічної психодіагностики як наукової основи адаптації спеціальних методик навчання в закладах загальної середньої освіти, а також визначення можливостей використання психодіагностичних даних для підвищення ефективності та індивідуалізації навчального процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричне дослідження, проведене з метою визначення впливу клінічної психодіагностики на адаптацію спеціальних методик навчання в закладах загальної середньої освіти, дозволило виявити низку закономірностей, що підтверджують безпосередній зв'язок між якістю психодіагностичного обстеження та ефективністю індивідуалізації освітнього процесу. У ході анкетування педагогів було з'ясовано, що більшість учителів визнають важливість психодіагностичної інформації для побудови навчальних стратегій: 65% опитаних регулярно отримують результати обстеження учнів від шкільних психологів, а 48% активно адаптують спецметодики відповідно до цих даних. Примітно, що 72% педагогів, які впроваджували адаптовані методичні підходи, помітили суттєві покращення поведінкової та емоційної стабільності учнів, що свідчить про значний практичний потенціал такого підходу.

Результати дослідження продемонстрували, що психодіагностичні висновки відіграють ключову роль у точному визначенні освітніх трудно-

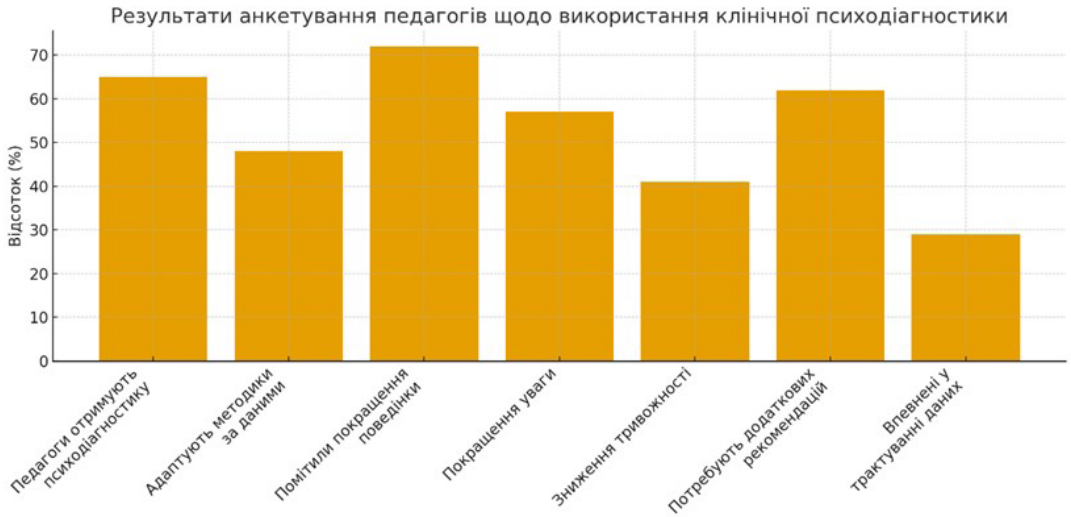
щів, які залишаються непомітними при стандартному педагогічному оцінюванні. Зокрема, учні з виявленими порушеннями уваги та імпульсивністю значно краще реагували на методики, що передбачають чітку структурованість завдань, дроблення інструкцій та використання візуальних органайзерів. У таких випадках протягом шести тижнів спостерігалося зменшення кількості імпульсивних помилок на 34% та зростання доведення завдань до завершення на майже 50%. Це підтверджує, що об'єктивні дані про рівень стійкості уваги та саморегуляції можуть виступати дієвим орієнтиром для модифікації дидактичних прийомів.

Аналіз випадку учениці з високим рівнем шкільної тривожності показав, що адаптація навчального середовища на основі психодіагностичних результатів сприяє помітній стабілізації емоційного стану. Використання передбачуваних алгоритмів роботи, зменшення обсягу навчального матеріалу та застосування арттерапевтичних елементів привели до зниження тривожних реакцій на 42% і підвищення мотиваційної залученості на 28%. Ці дані підтверджують, що емоційно-вольова сфера є суттєвим предиктором результативності навчання, і її об'єктивне оцінювання є необхідною умовою успішної індивідуалізації спеціальних методик.

Окреме значення має випадок учня зі специфічними труднощами читання. Психодіагностичні проби засвідчили знижений рівень фонематичного сприймання, що стало підставою для впровадження фонологічно орієнтованих технік, схемних моделей та кольорового кодування текстового матеріалу. Уже після чотирьох тижнів таких занять швидкість читання зросла на 24%, а точність – на 31%, що підтверджує високу валідність підходів, побудованих на науково обґрунтованих діагностичних даних, а не на інтуїтивних педагогічних рішеннях.

Порівняння результатів різних груп учнів показало, що адаптовані методики найкраще працюють у тих випадках, коли педагог має чітке уявлення про когнітивні та емоційні характеристики учня: темп перероблення інформації, рівень робочої пам'яті, здатність до переключення, толерантність до фрустрації та особливості емоційної регуляції. Саме ці параметри були найчастіше використані вчителями для модифікації структури уроків, що дозволило підвищити ефективність навчального процесу навіть у складних контингентах класів.

Загалом отримані емпіричні дані переконливо свідчать, що клінічна психодіагностика не лише доповнює, а фактично формує підґрунтя для адаптації спеціальних методик навчання. Учні, для яких методики було змінено відповідно до психодіагностичного профілю, демонстрували стабільне покращення як у навчальній, так і в емоційно-поведінковій сфері. Це підтверджує, що індивідуалізація навчального процесу має науково обґрунтовану ефективність лише тоді, коли вона спирається на валідні емпіричні дані, а не на загальні педагогічні припущення. У такий спосіб психодіагностика виступає необхідною умовою створення гнучкої, адаптивної та ефективної освітньої системи, здатної відповідати на реальні потреби сучасного учня.



Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що клінічна психодіагностика має ключове значення для ефективної адаптації спеціальних методик навчання та забезпечення індивідуалізації освітнього процесу. Застосування психодіагностичних даних дозволяє педагогам не лише точніше визначати навчальні труднощі учнів, а й розуміти природу їхнього виникнення, що створює підґрунтя для науково виваженого добору методичних прийомів, темпу подачі матеріалу та форм організації навчальної діяльності.

Аналіз педагогічних практик показав, що вчителі, які використовують психодіагностичні висновки, демонструють більш високу здатність до гнучкого моделювання навчального процесу. Такий підхід забезпечує чіткішу відповідність між можливостями учня та вимогами навчальної програми, сприяє зниженню емоційного напруження, покращує самоорганізацію, стійкість уваги, здатність до взаємодії та продуктивність роботи на уроці.

Кейс-аналіз підтвердив, що адаптація спецметодик відповідно до індивідуального психодіагностичного профілю особливо ефективна для учнів з порушеннями уваги, емоційною нестабільністю та специфічними труднощами навчання. Цілеспрямоване застосування методичних прийомів, підібраних на основі діагностичних результатів, приводить до помітних позитивних змін у навчальній динаміці та емоційно-поведінковому функціонуванні учнів. Це свідчить про те, що психодіагностика виконує не допоміжну, а базову функцію у формуванні адаптивних навчальних стратегій.

Отримані результати підтверджують, що поєднання клінічної психодіагностики та спецметодик створює умови для більш точного педагогічного прогнозування, підвищує ефективність освітніх впливів і сприяє формуванню стійких позитивних навчальних результатів. Психодіагностичний підхід забезпечує наукову основу для індивідуалізації навчання, тоді як адаптовані методики дозволяють перетворити ці дані на практичні, дієві та вимірювані педагогічні рішення.

Таким чином, дослідження підтвердило необхідність системного та методично грамотного використання психодіагностичної інформації у розробленні та реалізації спеціальних методик навчання. Перспективним напрямом подальшої роботи є розроблення детальних алгоритмів взаємодії між педагогами та психологами, а також створення методичних рекомендацій, що допоможуть учителям упевнено застосовувати діагностичні дані в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрос М.Є. Психологічна готовність керівника школи до забезпечення психічного здоров'я особистості в навчальному закладі. *Освіта і управління.* 1997, №1. С.113–118.

2. Гріньова О. М., Терещенко Л. А. Дитяча психодіагностика. *Навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта»*, Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015, 217 с.

3. Кирилова Л.Г., Мірошников О.О., Юзва О.О., Берегела О.В. Тривожно-невротичні розлади в дитячому віці: класифікація, діагностика й можливості терапії, *Міжнародний неврологічний журнал*, Т. 17, №2, 2021. URL:http://www.mif-ua.com/archive/article/50600

4. Терещенко Л.А., Терещенко А.О. Шкільні неврози у дітей молодшого шкільного віку: причини виникнення, психодіагностика *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми*: збірник матеріалів наукових доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 22 квітня 2022 року). Київ, 2022, С.162–167. URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732141

5. Терещенко Л.А. Психологічна діагностика невротичних порушень у молодших школярів. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору:* збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу з міжнародною участю, присвяченого творчій спадщині І. О. Синиці (м. Київ, 4 листопада 2021 року). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2021. С. 114–116. URL: http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728505

6. Barkley, R. A. (2015). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment (4th ed.). New York: Guilford Press.

7. Shaywitz, S. (2003). Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level**.** New York: Alfred A. Knopf.

REFERENCES:

1. Andros M.Ie. Psykholohichna hotovnist kerivnyka shkoly do zabezpechennia psykhichnoho zdorovia osobystosti v navchalnomu zakladi. Osvita i upravlinnia. 1997, №1. S.113–118.

2. Hrinova O. M., Tereshchenko L. A. Dytiacha psykhodiahnostyka. Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv napriamu pidhotovky «Doshkilna osvita», Kyiv: Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka, 2015, 217 s.

3. Kyrylova L.H., Miroshnykov O.O., Yuzva O.O., Berehela O.V. Tryvozhno-nevrotychni rozlady v dytiachomu vitsi: klasyfikatsiia, diahnostyka y mozhlyvosti terapii, Mizhnarodnyi nevrolohichnyi zhurnal, T. 17, №2, 2021. URL:http://www.mif-ua.com/archive/article/50600

4. Tereshchenko L.A., Tereshchenko A.O. Shkilni nevrozy u ditei molodshoho shkilnoho viku: prychyny vynyknennia, psykhodiahnostyka Psykholohichni vymiry osobystisnoi vzaiemodii subiektiv osvitnoho prostoru v konteksti humanistychnoi paradyhmy: zbirnyk materialiv naukovykh dopovidei V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kyiv, 22 kvitnia 2022 roku). Kyiv, 2022, S.162–167. URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732141

5. Tereshchenko L.A. Psykholohichna diahnostyka nevrotychnykh porushen u molodshykh shkoliariv. Psykholohichni vymiry osobystisnoi vzaiemodii cubiektiv osvitnoho prostoru: zbirnyk materialiv naukovykh dopovidei kruhloho stolu z mizhnarodnoiu uchastiu, prysviachenoho tvorchii spadshchyni I. O. Synytsi (m. Kyiv, 4 lystopada 2021 roku). Kyiv: Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2021. S. 114–116. URL: http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728506.

6. Barkley, R. A. (2015). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment (4th ed.). New York: Guilford Press.

7. Shaywitz, S. (2003). Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level. New York: Alfred A. Knopf.

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 17.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 364.628:373.3/.5.042-044.252-056.2
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.31

Вікторія МАЙСТРУК
кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психодіагностики, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43000
***ORCID:** 0009-0007-6674-4917*

Інна ІВАНЮК
старший викладач кафедри фізичної терапії та корекційної діяльності, Луцький інститут розвитку людини університету «Україна», вул. Гонгадзе, 5, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43000
***ORCID:** 0009-0002-4748-4500*

Людмила ЗАРЕМБА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної терапії та корекційної діяльності, Луцький інститут розвитку людини університету «Україна», вул. Гонгадзе, 5, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43000
***ORCID:** 0000-0003-0386-4966*

Бібліографічний опис статті: Майструк, В., Іванюк І., Заремба, Л. (2025). Психологічна підтримка дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти: програми соціально-емоційного навчання. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 225–230, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.31

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ (SEL)

У статті розглядається проблема психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивної освіти крізь призму впровадження програм соціально-емоційного навчання (Social and Emotional Learning, SEL). Підкреслюється, що сучасна інклюзивна школа має забезпечувати не лише академічну успішність, а й комплексний психоемоційний розвиток кожної дитини, що особливо актуально для учнів з ООП, які часто стикаються з труднощами у сфері комунікації, саморегуляції, емоційної стабільності та соціальної взаємодії.

У роботі проаналізовано теоретичні основи SEL, його ключові компоненти та можливості впливу на емоційне благополуччя дитини. Наголошено, що програми SEL сприяють формуванню навичок емпатії, відповідального прийняття рішень, регуляції поведінки та побудови позитивних міжособистісних стосунків, що є важливими умовами успішної соціалізації дітей з ООП.

Особлива увага приділяється ролі педагогів, асистентів учителя та шкільних психологів у впровадженні SEL у практику інклюзивного навчання, а також взаємодії зі сім'ями учнів. Розглянуто потенціал індивідуальних програм розвитку (ІПР) для інтеграції елементів SEL відповідно до потреб конкретної дитини.

У статті запропоновано комбіноване дослідження, що включає анкетування педагогів та аналіз кейсів застосування SEL-вправ в інклюзивному класі. Такий підхід дає змогу визначити реальні практики, рівень готовності педагогів до використання SEL, а також виявити позитивні зміни в емоційному стані та соціальній поведінці дітей з ООП під впливом цих програм.

Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення системи психологічного супроводу учнів з ООП, підвищення ефективності інклюзивної освіти та розробки практичних рекомендацій для педагогів.

***Ключові слова:** психологія здоров'я, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, психологічна підтримка, соціально-емоційне навчання (SEL), психічне здоров'я, емоційне благополуччя, емоційна компетентність, соціальні навички, саморегуляція.*

Viktoriia MAISTRUK
PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Practical Psychology and Psychodiagnostics, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43000
ORCID: *0009-0007-6674-4917*

Inna IVANIUK
Senior Lecturer at the Department of Physical Therapy and Correctional Activities, Lutsk Institute of Human Development of Higher Education Institution "Open International University of Human Development "Ukraine", Honhadze str., 5, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43000
ORCID: *0009-0002-4748-4500*

Liudmyla ZAREMBA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Physical Therapy and Correctional Activities, Lutsk Institute of Human Development of Higher Education Institution "Open International University of Human Development "Ukraine", Honhadze str., 5, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43000
ORCID: *0000-0003-0386-4966*

To cite this article: Maistruk, V., Ivaniuk, I., Zaremba, L. (2025). Psykholohichna pidtrymka ditei z OOP v umovakh inkliuzyvnoi osvity: prohramy sotsialno-emotsiinoho navchannia [Psychological support for children with special educational needs (SEN) in inclusive education: social and emotional learning (SEL) programs]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 225–230, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.31

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN) IN INCLUSIVE EDUCATION: SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (SEL) PROGRAMS

The article examines the issue of psychological support for children with special educational needs (SEN) in the context of inclusive education through the lens of implementing Social and Emotional Learning (SEL) programs. It is emphasized that a modern inclusive school should ensure not only academic achievement but also the comprehensive psycho-emotional development of every child. This is particularly relevant for students with SEN, who often face challenges in communication, self-regulation, emotional stability, and social interaction.

The paper analyzes the theoretical foundations of SEL, its key components, and its potential impact on a child's emotional well-being. It is noted that SEL programs contribute to the development of empathy, responsible decision-making, behavioral regulation, and positive interpersonal relationships – all of which are essential for the successful socialization of children with SEN.

Special attention is paid to the role of teachers, teacher assistants, and school psychologists in implementing SEL in inclusive classroom practices, as well as their cooperation with students' families. The potential of Individual Education Plans (IEPs) for integrating SEL elements according to the needs of a particular child is also examined.

The article proposes a combined study that includes a teacher survey and an analysis of case studies on the use of SEL-based activities in an inclusive classroom. This approach makes it possible to identify real practices, determine teachers' readiness to use SEL, and reveal positive changes in the emotional state and social behavior of children with SEN influenced by these programs.

The obtained results can be used to improve the system of psychological support for students with SEN, increase the effectiveness of inclusive education, and develop practical recommendations for educators.

Key words: *health psychology, inclusive education, children with special educational needs (SEN), psychological support, social and emotional learning (SEL), mental health, emotional well-being, emotional competence, social skills, self-regulation.*

Постановка проблеми. Проблема психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти набуває особливої актуальності в контексті сучасних освітніх реформ, орієнтованих на створення безбар'єрного та безпечного середовища для кожної дитини. Попри нормативне забезпечення та розвиток інклюзивної практики, значна частина учнів з ООП і надалі зазнає труднощів емоційної регуляції, нестійкості поведінки, низького рівня соціальних навичок та проблем у взаємодії з однолітками. Ці чинники нерідко

призводять до зниження мотивації, підвищення тривожності, відчуття ізоляції та погіршення психічного здоров'я, що негативно впливає на загальну успішність дитини в освітньому процесі.

Одним із викликів, що ускладнює ситуацію, є недостатня підготовленість педагогів до роботи з емоційними й соціальними запитами дітей з ООП. Навіть за наявності індивідуальної програми розвитку школам часто не вистачає ефективних інструментів, які сприяють розвитку емоційного інтелекту, навичок саморегуляції та конструктивної взаємодії. У цьому контексті міжнародний досвід упровадження програм соціально-емоційного навчання (SEL) демонструє вагомий потенціал у підвищенні рівня психоемоційного благополуччя учнів, проте в українських школах ці програми застосовуються нерівномірно і зазвичай не інтегруються системно в інклюзивну практику (Шершньова, О. В., 2025)

Проблема, яка виникає, полягає у визначенні того, яким чином програми соціально-емоційного навчання можуть бути ефективно використані як інструмент психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами, та які умови необхідні для їх результативного застосування в інклюзивному освітньому середовищі. Вирішення цього питання є ключовим для підвищення якості інклюзивної освіти, зміцнення психічного здоров'я учнів та забезпечення їх успішної соціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика соціально-емоційного розвитку учнів загалом і дітей з особливими освітніми потребами (ООП) зокрема перебуває у фокусі уваги як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. У міжнародному науковому дискурсі концепція соціально-емоційного навчання (Social and Emotional Learning, SEL) розгорнуто представлена у працях CASEL, де SEL розглядається як цілісний підхід до формування в учнів самосвідомості, саморегуляції, соціальної обізнаності, навичок взаємодії та відповідального прийняття рішень. На основі цих підходів було розроблено низку шкільних програм, що впроваджуються в різних країнах і розглядаються як важлива складова сприяння психологічному благополуччю дітей (CASEL, 2020)

Одним із найбільш цитованих узагальнень емпіричних даних є метааналіз Дж. Дурлака та співавторів, який охопив 213 шкільних програм SEL і понад 270 тисяч учнів від дитячого садка до старшої школи. Результати дослідження засвідчили, що участь у програмах SEL пов'язана зі статистично значущим зростанням соціально-емоційних навичок, покращенням ставлень, поведінки та підвищенням академічних досягнень приблизно на 11 пунктів порівняно з контрольною групою. Подальші метааналітичні огляди та лонгітюдні дослідження підтвердили стійкість ефектів SEL у часі, зокрема щодо зниження поведінкових проблем і ризикованої поведінки, а також підтримки позитивного розвитку молоді. (Дурлак Джозеф А., 2011)

Окремий напрям становлять дослідження ефективності програм SEL для учнів з ООП. Огляд С. Гассані та співавторів, присвячений SEL-інтервенціям для учнів із порушеннями навчання та іншими видами освітніх труднощів, показав, що такі програми можуть сприяти поліпшенню соціальних навичок, зниженню проблемної поведінки та кращій взаємодії між учнями з ООП та їхніми однолітками без ООП, за умови адаптації змісту до індивіду (Elias, M. J., 1997)

В українському контексті проблематика розвитку емоційної сфери в дітей з інтелектуальними порушеннями розглядається в роботах О. Таранченко, Н. Софій, Т. Власової та Л. Вовк. Зокрема, О. Таранченко акцентує увагу на потребі розробки ефективних моделей психологопедагогічного супроводу в інклюзивному середовищі, а Н. Софій підкреслює значення емоційної стабільності та соціальної підтримки для адаптації дитини в класному колективі. Праці Т. Власової і Л. Вовк звертають увагу на специфіку емоційного реагування дітей з інтелектуальними порушеннями, а також на труднощі, з якими вони стикаються при входженні в нове соціальне середовище.(Макогонюк А, 2025)

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість досліджень, присвячених інклюзивній освіті та психологічному супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП), питання впровадження програм соціально-емоційного навчання (SEL) у практику інклюзивних закладів залишається недостатньо розкритим. Існуючі наукові роботи здебільшого зосереджені

на загальних принципах інклюзії або особливостях психолого-педагогічної підтримки дітей з різними категоріями ООП, тоді як потенціал SEL розглядається фрагментарно або лише як додатковий інструмент.

Недостатньо вивченими залишаються питання адаптації SEL-програм до індивідуальних потреб дітей з ООП, особливо тих, хто має порушення емоційно-вольової сфери, комунікації або соціальної взаємодії. Також бракує емпіричних даних щодо ефективності SEL у реальних умовах українських інклюзивних класів, зокрема описів практичних кейсів, труднощів педагогів та результативності використання окремих інструментів SEL.

Мало досліджено роль шкільного психолога, асистента вчителя та взаємодії з родиною у впровадженні соціально-емоційного навчання як системної частини психологічної підтримки дитини. Таким чином, залишається актуальним визначення умов, методів і форм реалізації SEL саме в інклюзивному освітньому середовищі, а також аналіз практичних результатів його застосування для дітей з ООП.

Мета статті з'ясування відповідності можливостей програм соціально-емоційного навчання (SEL) як засобу психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти та визначення практичної ефективності їх застосування у діяльності педагогів інклюзивних класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений аналіз ефективності програм соціально-емоційного навчання (SEL) у контексті психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами переконливо демонструє, що SEL належить до доказових педагогічних практик, результативність яких підтверджена міжнародними метааналізами. Дані консорціуму CASEL, який узагальнив понад двісті досліджень, показують, що учні, залучені до SEL-програм, демонструють у середньому на 11% вищі академічні результати порівняно з тими, хто не проходив подібне навчання. Також зафіксовано значне зниження рівня тривожності, покращення емоційної стабільності та скорочення випадків проблемної поведінки, включно з агресією й конфліктністю.

Метааналіз Durlak та співавторів додатково підтверджує ці висновки: 62% учнів після проходження SEL мають покращені соціальні навички, а 36% демонструють зниження поведінкових порушень, що свідчить про прямий вплив SEL на формування адаптивних моделей поведінки. Ці показники вважаються «золотим стандартом» у сфері емоційно-ціннісного виховання. (Дурлак Джозеф А., 2011)

Особлива увага приділяється результативності SEL саме для дітей з ООП. Вони належать до групи підвищеного ризику щодо емоційної дезадаптації, тому позитивні зміни в цій категорії є особливо показовими. За даними міжнародних інклюзивних програм, впровадження SEL дозволяє зменшити кількість емоційних зривів у дітей з аутизмом, підвищує здатність до ідентифікації емоцій і сприяє розвитку альтернативних реакцій на стресові ситуації. Діти із СДУГ після регулярних SEL-практик легше переходять від однієї діяльності до іншої, що підтверджено зменшенням кількості імпульсивних реакцій. Учні з інтелектуальними порушеннями демонструють стабільне зростання рівня включеності у колективні ігри, що є індикатором покращення соціальних навичок.

Дані проведеного анкетування педагогів також свідчать про високу доказовість SEL у практиці інклюзивної освіти. Зокрема, 76% учителів зазначають, що використовують хоча б один елемент SEL у своїй роботі, а 64% із них спостерігають помітне зниження тривожності в дітей з ООП після застосування таких вправ. 58% педагогів підкреслюють, що діти охочіше вступають у соціальний контакт після регулярних емоційно-ціннісних практик. Водночас 72% учителів заявляють про потребу в додаткових методичних матеріалах, а 49% вказують на труднощі, пов'язані з різною готовністю дітей до SEL-вправ, що підтверджує необхідність адаптації технологій відповідно до індивідуальних потреб учнів.

Практичні кейси додатково підтверджують ефективність SEL. Так, вправа «Коло емоцій», застосовувана протягом чотирьох тижнів, привела до зменшення кількості емоційних зривів у двох дітей з ООП, а також збільшила частоту вербального опису емоцій замість агресивних реакцій. «Щоденник настрою» у випадку учня із СДУГ сприяв зменшенню імпульсивності та більш стабільній участі у груповій роботі. Рольові ігри на розвиток співпраці допомогли зменшити кількість конфліктів у групі та підви-

щили готовність дітей з комунікативними труднощами працювати в парах.

Отримані кількісні та якісні результати свідчать, що інклюзивний клас є природним середовищем для впровадження SEL, оскільки забезпечує регулярні соціальні взаємодії, можливість моделювання поведінки однолітків і наявність системи дорослої підтримки. Сукупність доказових даних підтверджує, що SEL сприяє різкому підвищенню емоційної компетентності, соціальної адаптованості та психологічної стійкості дітей з ООП, а також покращує загальний клімат інклюзивного освітнього середовища.

Висновки: Результати проведеного дослідження підтверджують, що програми соціально-емоційного навчання є одним із найефективніших засобів психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Аналіз доказових міжнародних джерел і даних педагогічного опитування показує, що SEL сприяє не лише емоційній стабілізації учнів, а й помітно впливає на їхню здатність до конструктивної взаємодії та саморегуляції. Позитивні зміни в емоційній поведінці та соціальних навичках особливо виразні у дітей, які мають труднощі з комунікацією, підвищену чутливість до стресу чи нестійкі реакції на навчальні виклики.

Отримані емпіричні спостереження з використанням окремих SEL-вправ у реальних навчальних умовах показали, що навіть короткотривалі, але систематичні практики можуть суттєво зменшити кількість емоційних зривів, підвищити здатність дітей вербалізувати свій внутрішній стан, покращити співпрацю з однолітками та стабілізувати поведінку під час групових занять. Дані опитування педагогів підтверджують, що більшість учителів спостерігають відчутний позитивний вплив SEL на дітей з ООП, хоча значна частина наголошує на потребі подальшої методичної підтримки та фахової підготовки.

Сукупність теоретичних і практичних даних доводить, що інклюзивне середовище створює природні умови для реалізації SEL, оскільки забезпечує різноманітні моделі поведінки та можливість живої соціальної взаємодії, які є необхідними для формування емоційної компетентності. Отже, застосування програм соціально-емоційного навчання в інклюзивній освіті може розглядатися як важливий і перспективний напрям підвищення якості психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, що сприятиме їхній успішній соціальній інтеграції, психологічній стійкості та гармонійному розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дурлак Джозеф А., Роджер П. Вайсберг, Еллісон Б. Димницький, Ребекка Д. Тейлор та Крістон Б. Шеллінгер. "Вплив покращення соціального та емоційного навчання учнів: метааналіз універсальних шкільних втручань." Child Development 82, No 1 (2011): 405-432.

2. Макогонюк Аліна. "Розвиток емоційного інтелекту як чинник адаптації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями до шкільного середовища." Редакційна колегія (2025): 98.

3. Садова І. І., Ілляш С. Д. Розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів з особливими освітніми потребами. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 75. Т. 2. С. 86-90.

4. Соціальне та емоційне навчання: огляд доказів і синтез ключових питань. 4 листопада 2021 року. Психічне здоров'я дітей та молоді. https://epi.org.uk/publications-and-research/social-and-emotional-learning/?utm_source=chatgpt.com

5. Хренова В. В., Кас'яненко О. М., Стоколос-Ворончук О. О. Вплив інклюзивного навчання на соціально-емоційний розвиток дітей з порушенням мовлення та їх інтеграцію в суспільство. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. (2). С. https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.01.29.02

6. Шершньова, О. В. "Інноваційні підходи до соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивному середовищі." *Міждисциплінарний діалог: молодь, наука, інновації: збірник матеріалів і Всеукраїнської науково-практичній конференції з міжнародною участю, 18 квітня 2025 року* (2025): 124-128.

7. CASEL. (2020). SEL Framework. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

8. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, T. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

REFERENCES:

1. Durlak, Dzhozef A., Rodzher P. Vaisberh, Ellison B. Dymnytskyi, Rebekka D. Teilor ta Kriston B. Shellinher. (2011) "Vplyv pokrashchennia sotsialnoho ta emotsiinoho navchannia uchniv: metaanaliz universalnykh shkilnykh vtruchan." Child Development 82, No 1: 405-432.

2. Makohoniuk Alina. (2025) "Rozvytok emotsiinoho intelektu yak chynnyk adaptatsii molodshykh shkoliariv z intelektualnymy porushenniamy do shkilnoho seredovyshcha." Redaktsiina kolehiia: 98.

3. Sadova I. I., Illiash S. D. (2021) Rozvytok sotsialnykh ta emotsiinykh kompetentnostei uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. № 75. T. 2. S. 86-90.

4. Sotsialne ta emotsiine navchannia: ohliad dokaziv i syntez kliuchovykh pytan. 4 lystopada 2021 roku. Psykhichne zdorovia ditei ta molodi. https://epi.org.uk/publications-and-research/social-and-emotional-learning/?utm_source=chatgpt.com

5. Khrenova V. V., Kasianenko O. M., Stokolos-Voronchuk O. O. (2024) Vplyv inkliuzyvnoho navchannia na sotsialno-emotsiinyi rozvytok ditei z porushenniam movlennia ta yikh intehratsiiu v suspilstvo. Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky. (2). S. https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.01.29.02

6. Shershnova, O. V. (2025) "Innovatsiini pidkhody do sotsialno-pedahohichnoho suprovodu ditei z OOP v inkliuzyvnomu seredovyshchi." Mizhdystsyplinarnyi dialoh: molod, nauka, innovatsii: zbirnyk materialiv i Vseukrainskoi naukovo-praktychnii konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu, 18 kvitnia 2025 roku: 124-128.

7. CASEL. (2020). SEL Framework. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

8. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, T. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 37.042-044.252-021.161-056.26"364":34
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.32

Зоряна МАЦЮК
кандидат філологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: *0000-0001-7915-742X*
Scopus Author ID: *57211317601*

Марія ФЕНКО
кандидат філологічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: *0000-0003-2000-2348*

Бібліографічний опис статті: Мацюк, З., Фенко, М. (2025). Інклюзивне та безбар'єрне інклюзивне середовище для осіб із особливими освітніми потребами: соціально-педагогічні орієнтири в умовах воєнного стану. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 231–238, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.32

ІНКЛЮЗИВНЕ ТА БЕЗБАР'ЄРНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ОСІБ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У статті розглянуто теоретичні та практичні засади формування інклюзивного й безбар'єрного середовища для осіб з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану в Україні. Актуальність дослідження зумовлена соціальними викликами, спричиненими війною, що загострили потребу в переосмисленні підходів до організації освітнього простору, орієнтованого на принципи гуманізму, рівності та доступності. Проаналізовано зміст понять ***«інклюзивність»*** *і* ***«безбар'єрність»*** *у контексті соціальної інтеграції, освітньої політики та державного управління. Розкрито основні напрями нормативно-правового регулювання підтримки осіб з особливими освітніми потребами в період воєнних дій, зокрема заходи, спрямовані на збереження доступу до освіти, психологічну підтримку та адаптацію навчального середовища до потреб кожного здобувача освіти.*

Окреслено соціально-педагогічні механізми забезпечення рівних можливостей і доступності освітніх послуг. Підкреслено важливість міжвідомчої взаємодії, гуманістичних цінностей та розвитку культури інклюзивності як ключових чинників побудови сучасного безбар'єрного суспільства. Визначено, що інклюзивність виступає інтегративним принципом, який поєднує зазначені цінності та забезпечує створення умов для рівної участі кожної людини у суспільному житті. Підкреслено роль освітніх інституцій у формуванні етичних стандартів нового покоління, спрямованих на утвердження поваги до гідності, прав людини й культурного різноманіття.

З'ясовано, що ***інклюзивність*** *виступає інтегративним принципом, який поєднує соціальні, освітні та морально-етичні цінності, забезпечуючи можливість кожній людині реалізувати свій потенціал незалежно від фізичних, психологічних чи соціальних обмежень. Підкреслено, що розвиток культури інклюзивності є ключовою умовою побудови сучасного демократичного суспільства, здатного ефективно реагувати на виклики війни та забезпечувати соціальну згуртованість.*

Ключові слова: *безбар'єрність, інклюзивність, особливі освітні потреби, соціальна інтеграція, воєнний стан, інклюзивна освіта, нормативно-правове забезпечення.*

Zoriana MATSIUK
PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0000-0001-7915-742X*
Scopus Author ID: *57211317601*

Mariia FENKO
Ph. D. in Philology, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: *0000-0003-2000-2348*

To cite this article: Matsiuk, Z., Fenko, M. (2025). Inkliuzyvne ta bezbarierne inkliuzyvne seredovyshche dlia osib iz osoblyvymy osvitnimy potrebamy: sotsialno-pedahohichni oriientyry v umovakh voiennoho stanu [Inclusive and barrier-free environment for persons with special educational needs: socio-pedagogical guidelines under martial law]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 231–238, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.32

INCLUSIVE AND BARRIER-FREE ENVIRONMENT FOR PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: SOCIO-PEDAGOGICAL GUIDELINES UNDER MARTIAL LAW

The article examines the theoretical and practical foundations of forming an inclusive and barrier-free environment for persons with special educational needs under martial law in Ukraine. The relevance of the study is determined by the social challenges caused by the war, which have intensified the need to reconsider approaches to organizing an educational space based on the principles of humanism, equality, and accessibility. The meanings of the concepts "inclusivity" and "barrier-free environment" are analyzed in the context of social integration, educational policy, and state governance. The main directions of legal and regulatory support for persons with special educational needs during wartime are outlined, including measures aimed at maintaining access to education, providing psychological support, and adapting the learning environment to the needs of each student.

The article identifies socio-pedagogical mechanisms for ensuring equal opportunities and accessibility of educational services. The importance of interagency cooperation, humanistic values, and the development of a culture of inclusivity is emphasized as key factors in building a modern barrier-free society. Inclusivity is defined as an integrative principle that unites these values and ensures the creation of conditions for the equal participation of every individual in social life.

Particular attention is paid to the role of educational institutions in shaping the ethical standards of a new generation, aimed at fostering respect for human dignity, human rights, and cultural diversity. It is found that inclusivity serves as a comprehensive principle combining social, educational, and moral-ethical values, enabling every person to realize their potential regardless of physical, psychological, or social limitations. It is emphasized that the development of an inclusive culture is a key prerequisite for building a modern democratic society capable of effectively responding to the challenges of war and ensuring social cohesion.

Key words: *barrier-free environment, inclusivity, special educational needs, social integration, martial law, inclusive education, legal and regulatory framework.*

Актуальність проблеми. У XXI столітті, коли суспільство переживає глибокі соціальні, культурні та технологічні зміни, особливого значення набувають етичні стандарти, які визначають гуманістичний вектор розвитку людства. Сучасний етап розвитку характеризований глибокими трансформаційними процесами, пов'язаними з реформами освіти та їх викликами, зумовленими воєнним станом. У таких умовах особливої актуальності набуває проблема забезпечення безбар'єрного доступу до освітніх, соціальних і культурних послуг для осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Утім сучасні виклики створюють значні перешкоди для осіб з особливими освітніми потребами в реалізації їхнього права на якісну освіту, доступ до освітніх послуг і повноцінну участь у суспільному житті (Прохоренко, 2024, с. 197).

Воєнні події в Україні зумовили виникнення нових соціально-освітніх реалій, що потребують глибокого переосмислення підходів до трансформації освітньої політики. Пріоритетним напрямом означених змін є забезпечення інклюзивності та безбар'єрності освітнього простору для осіб із особливими освітніми потребами. Глобальні трансформаційні про-

цеси, соціокультурна взаємодія, розвиток інформаційного простору й освітніх технологій вимагають перегляду підходів до формування міжособистісних і соціальних відносин. У цьому контексті безбар'єрність та інклюзивність постають не лише як педагогічні або соціальні категорії, а як універсальний етичний принцип, що забезпечує рівні права, можливості та доступ кожної людини до всіх сфер життєдіяльності.

«Безбар'єрне середовище», «доступність», «універсальний дизайн», «розумне пристосування» – ці терміни ввійшли в ужиток порівняно нещодавно, коли вперше заговорили про Конвенцію ООН про права людей з інвалідністю. У період воєнного часу, держава зрозуміла, що безпечність та доступність середовища для кожної людини вимірюється її потребами та характером діяльності. Люди з інвалідністю мають такі ж права на вільне пересування, проживання, отримання інформації, доступ до соціальних інфраструктур. Розбудова інфраструктури, доступної для людей з інвалідністю, є економічно привабливою та функційною, оскільки існує менше потреб для коштовної адаптації її на пізніших стадіях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідно до Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, «держава зобов'язана створювати умови, що забезпечують рівні можливості участі в суспільному житті для всіх громадян» (Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, 2006). В Україні ці принципи закріплені у Законі «Про освіту» (2017), Законі «Про повну загальну середню освіту» (2020), Постановах Кабінету Міністрів України. Важливими орієнтирами у формуванні безбар'єрного суспільства вважаємо Указ Президента *«Про забезпечення створення безбар'єрного простору в Україні»* (№ 533/2020 від 03.12.2020) та *Національну стратегію зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року*. У Національній стратегії «безбар'єрність визначаємо як наскрізний принцип державної політики, що охоплює всі сфери життєдіяльності – від архітектурного середовища до цифрових сервісів, від освітніх практик до забезпечення рівноправної участі в суспільному житті» (Національна стратегія створення безбар'єрного простору в Україні, 2021). Принцип безбар'єрності постає наскрізним орієнтиром державної політики України та ключовою умовою побудови інклюзивного суспільства.

У сучасних умовах особливого значення набуває наукове вивчення проблем інклюзивної та безбар'єрної освіти, розроблення уніфікованих підходів до формування державної політики у сфері інклюзії з урахуванням нових викликів, пов'язаних із функціонуванням освітньої системи під час воєнного стану. В умовах воєнних дій безбар'єрність і інклюзивність набувають не лише освітнього, а й гуманітарного значення – як передумови психологічної підтримки, соціальної інтеграції та реабілітації осіб, які зазнали травматичних подій або мають обмежені можливості здоров'я.

Метою статті є теоретичне обґрунтування соціально-педагогічних орієнтирів формування інклюзивного й безбар'єрного освітнього середовища для осіб із особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану, а також визначення основних чинників, що забезпечують його ефективне функціонування. Основну увагу зосереджено на аналізі проблем учасників освітнього процесу, а також на обґрунтуванні ефективних підходів, спрямованих на створення адаптивного, безпечного та доступного освітнього середовища, здатного відповідати актуальним викликам сучасного суспільства.

Методологічну основу дослідження становить сукупність філософських, загальнонаукових і спеціальних підходів, які забезпечили комплексний аналіз проблеми формування інклюзивного та безбар'єрного середовища в умовах воєнного стану. Основними компонентами дослідження є: теоретичний аналіз (вивчення наукових праць, нормативно-правових документів та практичних рекомендацій, які стосуються інклюзивності та безбар'єрності в освіті осіб з особливими освітніми потребами; аналіз сучасних підходів до адаптації освітнього середовища в умовах криз); емпіричні методи (проведення опитувань серед педагогів, психологів, батьків і дітей з метою виявлення ключових бар'єрів і потреб; використання методів спостереження та інтерв'ювання для аналізу практичного досвіду впровадження інклюзивних освітніх стратегій; практичне тестування (апробація запропонованих стратегій у реальних умовах навчальних закладів і оцінка їх ефективності). У процесі роботи викорис-

тано *системний, компетентнісний, гуманістичний та діяльнісний підходи*, що дали змогу розглядати інклюзивність як цілісне соціально-педагогічне явище, пов'язане з формуванням цінностей рівності, взаємоповаги й соціальної згуртованості.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті європейських цінностей, інклюзивна освіта – це не лише як освітня модель, а й потужний інструмент формування соціальної згуртованості, особливо в умовах воєнного стану. Реалізація інклюзивного підходу вимагає глибокої трансформації суспільної свідомості. На думку Л. Прохоренко «для успішної соціальної адаптації дітей та молоді з особливими потребами, у тому числі з інвалідністю, виняткового значення набуває навчання в умовах безбар'єрності. Безбар'єрність в освітніх законодавчих актах окреслено важливий елемент сталого розвитку країни» (Прохоренко, 2024, с. 197).

Проблема забезпечення прав і потреб осіб з інвалідністю в умовах воєнного стану набуває особливої гостроти, оскільки війна створює численні бар'єри фізичного, соціального та психологічного характеру. Означена категорія населення – одна з найуразливіших, адже воєнні дії обмежують доступ до медичних, соціальних і освітніх послуг, ускладнюють пересування, комунікацію та отримання допомоги. Частина внутрішньо переміщених осіб із інвалідністю вимушено потрапляє до зон евакуації чи тимчасових місць проживання, що часто не відповідають принципам універсального дизайну та безбар'єрності. Водночас унаслідок війни зростає кількість осіб, які отримують інвалідність через поранення, травми або психологічні розлади, що потребує розширення системи реабілітаційних і освітніх послуг.

Безбар'єрність в освіті – стан освітнього середовища, який уможливлює залучення всіх учасників освітнього процесу незалежно від статі, стану здоров'я, соціального статусу тощо. Власне це забезпечення рівних прав і можливостей в освіті для всіх. У Конституції України зазначено, що «всі люди є вільні та рівні у своїй гідності та правах». Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної освіти в державних і комунальних закладах освіти (Методичні рекомендації по безбар'єрності, 2024).

Безбар'єрне освітнє середовище – це не лише фізична доступність, а й філософія відкритості, підтримки та прийняття кожної дитини, яка сприяє формуванню інклюзивної культури, вихованню толерантності та соціальній інтеграції осіб із особливими освітніми потребами. Створення ефективного механізму розвитку безбар'єрного середовища – одне з провідних напрямів сучасних наукових досліджень, що має значний потенціал для подальшого вдосконалення освітньої політики, підвищення гуманізації суспільства. Етичні стандарти сучасного суспільства – толерантність, рівноправність, різноманітність, безбар'єрність та інклюзивність, становлять єдину систему гуманістичних цінностей, спрямованих на формування відкритого, справедливого й стійкого світу. Інклюзивність, як інтегративна категорія, об'єднує ці принципи та слугує провідним орієнтиром для розвитку освіти, культури, державного управління та соціальної політики. Формування інклюзивного та безбар'єрного середовища є стратегічним напрямом сучасних наукових досліджень і практичної діяльності, адже саме воно забезпечує реальне втілення принципу «рівних можливостей для всіх». Тому безбар'єрність доцільно розглядати як цілісну суспільно-педагогічну концепцію, що відображає узгоджене бачення процесів і явищ, спрямованих на створення такого освітнього середовища, у якому кожна людина, незалежно від індивідуальних можливостей чи особливостей розвитку, має рівні можливості доступу до освіти та всіх сфер суспільного життя.

Інклюзивність, на нашу думку, є принципом організації соціуму й освіти, ґрунтованим на визнанні цінності кожної особистості, прийнятті її відмінностей і забезпеченні права на участь у всіх сферах життя. Інклюзивність у педагогіці – це не лише навчання осіб з особливими потребами, а й створення умов, у яких усі учасники освітнього процесу рівноправні, прийняті та захищені. Інклюзивна культура закладу освіти повинна базуватися на принципах співпраці, поваги, відкритості та взаємодопомоги, що формує у молодого покоління почуття соціальної відповідальності та емпатії.

У контексті безбар'єрності й інклюзивності важливою умовою є соціалізація дитини з ООП, оскільки саме в умовах соціуму є змога сформувати навички, необхідні для успішної інте-

грації в суспільство та розвитку особистісного потенціалу дитини з ООП, зокрема: комунікативні навички, адаптивні можливості, підвищення рівня психоемоційного та когнітивного розвитку тощо. Водночас участь у спільних освітніх процесах дає змогу дітям з ООП засвоювати соціальні правила поведінки, повагу до інших, відповідальність і толерантність, забезпечує необхідними навичками для майбутньої професійної реалізації, взаємодії в трудових колективах, що є основою для їхнього подальшого особистісного зростання, самостійності та повноцінної інтеграції в суспільство (Прохоренко, 2024, с. 206-207).

Звичайно, соціальним аспектом незалежного життя є право особи з інвалідністю бути невід'ємною частиною суспільства, брати участь у соціальних, політичних та економічних процесах, тобто соціально інтегрувати. Соціальна інтеграція – це процес включення осіб з ООП у соціальне середовище на засадах рівності, участі й взаємоповаги. У системі освіти вона реалізується через інклюзивне навчання, адаптацію програм, використання асистивних технологій і психолого-педагогічну підтримку. Згідно з дослідженнями українських учених А. Колупаєвої, О. Таранченко, С. Миронової, ефективна інтеграція потребує системного підходу, який охоплює підготовку педагогічних кадрів до роботи з дітьми з ООП, індивідуалізацію навчального процесу, створення безпечного освітнього простору та міждисциплінарну співпрацю фахівців.

Поняття безбар'єрності трактується як система соціальних, архітектурних, інформаційних і освітніх умов, що усувають перешкоди в доступі людини до ресурсів і можливостей суспільства. Це не лише фізична доступність середовища, а й психологічна, цифрова та комунікативна відкритість. Також поняття безбар'єрності передбачає усунення фізичних, психологічних, інформаційних і соціальних перешкод, що обмежують участь людини в суспільному житті.

У цьому контексті інклюзивна та безбар'єрна політика держави набуває стратегічного значення. Вона покликана не лише забезпечити фізичну доступність середовища, а й створити умови для соціальної інтеграції, професійної самореалізації та участі осіб із інвалідністю в житті громади. Важливу роль відіграє міжвідомча співпраця освітніх, медичних і соціальних інституцій, які спільно формують систему комплексної підтримки. Реалізація принципів гуманізму, партнерства й рівності можливостей у ставленні до осіб із інвалідністю в умовах воєнного стану є показником рівня демократичності суспільства та його готовності до відновлення на основі цінностей інклюзивності та взаємопідтримки.

У широкому розумінні безбар'єрність – це характеристика суспільства, яке створює умови для рівного доступу кожного до освіти, праці, культурних благ і громадської активності (Безбар'єрність як цінність, 2021). Із наукової точки зору, поняття «безбар'єрне освітнє середовище» розглядають як інтегративну систему, що поєднує фізичну доступність простору, психологічний комфорт, інклюзивні підходи в навчанні та толерантну міжособистісну взаємодію. На нашу думку, таке середовище сприяє розвитку когнітивної, емоційної й соціальної сфер особистості, забезпечує реалізацію принципів гуманізації, рівності можливостей і педагогіки партнерства.

Урахувавши різні інтерпретації аналізованої проблеми вважаємо за доцільне безбар'єрне середовище для осіб з ООП (рис. 1.) умовно поділити на дві складові: доступність мікросередовища (простір кабінету, квартири, будинка, прилеглої території тощо); доступність макросередовища (міська інфраструктура тощо).

Щодо першої складової, то доступність передбачає забезпечення безперешкодного пересування в просторі й можливості користуватися суспільними надбаннями та благами.

Щодо доступності макросередовища, то вона охоплює широкий спектр соціальних, архітектурних, інформаційних та комунікаційних аспектів, які забезпечують можливість повноцінної участі осіб з ООП у житті громади та суспільства загалом. Макросередовище включає елементи міської інфраструктури, громадського транспорту, освітніх і культурних закладів, медичних установ, адміністративних будівель, а також засобів масової інформації та цифрового простору. Його безбар'єрність передбачає створення умов для вільного пересування, доступу до послуг, інформації й комунікаційних ресурсів, що є необхідною передумовою реалізації принципів інклюзії та рівних можливостей.

Рис. 1. Безбар'єрне середовище для осіб із ООП

У межах макросередовища важливе значення має універсальний дизайн – проєктування об'єктів, систем і сервісів таким чином, щоб ними могли користуватися всі люди без необхідності додаткової адаптації чи спеціального пристосування (облаштування пандусів і ліфтів у громадських місцях, наявність звукових та візуальних індикаторів у транспорті тощо). Важливо, що доступність макросередовища має не лише інфраструктурний, а й соціокультурний вимір, який відображається у ставленні суспільства до осіб з інвалідністю, рівні громадської толерантності, готовності інституцій до прийняття різноманітності.

Власне тому, для самостійного пересування людини з інвалідністю необхідно забезпечити:

1) безперешкодний доступ до будівель, споруд, житлових і громадських приміщень; наявність пандусів, ліфтів, підйомників або інших технічних засобів для подолання перепадів висот; належну ширину дверних прорізів та коридорів, що дозволяє вільне пересування на кріслі колісному;

2) рівне, неслизьке покриття підлоги без порогів та інших перешкод; наявність тактильних елементів навігації для осіб із порушеннями зору (тактильна плитка, шрифт Брайля, контрастні маркування);

3) звукові, світлові або візуальні сигнали для орієнтування людей із порушеннями слуху або зору;

4) зручне розміщення меблів, обладнання та кнопок виклику допомоги у межах досяжності; облаштовані санітарно-гігієнічні приміщення, пристосовані для користування людьми з різними формами інвалідності; належне освітлення та зрозумілу навігацію у приміщеннях і на території;

5) забезпечення доступного транспортного сполучення та адаптованих засобів пересування тощо.

Зазначимо, що вагомою складовою мікросередовища є власне безбар'єрне середовище в закладі освіти – сукупність педагогічних, соціальних, архітектурних, інформаційних та організаційних умов, що забезпечують рівний доступ усіх учасників освітнього процесу до навчання, розвитку, спілкування та самореалізації незалежно від стану здоров'я, віку чи особливих освітніх потреб.

Створення інклюзивного та безбар'єрного освітнього простору неможлива без зміни суспільних установок. Вагомою умовою є розвиток інклюзивної культури, що передбачає: виховання толерантності й емпатії в учнів і педагогів; формування позитивного ставлення до різноманітності; підготовку фахівців до роботи в умовах інклюзивного навчання; застосування інтерактивних методів, які сприяють соціалізації дітей з ООП. Педагогічна діяльність у цьому напрямі має спиратися на принципи гуманізму, доступності, партнерства, міждисциплінарності й інформаційної доступності.

Одним із головних чинників створення інклюзивного освітнього середовища є інформаційна доступність – забезпечення умов, за яких усі учасники освітнього процесу можуть сприймати та використовувати навчальну інформацію у різний спосіб: вербально, тактильно чи візуально, із урахуванням їхніх індивідуальних потреб.

Досвід і дослідження інклюзивної освіти доводять, що ефективна організація інформаційного простору можлива завдяки поєднанню універсального дизайну навчання зі спеціальними прийомами адаптації. До прикладу, для

осіб із порушеннями зору доцільно використовувати збільшені шрифти, висококонтрастні матеріали, аудіоформати, рельєфно-крапкові тексти (шрифт Брайля) та асистивні технології, наприклад екранні читачі. Для людей із порушеннями слуху важливою є візуалізація звукової інформації: дублювання усної мови текстом, використання субтитрів, інфографіки, піктограм, а також жестової мови чи відеоматеріалів із сурдоперекладом. Для здобувачів освіти зі специфічними труднощами у навчанні ефективним є подання матеріалів у простій і зрозумілій формі, із чіткою структурою, короткими абзацами, списками, покроковими інструкціями, доповненими візуальними матеріалами, схемами, ілюстраціями та можливістю працювати у власному темпі. Водночас універсальною практикою для всіх є дублювання важливої інформації у різних форматах (усному, письмовому, візуальному), створення матеріалів за принципами універсального дизайну та використання цифрових ресурсів, що відповідають міжнародним стандартам доступності. Тому, впровадження системи засобів інформаційної доступності сприяє формуванню безбар'єрного освітнього середовища, де кожен має можливість отримати якісну освіту відповідно до своїх можливостей (Безбар'єрність як цінність, 2021).

Підсумовуючи можна стверджувати, що в контексті безбар'єрності й інклюзивності наразі залишаються не вивченими питання щодо оцінки ефективності інклюзивного навчання, міждисциплінарного підходу до підтримки інклюзії, адаптація інклюзивного середовища в онлайн-освіті, аналіз політики та нормативного забезпечення інклюзивної освіти, розвиток професійної компетентності педагогів та ін. (Цикін Д. та ін., 2025, с. 208). Зауважимо, що безбар'єрність та інклюзивність є взаємодоповнюючими категоріями: без створення безбар'єрного середовища інклюзія стає формальною, а без інклюзивної культури безбар'єрність залишається технічним явищем.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, у сучасних умовах воєнного стану безбар'єрність і інклюзивність набувають особливої ваги як складові державної політики, спрямованої на збереження людського потенціалу та соціальну стабільність. Забезпечення соціальної інтеграції та рівних можливостей осіб із особливими освітніми потребами є не лише педагогічним завданням, а й показником рівня демократичності, гуманності та зрілості суспільства. Такий підхід сприяє не лише збереженню права на освіту для осіб з ООП, а й їхній соціальній інтеграції та гармонійному розвитку навіть у надзвичайних умовах.

Перспектива наступних наукових досліджень спрямована на розроблення ефективних моделей інклюзивного навчання, удосконалення нормативно-правової бази та впровадження нових технологій, адаптованих до потреб дітей з ООП у кризових і післявоєнних умовах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безбар'єрність у суспільстві: методичні рекомендації. Київ: МОН України, 2022.
2. Безбар'єрність як цінність: шлях України до інклюзивного суспільства. URL: https://www.mustpost.online/безбарєрність-як-цінність-шлях-укра/
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.
4. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» від 21.03.1991 (із змінами 2023 р.).
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: основи педагогічної майстерності. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020.
6. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю. ООН, 2006.
7. Методичні рекомендації по безбар'єрності. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66d/850/0f5/66d8500f5d232894940546.pdf
8. Миронова С. П. Соціально-педагогічні засади інклюзивного навчання дітей з особливими потребами. Харків: Основа, 2021.
9. Національна стратегія створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року. Кабінет Міністрів України, 2021.
10. Прохоренко Л. Інклюзивність та безбар'єрність в освіті осіб з особливми потребами в умовах війни: експериментальне дослідження. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744030/1/Інклюзивність%20та%20безбар'єрність%20в%20освіті%20осіб%20з%20особливми%20потребами%20в%20умовах%20війни.pdf

11. Савченко О. Я. Концептуальні засади гуманістичної педагогіки. Київ: Педагогічна думка, 2019.

12. Цикін Д., Дашков А., Ажажа М. Інклюзивна освіта як інструмент соціальної згуртованості в умовах воєнного стану: комунікативний аспект. *Теоретичні та прикладні питання державотворення. Дослідження.розробки. Проекти*. 2025. Вип. 33. С. 390.

REFERENCES:

1. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022). Bezbar'ernist u suspil'stvi: Metodychni rekomendatsii [Barrier-free society: Methodological recommendations]. Kyiv: MON Ukrainy.

2. Bezbar'ernist yak tsinnist: shliakh Ukrainy do inkliuzyvnoho suspil'stva [Barrier-free approach as a value: Ukraine's path to an inclusive society]. Retrieved from https://www.mustpost.online/bezbariernist-yak-tsinnist-shliakh-ukra.

3. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017, September 5). Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [Law of Ukraine "On Education"] (No. 2145-VIII).

4. Verkhovna Rada of Ukraine. (1991, March 21). Zakon Ukrainy "Pro osnovy sotsial'noi zakhyshchenosti osib z invalidnistiu v Ukraini" [Law of Ukraine "On the fundamentals of social protection of persons with disabilities in Ukraine"] (as amended in 2023).

5. Kolupaieva, A. A. (2020). Inkliuzyvna osvita: Osnovy pedahohichnoi maisternosti [Inclusive education: Fundamentals of pedagogical mastery]. Kyiv: Vydavnychyi Dim "Slovo."

6. United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York: UN.

7. Ministry of Education and Science of Ukraine. (n.d.). *Metodychni rekomendatsii po bezbar'ernosti* [Methodological recommendations on barrier-free accessibility]. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66d/850/0f5/66d8500f5d232894940546.pdf

8. Myronova, S. P. (2021). Sotsial'no-pedahohichni zasady inkliuzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy [Socio-pedagogical principles of inclusive education for children with special needs]. Kharkiv: Osnova.

9. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021). Natsional'na stratehiia stvorennia bezbar'iernoho prostoru v Ukraini do 2030 roku [National Strategy for Creating a Barrier-Free Space in Ukraine until 2030]. Kyiv.

10. Prokhorenko, L. (n.d.). Inkliuzyvnist ta bezbar'ernist v osviti osib z osoblyvymy potrebamy v umovakh viiny: Eksperymental'ne doslidzhennia [Inclusivity and barrier-free education for people with special needs during wartime: An experimental study]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744030/1/Inkliuzyvnist%20ta%20bezbar'ernist%20v%20osviti%20osib%20z%20osoblyvymy%20potrebamy%20v%20umovakh%20viiny.pdf

11. Savchenko, O. Ya. (2019). Kontseptual'ni zasady humanistychnoi pedahohiky [Conceptual foundations of humanistic pedagogy]. Kyiv: Pedahohichna dumka.

12. Tsykin, D., Dashkov, A., & Azhazha, M. (2025). Inkliuzyvna osvita yak instrument sotsial'noi zghurtovanosti v umovakh voiennoho stanu: Komunikatyvnyi aspekt [Inclusive education as a tool of social cohesion under martial law: A communicative aspect]. Teoretychni ta prykladni pytannia derzhavotvorennia. Doslidzhennia. Rozrobky. Proekty, (33), 390.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 376.1:51:37.015.31
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.33

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 математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами у процесі корекційно-розвиткової роботи. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 239–243, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.33

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ

У статті проаналізовано проблему формування математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами у процесі корекційно-розвиткової роботи як одного з пріоритетних напрямів сучасної корекційної педагогіки. Математична компетентність розглядається як здатність учня розуміти й застосовувати математичні знання у різних життєвих контекстах, здійснювати обчислення, аналізувати інформацію, робити висновки, аргументувати власну позицію та розв'язувати логічні й практичні завдання. Визначено, що процес формування математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами повинен ґрунтуватися на створенні цілісного педагогічного простору, де навчальна, корекційно-розвиткова та виховна діяльність є взаємопов'язаними й взаємодоповнюють одна одну. Такий підхід забезпечується системою організаційно-педагогічних умов, які охоплюють: індивідуалізацію освітнього процесу, мультисенсорний підхід, використання адаптивних стратегій і цифрових технологій, педагогічне партнерство усіх учасників команди психолого-педагогічного супроводу та інтеграцію корекційно-розвиткової роботи в навчальний процес закладів загальної середньої освіти. У структурі формування математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами виокремлено п'ять взаємопов'язаних компонентів: мотиваційний (відображає позитивне ставлення до математики, інтерес до пізнавальної діяльності, віру у власні сили), когнітивний (охоплює систему базових математичних знань, уявлень про кількість, форму, величину, простір і час, а також логічні операції мислення), операційно-діяльнісний (пов'язаний із умінням застосовувати знання на практиці, виконувати обчислення, розв'язувати задачі, планувати послідовність дій), компенсаторний (орієнтований на розвиток і часткову компенсацію пізнавальних процесів), соціально-комунікативний (передбачає використання математичних знань у спілкуванні, спільній діяльності, побутових і навчальних ситуаціях).

***Ключові слова:** математична компетентність, корекційно-розвиткова робота, діти з особливими освітніми потребами, математичне знання, інклюзивне освітнє середовище.*

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 matematychnoi kompetentnosti ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u protsesi korektsiino-rozvytkovoi roboty [Formation of mathematical competence of children with special educational needs in the process of correctional and developmental work]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 239–243, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.33

FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE PROCESS OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK

The article analyzes the problem of forming mathematical competence of children with special educational needs in the process of correctional and developmental work as one of the priority areas of modern correctional pedagogy.

Mathematical competence is considered as the ability of a student to understand and apply mathematical knowledge in various life contexts, to perform calculations, analyze information, draw conclusions, argue their own position and solve logical and practical problems. It is determined that the process of forming mathematical competence of children with special educational needs should be based on the creation of a holistic pedagogical space, where educational, correctional and developmental and educational activities are interconnected and complement each other. This approach is provided by a system of organizational and pedagogical conditions that include: individualization of the educational process, a multisensory approach, the use of adaptive strategies and digital technologies, pedagogical partnership of all participants in the psychological and pedagogical support team, and the integration of correctional and developmental work into the educational process of secondary education institutions. In the structure of the formation of mathematical competence of children with special educational needs, five interrelated components are distinguished: motivational (reflects a positive attitude towards mathematics, interest in cognitive activity, belief in one's own strengths), cognitive (covers a system of basic mathematical knowledge, ideas about quantity, shape, size, space and time, as well as logical thinking operations), operational-activity (associated with the ability to apply knowledge in practice, perform calculations, solve problems, plan a sequence of actions), compensatory (oriented to the development and partial compensation of cognitive processes), socio-communicative (provides for the use of mathematical knowledge in communication, joint activities, everyday and educational situations).

Key words: *mathematical competence, correctional and developmental work, children with special educational needs, mathematical knowledge, inclusive educational environment.*

Актуальність проблеми. Математична компетентність є однією з ключових компетентностей дитини, що визначено у типових та модельних освітніх програмах Нової української школи, Державному стандарті початкової освіти. Вона передбачає здатність учня розуміти й застосовувати математичні знання у різних життєвих контекстах, здійснювати елементарні обчислення, аналізувати інформацію, робити висновки, аргументувати власну позицію та розв'язувати різноманітні логічні та практичні завдання. Формування математичної компетентності є важливим чинником розвитку логічного мислення, просторової уяви, критичного ставлення до інформації та вміння приймати обґрунтовані рішення. Для дітей з особливими освітніми потребами вона має ще й корекційно-розвиткове значення, оскільки сприяє розвитку пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення, мовлення) та формує здатність до узагальнення, аналізу й планування дій. Усе це сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання та забезпечує успішну соціалізацію, інтеграцію та адаптацію дитини з особливими освітніми потребами у інклюзивне освітнє середовище в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових розвідок сучасних українських вчених (Г. Гаврюшенко, Н. Заєркова, І. Єрьоменко, А. Колупаєва, О. Масюк, Н. Найда, М. Таранченко, І. Ярмощук.) засвідчив, що українська наукова спільнота все більше фокусується на застосування системного підходу до формування математичної компетентності в дітей з особливими освітніми потребами. Сучасні українські дослідження узгоджуються в тому, що формування математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами має базуватися на: індивідуалізації навчального процесу (А. Колупаєва, Н. Найда), мультисенсорній подачі навчального матеріалу (Г. Гаврюшенко, І. Єрьоменко), забезпеченні наступності освітніх етапів (М. Таранченко, І. Ярмощук) та застосуванні цифрових інструментів як допоміжної складової (О. Масюк, Н. Заєркова). Попри наявність численних досліджень із методики навчання математики та корекційної педагогіки, проблема інтеграції корекційно-розвиткової роботи у процес формування математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами залишається недостатньо розробленою. Відтак, актуальним є пошук ефективних педагогічних підходів та організаційно-педагогічних умов, які забезпечать формування математичних умінь і компенсаторних можливостей таких учнів.

Мета дослідження: обґрунтувати теоретичні засади та визначити організаційно-педагогічні умови ефективного формування математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами у процесі корекційно-розвиткової роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес формування математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами передбачає створення цілісного педагогічного простору, у якому навчальна, корекційно-розвиткова та виховна діяльність взаємопов'язані та взаємодоповнюють одна одну, що реалізується через систему організаційно-педагогічних умов.

Згідно Державного стандарту початкової освіти математична компетентність – це здатність учня виявляти прості математичні залежності в навколишньому світі, моделювати процеси та ситуації із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлювати роль математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини (Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity, 2018).

Нова Українська Школа визначає математичну компетентність як особистісне утворення, що характеризує здатність учня здійснювати дослідження, аналіз, планування послідовності дій для розв'язання повсякденних проблем математичного змісту, зокрема й сюжетних задач; описувати побачене, почуте, прочитане за допомогою простих математичних моделей; розпізнавати серед повсякденних проблем ті, які можна розв'язати із застосуванням математичних методів та способів; аналізувати повсякденні проблеми математичного змісту (Savchenko, 2022).

У структурі математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами виділяють кілька взаємопов'язаних компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, компенсаторний та соціально-комунікативний) кожен з яких формується через реалізацію відповідних організаційно-педагогічних умов.

Мотиваційний компонент математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами характеризується наявністю пізнавального інтересу та позитивним ставленням до здійснення математичної діяльності. Корекційно-розвиткова робота має бути спрямована на створення ситуацій успіху, підтримці емоційного благополуччя та впевненості дитини у своїх діях. Важливою організаційно-педагогічною умовою формування означеного компоненту є злагоджене педагогічне партнерство усіх учасників команди психолого-педагогічного супроводу, які надають емоційну підтримку дитині через схвалення її досягнень, що сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання.

Когнітивний компонент математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами характеризується системою математичних знань, уявлень і понять про числа, цифри, кількість, форму, розмір, просторові та часові відношення, а також умінням виконувати прості логічні операції. Корекційно-розвиткова робота має бути спрямована на активізацію пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення, мовлення), розвиток логічного мислення й просторового аналізу. Важливою організаційно-педагогічною умовою формування означеного компоненту є індивідуалізація навчання та впровадження мультисенсорного підходу, що сприяє кращому розумінню дитиною математичних закономірностей, оскільки абстрактні математичні поняття подаються через дію, зорове, слухове чи тактильне сприймання.

Операційно-діяльнісний компонент математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами характеризується здатністю застосовувати знання у практичній діяльності, виконувати прості математичні дії, розв'язувати задачі, планувати послідовність дій, тощо. Корекційно-розвиткова робота має бути спрямована на формуванні довільності дій, самоконтролю та здатності до поетапного виконання математичних завдань. Важливою організаційно-педагогічною умовою формування означеного компоненту є застосування відповідних адаптивних стратегій навчання та цифрових технологій, що дозволяють дітям із різними типами порушень тренувати операційні навички в ігровій та візуально зрозумілій формі.

Компенсаторний компонент математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами характеризується орієнтацією корекційно-розвиткової роботи на компенсацію пізнавальних функцій, які безпосередньо впливають на успішність математичного навчання: сприймання, зорово-моторної координації, пам'яті, мовлення, уваги. Корекційно-розвиткова робота має бути спрямована на створення необхідної когнітивної, сенсорної та емоційно-вольової основи для формування математичного мислення та математичного аналізу. Важливою організаційно-педагогічною умовою формування означеного компоненту є інтеграція корекційно-розвиткової роботи у навчальний процес, що дозволяє підвищити результативність опанування математичних умінь і забезпечити гармонійний розвиток дитини.

Соціально-комунікативний компонент математичної компетентності дітей з особли-

вими освітніми потребами характеризується здатністю застосовувати математичні знання в спілкуванні, ігрових, побутових і навчальних ситуаціях. Корекційно-розвиткова робота має бути спрямована на тренування навичок налагодження співпраці, взаємодії з однолітками та мовленнєвого самовираження. Важливою організаційно-педагогічною умовою формування означеного компоненту є педагогічне партнерство та колективні форми діяльності, що допомагають дитині навчитися оперувати математичними термінами, ставити запитання, обговорювати варіанти розв'язання задач, тобто використовувати математику як засіб комунікації та соціальної адаптації.

Таким чином, організаційно-педагогічні умови формування математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами охоплюють низку взаємопов'язаних складників:

− індивідуалізація освітнього процесу, що передбачає урахування пізнавальних, сенсорних і комунікативних можливостей дитини, типу освітніх труднощів та рівнів підтримки;

− мультисенсорний підхід, який забезпечує залучення усіх каналів сприйняття інформації (зір, слух, дотик, нюх, смак) для кращого засвоєння та пізнання математичних явищ;

− використання адаптивних стратегій та цифрових технологій, спрямованих на підтримку пізнавальної активності та розвиток самостійності учнів;

− педагогічне партнерство команди психолого-педагогічного супроводу (вчитель, асистент вчителя, вчитель-дефектолог, батьки), що сприяє формуванню позитивної навчальної мотивації;

− інтеграція корекційно-розвиткової роботи в освітній процес, що забезпечує гармонійний розвиток когнітивних, емоційно-вольових і сенсомоторних компонентів навчальної діяльності.

Реалізація означених організаційно-педагогічних умов забезпечує формування всіх компонентів математичної компетентності дитини з особливими освітніми потребами. Вони не лише сприяє засвоєнню математичних знань, а й формують компенсаторні механізми, розвивають когнітивну активність, мотивацію до навчання та готовність використання математичних умінь у повсякденному житті.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами є системним, послідовним, неперервним та багатовимірним процесом, що поєднує освітню, корекційно-розвиткову та виховну складові. Ефективність та результативність цього процесу залежить від створення відповідних організаційно-педагогічних умов, які забезпечують формування усіх компонентів математичної компетентності (мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, компенсаторного та соціально-комунікативного). Охарактеризовані організаційно-педагогічні умови сприяють опануванню математичних знань, розвитку пізнавальних функцій, формуванню позитивної мотивації до навчання, підвищенню самостійності та впевненості дитини у власних можливостях. Роль корекційно-розвиткової роботи у процесі формування математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами полягає у створенні відповідного підґрунтя для розвитку математичного мислення, просторового аналізу, логічного оперування поняттями, що є основою для подальшої успішної соціалізації та інтеграції дитини в інклюзивному освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень передбачають розроблення та впровадження моделі реалізації організаційно-педагогічних умов формування математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біневич І. До проблеми формування математичної компетентності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. №112(4). 2023. С. 142-164.

2. Державний стандарт початкової освіти. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/.

3. Закон України Про повну загальну середню освіту. URL: https://osvita.ua/legislation/law/2232/.

4. Масюк О.М., Сінопальнікова Н.М., Титаренко Л.І. Формування математичної компетентності учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 31

бер. – 2 квіт. 2021 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: С. Т. Золотухіна та ін.]. Харків : Мітра, 2021. Т. 1. С. 166-169.

5. Модельна навчальна програма «Формування елементарних математичних уявлень» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного та тяжкого ступеня. Укл: І.В. Гладченко, Л.В. Дмитрієва, С.Д. Піддубцева, К.С. Тороп. Київ, 2022. URL : https://lib.iitta.gov.ua/732295.

6. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями. Навчально-методичний посібник. Авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола. За наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.

7. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi.

8. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 1-2 клас. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi.

REFERENCES:

1. Binevych I. (2023) Do problemy formuvannia matematychnoi kompetentnosti v uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [To the problem of forming mathematical competence in students with intellectual disabilities]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*. №112(4), pp.142-164 (in Ukrainian).

2. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State standard of primary education]. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/ (in Ukrainian).

3. Zakon Ukrainy Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [Law of Ukraine On Complete General Secondary Education]. URL: https://osvita.ua/legislation/law/2232/ (in Ukrainian).

4. Masiuk O.M., Sinopalnikova N.M., Tytarenko L.I. (2021) Formuvannia matematychnoi kompetentnosti uchniv molodshoho shkilnoho viku z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Formation of mathematical competence of primary school students with special educational needs]. *Psykholoho-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriia i praktyka – Psychological and pedagogical problems of higher and secondary education in the conditions of modern challenges: theory and practice,* pp.166-169 (in Ukrainian).

5. Hladchenko I.V., Dmytriieva L.V., Piddubtseva S.D., Torop K.S. (2022) Formuvannia elementarnykh matematychnykh uiavlen: modelna navchalna prohrama dlia 1–4 klasiv spetszakladiv dlia ditei iz PIR pomirnoho ta tiazhkoho stupenia [Formation of elementary mathematical concepts: a model curriculum for grades 1–4 of special institutions for children with moderate and severe intellectual disabilities]. URL : https://lib.iitta.gov.ua/732295 (in Ukrainian).

6. Chebotarova O., Blech H., Bobrenko I., Hladchenko I., Miakushko O., Trykoz S., Sukhina I., Yarmola N. (2019) Osoblyvosti realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v osviti ditei z intelektualnymy porushenniamy [Peculiarities of implementing a competency-based approach in the education of children with intellectual disabilities]. Kyiv: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy (in Ukrainian).

7. Savchenko O. Ya. (2022) Typova osvitnia prohrama [A typical educational program]. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi.

8. Shyian R. (2022) Typova osvitnia prohrama [A typical educational program]. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 14.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 376.091.33:796.2/3]:316.61-056.29
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.34

Віталій ПУСТОВАЛОВ
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри спортивних ігор, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, вул. О. Дашкевича, 24, м. Черкаси, Україна, 18002
***ORCID:** 0000-0003-3737-7381*

Ірина УСАТОВА
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спортивних ігор, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, вул. О. Дашкевича, 24, м. Черкаси, Україна, 18002
***ORCID:** 0000-0002-9485-6111*

Тетяна КОРОЛЬ
старший викладач кафедри спортивних ігор, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, вул. О. Дашкевича, 24, м. Черкаси, Україна, 18002
***ORCID:** 0009-0005-0248-324X*

Вікторія СУПРУНОВИЧ
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри спортивних ігор, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, вул. О. Дашкевича, 24, м. Черкаси, Україна, 18002
***ORCID:** 0000-0003-0238-5066*

Роман ХАЛЯВКА
викладач кафедри спортивних ігор, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, вул. О. Дашкевича, 24, м. Черкаси, Україна, 18002
***ORCID:** 0009-0005-0502-3791*

Бібліографічний опис статті: Пустовалов, В., Усатова, І., Король, Т., Супрунович, В., & Халявка, Р. (2025). Соціалізація дітей з порушенням опорно-рухового апарату засобами ігрових технологій у корекційно-педагогічному процесі. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 244–250, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.34

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розкрито теоретичні та практичні аспекти соціалізації дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах корекційно-педагогічного процесу. Проаналізовано наукові підходи до визначення сутності соціалізації в контексті спеціальної освіти та з'ясовано педагогічні можливості використання ігрових технологій як ефективного засобу інтеграції дитини у соціокультурне середовище. Обґрунтовано, що ігрова діяльність виступає потужним чинником розвитку комунікативної компетентності, формування позитивної «Я-концепції», удосконалення навичок співпраці та взаємодії у групі однолітків. Показано, що застосування різних видів ігор (рухливих, рольових, сюжетно-дидактичних) сприяє активізації пізнавальної діяльності, стимулює емоційно-вольову сферу та забезпечує позитивне ставлення дітей до навчання й спілкування. У процесі дослідження уточнено поняття «соціалізація дітей з порушеннями опорно-рухового апарату» як динамічний процес засвоєння соціальних норм, ролей і моделей поведінки, спрямований на формування здатності до саморегуляції та соціальної відповідальності. Визначено педагогічні умови ефективного впровадження ігрових технологій: урахування індивідуальних можливостей учнів, створення емоційно безпечного середовища, поєднання елементів гри з корекційними вправами, міждисциплінарна взаємодія фахівців. Отримані результати підтверджують, що цілеспрямоване використання ігрових технологій у системі корекційно-педагогічної роботи є важливою

передумовою успішної соціальної адаптації та інтеграції дітей з порушенням опорно-рухового апарату у суспільство.

Ключові слова: *соціалізація, ігрові технології, діти з порушеннями опорно-рухового апарату, корекційно-педагогічний процес, спеціальна освіта, комунікативна компетентність, адаптація, інтеграція.*

Vitaly PUSTOVALOV
PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor at the Department of Sports Games, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, O. Dashkevych str., 24, Cherkasy, Ukraine, 18002
ORCID: *0000-0003-3737-7381*

Iryna USATOVA
Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer at the Department of Sports Games, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, O. Dashkevych str., 24, Cherkasy, Ukraine, 18002
ORCID: *0000-0002-9485-6111*

Tatiana KOROL
Senior Lecturer at the Department of Sports Games, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, O. Dashkevych str., 24, Cherkasy, Ukraine, 18002
ORCID: *0009-0005-0248-324X*

Victoriia SUPRUNOVYCH
PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor at the Department of Sports Games, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, O. Dashkevych str., 24, Cherkasy, Ukraine, 18002
ORCID: *0000-0003-0238-5066*

Roman KHALYAVKA
Lecturer at the Department of Sports Games, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, O. Dashkevych str., 24, Cherkasy, Ukraine, 18002
ORCID: *0009-0005-0502-3791*

To cite this article: Pustovalov, V., Usatova, I., Korol, T., Suprunovych, V., & Khaliavka, R. (2025). Sotsializatsiia ditei z porushenniam oporno-rukhovoho aparatu zasobamy ihrovykh tekhnolohii u korektsiino-pedahohichnomu protsesi [Socialization of children with musculoskeletal disorders by means of game technologies in the correctional and pedagogical process]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 244–250, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.34

SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH MUSCULOSKELETAL DISORDERS BY MEANS OF GAME TECHNOLOGIES IN THE CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL PROCESS

The article reveals the theoretical and practical aspects of the socialization of children with musculoskeletal disorders within the framework of the correctional and pedagogical process. The scientific approaches to defining the essence of socialization in the context of special education are analyzed, and the pedagogical potential of using play-based technologies as an effective means of integrating children into the sociocultural environment is identified. It is substantiated that play activity serves as a powerful factor in the development of communicative competence, the formation of a positive self-concept, and the improvement of cooperation and interaction skills within a peer group. The study demonstrates that the application of various types of games (motor, role-playing, and story-based didactic games) enhances cognitive activity, stimulates the emotional and volitional spheres, and fosters a positive attitude of children toward learning and communication.

In the course of the research, the concept of "socialization of children with musculoskeletal disorders" was clarified as a dynamic process of mastering social norms, roles, and behavior patterns aimed at developing self-regulation and social responsibility. The pedagogical conditions for the effective implementation of play technologies are determined, including consideration of individual abilities, creation of an emotionally safe environment, integration of play elements with corrective exercises, and interdisciplinary cooperation of specialists. The obtained results confirm that the purposeful

use of play technologies in the system of correctional and pedagogical work is an essential prerequisite for the successful social adaptation and integration of children with musculoskeletal disorders into society.

Key words: *socialization, play technologies, children with musculoskeletal disorders, correctional and pedagogical process, special education, communicative competence, adaptation, integration.*

Постановка проблеми. Сучасна система спеціальної освіти орієнтується на реалізацію принципів гуманізму, інклюзивності та особистісно орієнтованого підходу, що зумовлює необхідність переосмислення змісту та методів корекційно-педагогічної роботи з дітьми, які мають порушення опорно-рухового апарату. Соціалізація цієї категорії дітей є складним і багатовимірним процесом, який охоплює засвоєння соціальних норм, формування навичок комунікації, розвиток самосвідомості, здатності до співпраці та відповідальної поведінки в соціумі.

Проблема соціалізації дітей з порушенням опорно-рухового апарату набуває особливої актуальності в умовах впровадження Концепції Нової української школи, де ключовими орієнтирами стають компетентнісний підхід, інклюзивна освіта та розвиток соціальних і життєвих компетентностей учнів. Незважаючи на наявність значної кількості наукових досліджень, питання створення педагогічних умов, що сприяють ефективній соціальній адаптації таких дітей, залишається відкритим. Зокрема, недостатньо розкрито потенціал ігрової діяльності як засобу не лише навчання, а й розвитку соціально-комунікативної компетентності та позитивної «Я-концепції» дитини.

Ігрові технології, за своєю природою, поєднують елементи навчання, виховання та психокорекції, створюючи сприятливі умови для розвитку особистості дитини з обмеженими можливостями здоров'я. Через гру діти отримують досвід взаємодії, самовираження, емоційного саморозкриття, що сприяє формуванню у них навичок соціальної поведінки та відповідального ставлення до себе й оточення.

Разом з тим, у практиці роботи педагогів спеціальних закладів освіти ще недостатньо системно реалізовано використання ігрових технологій як цілеспрямованого педагогічного інструменту соціалізації. Це зумовлює потребу в науковому обґрунтуванні та розробленні ефективних педагогічних умов і методичних підходів до впровадження ігрових форм діяльності у корекційно-педагогічний процес.

Отже, актуальність дослідження зумовлена суспільною потребою у створенні інноваційного педагогічного середовища, яке забезпечує повноцінну соціалізацію дітей з порушенням опорно-рухового апарату, а також необхідністю науково-практичного осмислення можливостей ігрових технологій у контексті їх освітньо-корекційної функції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній українській педагогічній науці проблема соціалізації дітей з порушеннями опорно-рухового апарату розглядається крізь призму особистісно орієнтованого, інклюзивного та корекційно-розвивального підходів. Значну увагу дослідники приділяють питанням пошуку ефективних технологій формування соціальної активності, комунікативної компетентності та адаптивної поведінки таких дітей у навчальному середовищі.

Зокрема, М. Костюк та Н. Мазур розглядають соціалізацію дітей з порушеннями опорно-рухового апарату як складний, багатовимірний процес, що передбачає поступове входження дитини у соціокультурний простір через різні види діяльності – ігрову, навчальну та комунікативну. Науковці підкреслюють, що гра виступає не лише розважальним елементом, а й потужним педагогічним механізмом інтеграції особистості, формування позитивних соціальних настанов і набуття досвіду взаємодії з однолітками. Таким чином, ігрова діяльність стає ключовим чинником розвитку емоційно-соціальної сфери дитини та забезпечує умови для гармонійного входження у соціум (Костюк & Мазур, 2022).

У працях А. Заплатинської та Л. Шевчук наголошується, що гра у структурі корекційно-педагогічного процесу набуває статусу засобу розвитку соціальної компетентності, саморегуляції та емоційної стійкості дітей з інвалідністю. Дослідниці зазначають, що ефективна соціалізація можлива лише за умов створення спеціально організованого розвивального середовища, у якому гра виконує не лише корекційну, а й гармонізаційну функцію, сприяючи активізації соціальної взаємодії, підвищенню

рівня самосприйняття та формуванню мотивації до пізнавальної діяльності (Заплатинська & Шевчук, 2020).

На думку багатьох науковців, використання ігрових технологій у процесі соціалізації дітей з порушеннями розвитку має інтегративний характер, адже поєднує когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий аспекти виховання. Такий підхід забезпечує цілісний вплив на особистість дитини, сприяючи розвитку її інтелектуальних здібностей, емоційної врівноваженості та соціальної активності.

У низці сучасних досліджень підкреслюється, що гра створює унікальні педагогічні умови для формування вмінь спілкуватися, домовлятися, взаємодіяти та приймати соціальні ролі, які становлять основу соціалізованої особистості. Саме через ігрову діяльність діти з порушеннями розвитку опановують моделі соціальної поведінки, навчаються співпереживати, проявляти ініціативу та відповідальність у взаємодії з ровесниками (Усатова та ін., 2025)

У дослідженнях Л. Токарєвої (2021) та А. Колупаєвої і О. Таранченко (2019) обґрунтовано важливість впровадження рухливих ігрових форм у роботу з дітьми, які мають порушення опорно-рухового апарату. Дослідниці доводять, що ігрові вправи сприяють розвитку моторної координації, формуванню навичок самоконтролю, а також позитивно впливають на соціально-емоційну сферу, знижуючи рівень тривожності та невпевненості у власних силах (Токарєва, 2021; Колупаєва & Таранченко, 2019).

Варто звернути увагу на позицію Т. Докучини, яка розглядає ігрові технології як інтегративний педагогічний інструмент, здатний забезпечити корекційно-розвивальний вплив за умов належної педагогічної підготовки, емоційної підтримки та гнучкого добору ігрового матеріалу. Вона наголошує, що ефективність гри у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами визначається не лише змістом, а й характером взаємодії між педагогом та дитиною (Докучина, 2017).

Попри наявність численних теоретичних і практичних напрацювань, у науковій літературі залишаються певні прогалини**.** Зокрема, недостатньо розроблено питання системної інтеграції ігрових технологій у структуру корекційно-педагогічного процесу саме для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Відсутні чітко визначені критерії оцінювання ефективності соціалізації засобами гри, а також узагальнені моделі міждисциплінарної взаємодії педагогів, реабілітологів та психологів.

Отже, аналіз сучасних українських досліджень дає підстави стверджувати, що ігрові технології є перспективним засобом соціалізації дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, однак потребують подальшого наукового осмислення та методичного забезпечення у контексті корекційно-педагогічної практики.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та розробити методичні засади застосування ігрових технологій як засобу соціалізації дітей з порушенням опорно-рухового апарату у корекційно-педагогічному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціалізація в корекційній педагогіці розглядається як процес засвоєння дитиною норм, цінностей та моделей поведінки, що забезпечують її ефективну інтеграцію у соціальне середовище. Для дітей з порушенням опорно-рухового апарату соціалізація набуває особливої значущості, оскільки фізичні обмеження можуть зменшувати можливості для самостійної участі в колективних активностях та обмежувати коло спілкування. У цьому контексті соціалізація спрямована на розвиток комунікативних навичок, уміння взаємодіяти з однолітками та дорослими, а також формування соціальної компетентності, що дозволяє дитині відчувати себе повноцінним учасником соціального середовища.

На думку Н. Давибіди та Е. Мисюги діти з порушенням опорно-рухового апарату характеризуються низкою специфічних особливостей, які впливають на процес соціалізації. По-перше, фізичні обмеження обмежують мобільність та участь у традиційних ігрових або спортивних активностях, що може призводити до ізоляції або зниження соціальної активності. По-друге, існують психологічні бар'єри, пов'язані з невпевненістю, страхом осуду або відторгнення з боку однолітків. По-третє, такі діти потребують постійної підтримки та допомоги з боку дорослих і однолітків, що сприяє формуванню емоційної безпеки та довіри у соціальній взаємодії (Давибіда & Мисюга, 2023).

Ігрові технології в корекційно-педагогічному процесі виступають ефективним засо-

бом соціалізації дітей з ПОРА. За визначенням С. Агафонової та Л. Дрожик, гра забезпечує умови для розвитку пізнавальних, емоційних та соціальних функцій: стимулює мислення, сприяє формуванню емоційної сфери та покращує навички взаємодії в групі (Агафонова & Дрожик, 2023). Залежно від мети корекційної роботи, використовуються різні види ігор: (рухливі ігри, що сприяють розвитку координації, витривалості та моторних навичок; дидактичні ігри, які розвивають логічне мислення, увагу та здатність до прийняття рішень; рольові та сюжетні ігри, що стимулюють емпатію, комунікативні вміння та розуміння соціальних ролей; тренувальні ігри, спрямовані на формування конкретних навичок та адаптацію до колективних дій).

Ігрові технології сприяють соціалізації дітей через ключові механізми: комунікацію – формування вміння висловлювати думки та враховувати позицію інших; співпрацю – розвиток командної роботи та взаємопідтримки; взаємодопомогу – готовність підтримувати однолітків і розуміти їхні потреби, що особливо важливо для дітей із фізичними обмеженнями (Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату, 2012).

Таким чином, ігрові технології виступають універсальним засобом інтеграції дітей з ПОРА у соціум, поєднуючи розвиток фізичних, когнітивних і соціальних компетентностей.

Організація навчання та розвитку дітей з порушеннями опорно-рухового апарату передбачає комплексний підхід, що поєднує індивідуальні та групові заняття з адаптованими фізичними вправами, враховуючи особливості фізичного та психологічного розвитку кожної дитини. Як відзначають Г. Тарасова, М. Блакитна та В. Мацюта, ігрові елементи органічно інтегруються в корекційно-педагогічний процес і виступають ефективним засобом розвитку соціальних компетентностей, сприяючи формуванню комунікативних навичок, умінню працювати в команді та освоєнню соціальних ролей (Тарасова, Блакитна & Мацюта, 2025).

Серед ефективних методик ігрової соціалізації особливе місце займають рухливі ігри, що стимулюють розвиток координації та командної взаємодії, наприклад: «Передай м'яч», «Командний естафетний маршрут», «Лови і торкай». Також застосовуються рольові та сюжетні ігри, які формують соціальні навички, включно з чергуванням ролей, дотриманням правил та розвитком емпатії, серед яких «Магазин», «Сім'я», «Відважні рятувальники». Застосування ігрових технологій забезпечує підвищення самооцінки, мотивації до спілкування та формування умінь співпраці й адаптації до колективу.

Методичне застосування ігрових технологій у корекційно-педагогічному процесі передбачає системне поєднання рухливих, сюжетних та рольових ігор із дидактичними та тренувальними вправами, адаптованими до фізичних і психологічних можливостей дітей. Рекомендовано планувати заняття таким чином, щоб ігри сприяли розвитку комунікативних навичок, умінню працювати в команді, формуванню емпатії та навичок взаємодопомоги, а також закріпленню соціальних правил і чергуванню ролей (Антонова & Бандуріна, 2024).

Наукові дослідження свідчать, що ігрові технології ефективно стимулюють соціалізацію дітей з порушенням опорно-рухового апарату, забезпечуючи розвиток соціальних компетентностей, комунікаційних умінь і емоційної сфери (Шевцов & Чухрій, 2019). Такий підхід дозволяє створити безпечне, стимулююче середовище, де дитина може відчувати себе повноцінним учасником колективу, долати психологічні бар'єри та формувати стійкі навички співпраці. Практичне значення даного підходу полягає у можливості використання методичних рекомендацій педагогами та спеціалістами корекційної освіти в школах, дошкільних закладах та реабілітаційних центрах, що сприяє комплексній інтеграції дітей з фізичними обмеженнями у соціальне середовище та розвитку їхніх особистісних і соціальних компетентностей.

Висновки. Соціалізація дітей з порушенням опорно-рухового апарату виступає багатоплановим процесом, що поєднує засвоєння соціальних норм, розвиток комунікативних навичок та інтеграцію в колективні структури соціального середовища. Фізичні обмеження та психологічні бар'єри цих дітей зумовлюють необхідність застосування адаптованих педагогічних стратегій, що забезпечують безпечне та стимулююче середовище для їхнього розвитку.

Ігрові технології в корекційно-педагогічному процесі виступають універсальним засобом соціалізації, оскільки через механізми

комунікації, співпраці та взаємодопомоги створюють умови для практичного освоєння соціальних ролей та інтеграції в колектив. Рухливі, сюжетні та рольові ігри формують соціальні компетентності, сприяють розвитку координації рухів, командної взаємодії, емпатії та здатності дотримуватися правил, підвищуючи мотивацію до спілкування та емоційну стійкість дітей.

Теоретичне обґрунтування застосування ігрових технологій дозволяє виробити методичні рекомендації для педагогів і спеціалістів із корекційної освіти, спрямовані на комплексний розвиток фізичних, когнітивних та соціальних навичок. Адаптоване використання ігор у навчально-корекційній діяльності забезпечує стійку соціальну інтеграцію дітей із фізичними обмеженнями та створює передумови для їхньої особистісної та соціальної самореалізації.

Перспективним напрямом подальших досліджень є систематизація типів ігор залежно від рівня фізичного розвитку та соціальних потреб дітей, а також інтеграція цифрових ігрових технологій для підвищення ефективності соціалізаційного впливу у корекційно-педагогічному процесі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Агафонова С. В., Дрожик Л. В. Значення ігрової діяльності у розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* [Електронне видання]: зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 298–301. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10851.

2. Антонова І. Бандуріна К. Сенсорно-інтеграційна терапія для дітей із моторними порушеннями. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2024, *2*(1), 237–242. https://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.75

3. Давибіда Н. О., Мисюга Е. І. Реабілітаційно-корекційна програма з використанням рухливих і спортивних ігор, спрямована на підвищення розвитку рухових функцій у дітей з дитячим церебральним паралічем. *Медсестринство*. 2023. № 1. С. 38–42. https://doi.org/10.11603/2411-1597.2023.1.13883.

4. Докучина Т. О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2017. № 9 (2). С. 56–64. URL: https://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/dokuchina-to-individualnij-pidhid-do-provedennja-didaktichnih-igor.html.

5. Заплатинська А. Б., Шевчук Л. А. Рухливі ігри як засіб адаптивної фізичної культури для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. *Наукові* записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2020. № 3. С. 57–63. URL: https://lkp.ndu.edu.ua/index.php/nz/article/view/642.

6. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

7. Костюк М., Мазур Н. Інноваційні оздоровчі технології дітей дошкільного віку у процесі модернізації освіти. InterConf, 2022. (99), 898-905. https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2022.099.

8. Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (лист МОН від 05.12.2012 № 1/11-18795). Київ, 2012. 98 с. URL: https://f.osvita.city/file/63/programa-rozvitku-ditey-doshkilnogo-viku-z-porushennyami-oporno-rukhovogo-aparatu1.pdf.

9. Тарасова Г., Блакитна М., Мацюта В. Інтеграція фізичного виховання в процес інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами засобами рухливих ігор. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»* (February 14, 2025; Marseille, France). 2025. С. 221–226. URL: https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/2410.

10. Токарєва Л. Д. Гра як засіб формування соціальної компетентності старшого дошкільника. Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. 2021. № 1(43). С. 135–139. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737558/1/Tokarieva%20L.D.%2C.pdf.

11. Усатова, І., Пустовалов, В., Король, Т., Супрунович, В., & Халявка, Р. (2025). Ігрова діяльність як засіб освітньо-корекційної роботи дітей з порушенням опорно-рухового апарату. *Молодь і ринок, 7–8*(239–240), 71–77. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339747

12. Шевцов А. Г., Чухрій І. В. Психологія соціальної адаптації молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі*: зб. матеріалів V Міжнар. конгр. зі спец. педагогіки, психології та реабілітології. Київ, 2019. С. 242–247. URL: https://ispukr.org.ua/articles/19/191011_k.pdf.

REFERENCES:

1. Ahafonova S. V., Drozhyk L. V. Znachennia ihrovoi diialnosti u rozvytku ditei z intelektualnymy porushenniamy. *Formuvannia zhyttievoi kompetentnosti osib z OOP...* 2023, pp. 298–301. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10851 (in Ukrainian).

2. Antonova I., Bandurina K. Sensorno-intehratsiina terapiia dlia ditei iz motornymy porushenniamy. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2024. 2(1), pp. 237–242. https://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.75 (in Ukrainian).

3. Davybida N. O., Mysiuga E. I. Reabilitatsiino-korektsiina prohrama z vykorystanniam rukhlyvykh i sportyvnykh ihor dlia ditei z DCP. *Medsestrynstvo*. 2023. No. 1, pp. 38–42. https://doi.org/10.11603/2411-1597.2023.1.13883 (in Ukrainian).

4. Dokuchyna T. O. Indyvidualnyi pidkhid do provedennia dydaktychnykh ihor z dytmy z OOP. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*. 2017. No. 9(2), pp. 56–64. https://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/dokuchina-to-individualnij-pidhid-do-provedennja-didaktichnih-igor.html (in Ukrainian).

5. Zaplatynska A. B., Shevchuk L. A. Rukhlyvi ihry yak zasib adaptatyvnoi fizychnoi kultury dlia ditei z porushenniamy OPA ta intelektu. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia*. 2020. No. 3, pp. 57–63. https://lkp.ndu.edu.ua/index.php/nz/article/view/642 (in Ukrainian).

6. Kolupaeva A. A., Taranchenko O. M. Navchannia ditei z OOP v inkliuzyvnomu seredovyshchi: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv: Ranok, 2019. 304 p. (in Ukrainian).

7. Kostiuk M., Mazur N. Innovatsiini ozdorovchi tekhnolohii ditei doshkilnoho viku u protsesi modernizatsii osvity. *InterConf*. 2022. No. 99, pp. 898–905. https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2022.099 (in Ukrainian).

8. Prohrama rozvytku ditei doshkilnoho viku z porushenniamy oporno-rukhovoho aparatu. Kyiv, 2012. 98 p. https://f.osvita.city/... (in Ukrainian).

9. Tarasova H., Blakytna M., Matsiuta V. Intehratsiia fizychnoho vykhovannia v protses inkliuzyvnoi osvity. *SCIENTIA*. 2025. pp. 221–226. https://previous.scientia.report/... (in Ukrainian).

10. Tokarieva L. D. Hra yak zasib formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoho doshkilnyka. *Zaporizkyi OIPPO*. 2021. No. 1(43), pp. 135–139. https://lib.iitta.gov.ua/... (in Ukrainian).

11. Usatova I., Pustovalov V., Korol T., Suprunovych V., & Khaliavka R. (2025). Ihrova diialnist yak zasib osvitno-korektsiinoi roboty ditei z porushenniam oporno-rukhovoho aparatu [Play activity as a means of educational and correctional work for children with musculoskeletal disorders]. *Molod i rynok*, 7–8(239–240), 71–77. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339747 (in Ukrainian).

12. Shevtsov A. H., Chukhrii I. V. Psykholohiia sotsialnoi adaptatsii molodi z porushenniamy funktsii OPA. *Dity z OOP v osvitnomu prostori*. 2019. pp. 242–247. https://ispukr.org.ua/articles/19/191011_k.pdf (in Ukrainian).

Дата першого надходження рукопису до видання: 30.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 378.147:811.111
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.35

Марина СТУПАК
асистент кафедри загальнотеоретичної юриспруденції та прав людини, Чернівецький навчально-науковий юридичний інститут Національного університету «Одеська юридична академія», вул. Сковороди, 7, м. Чернівці, Україна, 58008
***ORCID:** 0000-0002-9873-201X*

Бібліографічний опис статті: Ступак, М. (2025). Англійські мовні навігатори як ефективний інструмент формування навичок академічного письма у майбутніх працівників правоохоронних органів. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 251–258, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.35

АНГЛІЙСЬКІ МОВНІ НАВІГАТОРИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА У МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

Стаття присвячена дослідженню англійських мовних навігаторів як ефективного інструмента формування навичок академічного письма у майбутніх працівників правоохоронних органів. Метою є класифікація цих мовних одиниць за смисловими функціями, які вони реалізують у тексті, а також обґрунтування доцільності їх застосування в освітньому процесі як засобу підвищення зв'язності, логічності та структурної впорядкованості англійських наукових текстів.

У дослідженні використано метод аналізу наукових джерел, контекстуально-семантичний аналіз дискурсивних засобів, описовий і порівняльний методи для класифікації англійських мовних навігаторів з позиції їхніх функцій у структурі академічного письма, а також метод лінгводидактичного моделювання для демонстрації їхнього впливу на якість наукового викладу. Практичним компонентом дослідження є порівняльний аналіз двох варіантів ідентичного за змістом уривка наукового тексту, один з яких містить мовні навігатори, а інший – не містить.

У статті запропоновано використовувати термін «мовні навігатори» для позначення засобів дискурсивної організації тексту, що є більш доступним і зрозумілим для студентів нефілологічних спеціальностей. Розроблено та представлено класифікацію англійських мовних навігаторів за смисловими функціями з прикладами їх використання у правоохоронному дискурсі. Вперше обґрунтовано ефективність навчання мовним навігаторам для підвищення рівня академічного письма майбутніх працівників правоохоронних органів.

Результати дослідження засвідчують, що англійські мовні навігатори суттєво підвищують рівень логічної організації наукових текстів, полегшують сприйняття інформації та забезпечують чітку аргументацію. Запропонована класифікація сприяє систематичному й усвідомленому використанню цих одиниць у процесі написання академічних текстів англійською мовою. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розроблення навчально-методичних матеріалів і вправ для інтеграції мовних навігаторів у професійну підготовку майбутніх правоохоронців.

***Ключові слова:** академічне письмо, мовні навігатори, дискурс, когезія, когерентність, правоохоронна діяльність.*

Maryna STUPAK
Assistant Lecturer at the Department of General Theoretical Jurisprudence and Human Rights, Chernivtsi Educational and Scientific Law Institute of the National University "Odesa Law Academy", Skovorody str., 7, Chernivtsi, Ukraine, 58008
***ORCID:** 0000-0002-9873-201X*

To cite this article: Stupak, M. (2025). Anhliiski movni navihatory yak efektyvnyi instrument formuvannia navychok akademichnoho pysma u maibutnikh pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv [English signposts as an effective tool for developing academic writing skills of future law enforcement officers]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 251–258, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.35

ENGLISH SIGNPOSTS AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DEVELOPING ACADEMIC WRITING SKILLS OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS

The article investigates English language signposts as an effective tool for developing academic writing skills of future law enforcement officers. The purpose is to classify these linguistic units according to the semantic functions they perform in the text and to justify their implementation in the educational process as a means of improving cohesion, coherence, and structural organization of English-language academic texts.

The research employs the analysis of scientific sources, contextual-semantic analysis of discourse markers, descriptive and comparative methods for classifying English signposts from the perspective of their functions within the structure of academic writing, as well as the method of linguodidactic modelling to demonstrate their influence on the quality of academic writing. The practical component of the study involves a comparative analysis of two versions of an identical text fragment, one of which contains signposts, while the other does not.

The article introduces the term 'language signposts' as a more accessible and comprehensible designation for discourse-organizing means, particularly for non-linguistic students. A classification of English signposts according to their semantic functions is developed and illustrated with examples from law enforcement discourse. For the first time, the effectiveness of teaching language signposts for enhancing academic writing competence of future law enforcement officers is substantiated.

The findings demonstrate that English language signposts significantly improve the logical structure of academic texts, facilitate information perception, and ensure clear and coherent argumentation. The proposed classification contributes to the systematic and conscious use of these linguistic units in English academic writing. Further research may focus on developing teaching materials and exercises to support the integration of language signposts into the professional training of future law enforcement officers.

***Key words:** academic writing, language signposts, discourse, cohesion, coherence, law enforcement.*

Актуальність проблеми. У сучасних умовах зміцнення правових засад державності вимоги до майбутніх працівників правоохоронних органів неухильно зростають. Від правоохоронців очікується ґрунтовне знання законодавства, уміння чітко, аргументовано та юридично грамотно формулювати службові документи, аналітичні висновки й позиції сторін як в усній, так і в письмовій формах. При цьому професійна діяльність правоохоронців передбачає вміння ефективно й грамотно оформлювати наукові та службово-ділові тексти не лише українською, а й англійською мовою як основним засобом комунікації у міжнародно-правовому просторі. Саме тому формування навичок академічного письма англійською мовою є одним із ключових складників професійної підготовки здобувачів спеціальності «Правоохоронна діяльність».

Академічне письмо є комплексом ключових компетентностей, необхідних для успішного навчання та дослідження в будь-якій галузі знань (Насмінчук, Громик, 2024, с. 4). Відповідно, академічне письмо майбутніх працівників правоохоронних органів можна розглядати як фундаментальний компонент освітньої підготовки, що формує здатність здобувачів ефективно опрацьовувати, аналізувати й презентувати інформацію в межах правоохоронної діяльності. Воно забезпечує доступ до актуальних міжнародних наукових джерел у сфері правоохоронної та безпекової діяльності, сприяє формуванню компетентностей, необхідних для участі в міжнародних освітніх і наукових проєктах, підготовці публікацій, а також налагодженню ефективної взаємодії з іноземними правоохоронними інституціями. Крім того, ці вміння є суттєвими під час виконання служ-

бових завдань, що передбачають співпрацю в умовах глобальної та регіональної безпекової інтеграції України.

Особливої **актуальності** володіння англійською мовою, зокрема в письмовій формі, набуває в контексті міжнародного співробітництва правоохоронних органів – під час обміну оперативною та аналітичною інформацією, підготовки запитів про міжнародну правову допомогу, участі у спільних розслідуваннях транскордонної злочинності, кіберзагроз, торгівлі людьми й організованої злочинності. Чіткість, логічність і коректність письмового викладу англійською мовою є запорукою належного документування та ефективного правозастосування, що безпосередньо впливає на результативність правоохоронної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У міжнародній науковій традиції проблематика академічного письма розглядається як важливий елемент підготовки майбутніх фахівців, спрямований на формування критичного мислення, аналітичних навичок і здатності ефективно взаємодіяти з читачем у письмовій формі. Зокрема, у працях Дж. Свейлза та К. Фік академічне письмо трактується як соціально обумовлена діяльність, що підпорядковується жанровим конвенціям наукового дискурсу й передбачає володіння відповідними стратегічними та риторичними засобами (Swales & Feak, 2012).

Важливе місце у сучасних дослідженнях займає вивчення метадискурсу, що є ключовим механізмом організації академічного письма й забезпечує логіку сприйняття тексту, зв'язність між його частинами та керування очікуваннями читача. У цьому контексті ґрунтовною вважається концепція К. Хайленда, який підкреслює, що метадискурсивні засоби виконують ключову функцію в аргументації, структуруванні матеріалу та підтриманні діалогу між автором і читачем. Вони допомагають адресату орієнтуватися в логічній структурі тексту, передбачати напрям думки автора й усвідомлювати взаємозв'язки між ідеями (Hyland, 2005).

Теоретичний фундамент дискурсивних маркерів у академічному письмі закладено в роботах Д. Шіффрін, яка визначила їх як елементи, що забезпечують смислову, прагматичну та інтерактивну узгодженість мовлення (Schiffrin, 1987). На думку Б. Фрейзера, дискурсивні маркери встановлюють зв'язок між висловлюванням, яке вони вводять, і попередньою частиною дискурсу, виступаючи механізмом переходу, логічного виділення, контрасту, узагальнення тощо. Застосування цих засобів у навчанні письма вважається ефективним, оскільки сприяє розвитку в студентів умінь чітко структурувати виклад думки, підсилювати аргументацію та уникати логічних розривів у тексті (Fraser, 1999).

Українські науковці також приділяють увагу питанням академічного письма та формуванню дискурсивної компетентності. О. Ковальчук, зокрема, досліджує функціонування дискурсивних маркерів в англійській та українській мовах і особливості їх перекладу (Ковальчук, 2020), Ю. Лисецька розглядає теоретико-термінологічні аспекти дискурсивних маркерів (Лисецька, 2016), а О. Гладка аналізує методичні підходи до навчання студентів ефективного використання дискурсивних маркерів у процесі іншомовної професійної підготовки (Гладка, 2022).

Водночас варто зазначити, що попри значну кількість досліджень, присвячених дискурсивним маркерам у контексті академічного письма, питання розвитку відповідних умінь у здобувачів спеціальності «Правоохоронна діяльність» досі не отримало належного висвітлення в науковій літературі. Для майбутніх працівників правоохоронних органів критично важливо оволодіти професійними навичками письма, що забезпечують чіткість, логічність і однозначність викладу, оскільки саме ці параметри впливають на якість міжнародно-правової комунікації, коректність інтерпретації правових документів та ефективність співпраці з правоохоронними структурами інших держав.

До того ж, у різних дослідницьких підходах дискурсивні маркери називають по-різному, зокрема дискурсивні конективи *(discourse connectives)*, оператори дискурсу *(discourse operators)*, прагматичні маркери *(pragmatic markers)*, індикативні засоби *(indicating devices)*, сигнальні фрази *(cue phrases)* тощо (Fraser, 1999, p. 938). Однак така термінологічна варіативність нерідко ускладнює сприйняття цих понять студентами при написанні наукових і службово-ділових текстів англійською мовою. У зв'язку з цим у контексті підготовки майбутніх працівників правоохоронних органів

пропонуємо використовувати термін «мовні навігатори» (language signposts), що є більш зрозумілим для студентів та сприяє чіткості, логічній послідовності й структурній впорядкованості професійних текстів.

Метою статті є класифікація англійських мовних навігаторів за смисловими функціями, які вони реалізують у тексті, та обґрунтування доцільності їх застосування у процесі формування навичок академічного письма у майбутніх працівників правоохоронних органів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективне академічне письмо передбачає поєднання когезії (граматичної та лексичної зв'язності) та когерентності (смислової та логічної цілісності) як двох взаємопов'язаних параметрів якості тексту. Когезія забезпечується на рівні речення через граматичні та лексичні зв'язки між висловлюваннями, тоді як когерентність досягається завдяки логічній упорядкованості мислення й узгодженості ідей на рівні всього тексту. На думку Дж. Юла, когезія – це мовні зв'язки, що поєднують елементи тексту, тоді як когерентність формується у процесі його смислової інтерпретації читачем і не завжди закладена безпосередньо в окремих словах чи структурах, а виникає у свідомості людини (Yule, 2010, pp. 143–144).

У практиці академічного письма нерідко спостерігаються випадки, коли граматичні та лексичні зв'язки налагоджено належним чином, однак текст, попри формальний поділ на вступ, основну частину та висновки, залишається фрагментарним, перевантаженим і складним для розуміння. У таких ситуаціях виникає проблема порушення когерентності, адже одним із найскладніших компонентів академічного письма є забезпечення послідовності та логічної організації аргументації.

Цю проблему підтверджує дослідження І. Харченко, яка зазначає, що труднощі студентів часто зумовлені когнітивними чинниками: невмінням організовувати й структурувати текст відповідно до норм і вимог наукового стилю, недостатніми навичками аналізу та виділення ключової інформації (Харченко, 2020, с. 348).

Беручи до уваги вищезазначене, важливо розуміти, що будь-який науковий текст має характеризуватися цілісністю: кожне речення повинно логічно випливати з попереднього та плавно переходити до наступного, тоді як абзаци, ідеї, аргументи та приклади – формувати узгоджену структуру, що веде до обґрунтованих і переконливих висновків.

У цьому контексті особливого значення набуває використання мовних навігаторів, які ми визначаємо як лексичні одиниці або стійкі словосполучення, що позначають логічні зв'язки між частинами тексту та спрямовують читача в процесі сприйняття інформації, забезпечуючи послідовність, структурну впорядкованість і когерентність академічного письма.

В англійській мові існує велика кількість мовних навігаторів, які можна класифікувати за смисловими відношеннями, що вони виражають в академічному письмі.

Спираючись на класифікаційні підходи, запропоновані у посібнику Writing in English: A Practical Handbook for Scientific and Technical Writers (Svobodova, Katzorke, & Jaekel, 2000), нами укладено таблицю мовних навігаторів за їхніми смисловими функціями та доповнено її прикладами використання у правоохоронному дискурсі (табл. 1).

Представлена в таблиці 1 класифікація англійських мовних навігаторів спрямована на формування в студентів уміння логічно поєднувати речення й структурні частини дослідницького тексту відповідно до вимог академічного стилю. При цьому наша мета полягала не в охопленні всіх можливих мовних одиниць такого типу, а у виокремленні найбільш уживаних у наукових працях, які здатні істотно сприяти розвитку компетентностей академічного письма англійською мовою.

З метою продемонструвати роль англійських мовних навігаторів у забезпеченні зв'язності й логічної організації академічного письма порівняємо два варіанти ідентичного за змістом фрагмента наукового тексту на тему міжнародної організованої злочинності, що відрізняються лише способом подання думки – без використання мовних навігаторів (***Варіант 1***) та із цілеспрямованим застосуванням таких засобів (***Варіант 2***). Для наочності нами укладено порівняльну таблицю, в якій наведено два варіанти зазначеного текстового фрагмента (табл. 2).

Порівняння обох наведених варіантів засвідчує, що вони містять абсолютно однакову інформацію щодо загроз міжнародної організованої злочинності. Водночас другий варіант

Таблиця 1

Класифікація англійських мовних навігаторів в академічному письмі за смисловими функціями

Смислова функція	**Приклади мовних навігаторів (англійською)**	**Приклади використання у правоохоронному дискурсі**
1. Додавання / Розширення думки (Addition).	▪ also, again, furthermore, moreover, too, in addition; ▪ equally, likewise, similarly, correspondingly.	**The suspect refused to cooperate; moreover, he tried to destroy the evidence.** **Similarly**, the witness confirmed the suspect's appearance matched the provided description.
2. Послідовність викладу: вказівка на попередню або наступну інформацію (Sequencing: referring backwards or forwards).	▪ so far, earlier, previous(ly), before that, until now, already, formerly; ▪ at present, presently, meanwhile, at this point; ▪ first of all, to begin with, to start with; ▪ secondly, then, next; ▪ finally, eventually, afterwards, later, above all, last but not least.	**Earlier**, the officers checked the perimeter and found no signs of forced entry. **First of all, the officers secured the area; then, they questioned the witnesses.** **The suspect was detained; afterwards, he was transported to the police station.**
3. Логічний висновок (Inference).	▪ otherwise, or else, that being so, in that case.	The suspect must appear in court tomorrow; **otherwise**, an arrest warrant will be issued.
4. Акцентування / Виділення ключової інформації (Highlighting).	▪ namely, particularly, specifically; ▪ especially, notably, mainly, mostly, chiefly.	**Specifically, the weapon was found in the suspect's car.** The stolen items were **mostly** electronic devices and expensive gadgets.
5. Причина (Cause).	▪ due to, owing to, because of, resulting from; ▪ be caused by, spark off, give rise to, provoke, generate, bring about, stem from, arise out of, originate from, result from, enable; ▪ cause of, reason for, purpose of, with the aim of; ▪ since, for, because.	**The crime rate increased due to organized gang activity.** The system failure **was caused by** unauthorized access to the database. **The report was delayed because the officer needed additional confirmation.**
6. Наслідок (Effect).	▪ hence, thus, consequently, as a consequence, as a result, therefore, that is why, eventually, so, finally; ▪ result in, lead to, produce; ▪ the result of, the consequence of.	**The evidence was insufficient; therefore, the case was closed.** The damage to the police vehicle was **the consequence of** the suspect's reckless driving during the pursuit.
7. Протиставлення ідей (Contrasting ideas).	▪ although, despite, in spite of; ▪ but, however, nevertheless, nonetheless, yet; ▪ on the contrary, by comparison, by contrast, in contrast to, on the one hand…on the other hand; ▪ instead, alternatively, conversely, whereas.	The witness claimed to see the suspect; **however**, there is no video evidence. **On the one hand**, the suspect has no criminal record; **on the other hand**, he was found with stolen property.
8. Перехід до нової теми (Marking transition to a new topic).	▪ with reference to, with respect to, with regard to, as for; ▪ let us now turn to, it follows that.	**As for** the criminal record, the suspect had two prior convictions.
9. Узагальнення (Generalizing).	▪ in general, on the whole, by and large, in total, as a rule, for the most part, broadly speaking, speaking generally, usually; ▪ altogether, overall, thus, obviously.	**In general**, cybercrime cases require specialized investigation techniques.
10. Введення результату / Підведення до наслідку (Introducing a result).	▪ as a result, with the result that, so that, for this reason, because of this.	The suspect failed to appear in court; **as a result**, a warrant was issued for his arrest.
11. Підсумовування (Summarizing).	▪ thus, therefore, consequently, as a consequence, hence, thereby, finally, lastly, in conclusion, in summary, summing up, make / draw a conclusion.	**In conclusion**, all collected evidence confirms the suspect's involvement.

Таблиця 2

Порівняльна демонстрація впливу англійських мовних навігаторів на структуру академічного письма

Варіант 1 (без мовних навігаторів)	Варіант 2 (з використанням мовних навігаторів)
International organized crime poses a serious threat to global security. Criminal networks expand their activities across borders. They engage in drug trafficking, human trafficking, cybercrime, and money laundering. Law enforcement agencies face difficulties in identifying the structure of such groups. International cooperation is required to combat their activities.	**To begin with**, international organized crime poses a serious threat to global security. **Moreover**, criminal networks expand their activities across borders. **Specifically**, they engage in drug trafficking, human trafficking, cybercrime, and money laundering. **As a result**, law enforcement agencies face difficulties in identifying the structure of such groups. **With respect to** this issue, international cooperation is required **in order to** combat their activities more effectively. **In conclusion**, coordinated actions are essential to ensure global security.

значно підвищує ефективність академічного письма завдяки використанню англійських мовних навігаторів, що забезпечують логічні переходи між твердженнями.

1. Зв'язність (когезія). Варіант 2 містить низку мовних навігаторів, які виконують різні функції у структурі викладу:

− To begin with – позначення початку аргументації;

− Moreover – розширення первинного твердження;

− Specifically – конкретизація й акцентування прикладу;

− As a result – вираження причинно-наслідкових зв'язків;

− With respect to – логічний перехід до суміжного аспекту проблеми;

− In conclusion – підсумок та завершення думки.

Ці одиниці структурують текст внутрішньо, допомагаючи читачеві без труднощів відслідковувати розвиток аргументації.

Варіант 1, хоч і граматично правильний, проте позбавлений явних індикаторів логічних зв'язків, що ускладнює орієнтацію в змісті та знижує доступність викладу.

2. *Цілісність змісту (когерентність)*. У другому уривку розвиток думки здійснюється послідовно й логічно: спочатку окреслюється масштаб проблеми, далі конкретизуються форми діяльності міжнародних злочинних мереж, потім підкреслюються наслідки їх функціонування для правоохоронних органів, після чого акцентується необхідність співпраці між державами, що зрештою приводить до чіткого узагальнюючого висновку. Така структурна організація забезпечує читачеві ясне розуміння причинно-наслідкового зв'язку між викладеними тезами та підтримує когерентність висловлювання.

У першому ж варіанті текст подано у вигляді окремих тверджень, які хоч і стосуються однієї теми, але не формують цілісної композиції. Через відсутність явних логічних переходів значна частина смислових зв'язків залишається невираженою й потребує додаткових зусиль від читача для їх встановлення, що негативно впливає на доступність і наукову інтерпретацію змісту.

3. Академічний стиль викладу. Другий приклад демонструє відповідність основним вимогам академічного письма. Виклад є більш формалізованим та орієнтованим на наукове осмислення проблеми, а не лише її констатацію. Автор послідовно вибудовує аргументацію, вміло керуючи увагою читача за допомогою мовних навігаторів, які сигналізують про розвиток думки, уточнення та підсумовування. Текст сприймається як логічно впорядковане наукове повідомлення, що сприяє чіткішому розумінню ключових положень.

Натомість перший приклад справляє враження переліку окремих тез або інформативних повідомлень без їх належного аналітичного опрацювання. У ньому відсутні мовні засоби, які позначають логічні переходи та комунікативні наміри автора, тому читач не отримує чітких підказок щодо інтерпретації матеріалу. Текст виглядає менш науковим і цілісним, що негативно впливає на загальну якість академічної комунікації.

Цей порівняльний аналіз показує, що використання англійських мовних навігаторів у ака-

демічному письмі майбутніх правоохоронців виступає важливою умовою забезпечення логічної послідовності, структурної впорядкованості та зрозумілості наукового викладу, що сприяє ефективній правовій комунікації в міжнародному середовищі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження доводить, що англійські мовні навігатори є важливим інструментом формування навичок академічного письма майбутніх працівників правоохоронних органів, оскільки вони забезпечують логічну послідовність, смислову узгодженість та структурну впорядкованість викладу інформації. Виявлено, що саме ці параметри безпосередньо впливають на зрозумілість, аргументованість і точність подання змісту, що є критичним у сфері міжнародної правової комунікації. Запропонована класифікація мовних навігаторів за смисловими функціями сприяє їх систематичному й усвідомленому використанню студентами в процесі написання наукових робіт англійською мовою.

Порівняльний аналіз двох варіантів ідентичного за інформаційним наповненням текстового фрагмента показав, що застосування мовних навігаторів істотно підвищує рівень когезії та когерентності, полегшує сприйняття матеріалу, а також дає змогу узгоджено й послідовно розвивати аргументацію. Відмінності між фрагментами чітко демонструють, що відсутність таких засобів ускладнює розуміння структурної логіки викладу, тоді як їх використання формує цілісне й переконливе академічне повідомлення.

Отже, результати дослідження підтверджують, що опанування англійських мовних навігаторів є необхідним елементом професійної підготовки майбутніх правоохоронців, адже це дає змогу підвищити якість академічного письма та сформувати здатність до ефективної міжнародної комунікації у сфері права і безпеки.

Перспективними убачаємо подальші наукові розвідки, спрямовані на розширення класифікаційних підходів до мовних навігаторів, удосконалення методики їх упровадження в освітній процес та розроблення комплексу вправ і навчальних матеріалів для систематичного розвитку навичок академічного письма англійською мовою майбутніх працівників правоохоронних органів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гладка О. Особливості формування іншомовної дискурсивної компетентності студентів-філологів в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2022. Вип. 202. С. 118–123. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2022-1-202-118-123.

2. Ковальчук О. П. Функціонування дискурсивних маркерів в українській та англійській мовах. *Південний архів. Філологічні науки*. 2020. № 2 (82). С. 124–132. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2663-2691/2020-82-21.

3. Лисецька Ю. В. Класифікації дискурсивних маркерів в лінгвістиці. *Сучасні лінгвістичні студії XXI століття : матеріали Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції*. 2016. С. 51–53.

4. Насмінчук І., Громик Л. Академічне письмо та доброчесність : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : ЗВО «ПДУ», 2024. 256 с.

5. Харченко І. Формування навичок академічного письма майбутніх фахівців нефілологічного профілю в умовах інформаційно-освітнього середовища. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка.* Дрогобич : Вид. дім «Гельветика», 2023. Вип. 64. Том 2. С. 347−351. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/64_2023/part_2/55.pdf.

6. Fraser B. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics.* 1999. Issue 31. Volume 7. P. 931–953.

7. Hyland K. Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing. London : Continuum. 2005.

8. Schiffrin D. Discourse Markers: Language, Meaning, and Context. Cambridge : Cambridge University Press. 1987. 365 p.

9. Svobodova Z., Katzorke H., Jaekel U. Writing in English: a Practical Handbook for Scientific and Technical Writers. European Commission Leonardo da Vinci programme. 2000. 74 p.

10. Swales J. M., Feak, C. B. Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills. 3rd ed. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press. 2012. 418 p.

11. Yule G. The Study of Language. 4th ed. Cambridge University Press. 2010. 320 p.

REFERENCES:

1. Hladka, O. (2022). Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi dyskursyvnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Peculiarities of forming foreign-language discourse competence of philology stu-

dents in a distance learning environment]. Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky, (202), 118–123. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2022-1-202-118-123 (in Ukrainian).

2. Kovalchuk, O. P. (2020). *Funktsionuvannia dyskursyvnykh markeriv v ukrainskii ta anhliiskii movakh* [Functioning of discourse markers in Ukrainian and English]. Pivdennyi arkhiv. Filolohichni nauky, 2(82), 124–132. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2663-2691/2020-82-21 (in Ukrainian).

3. Lisetska, Yu. V. (2016). Klasyfikatsii dyskursyvnykh markeriv v linhvistytsi [Classifications of discourse markers in linguistics]. In Suchasni linhvystychni studii XXI stolittia: Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conference, 51–53 (in Ukrainian).

4. Nasmynchuk, I., & Hromyk, L. (2024). Akademichne pysmo ta dobrochesnist: Navchalno-metodychnyi posibnyk [Academic writing and integrity: A teaching manual]. ZVO "PDU", 256 p. (in Ukrainian).

5. Kharchenko, I. (2023). Formuvannia navychok akademichnoho pysma maibutnikh fakhivtsiv nefilolohichnoho profiliu v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyshcha [Formation of academic writing skills of future non-philology specialists in the information-educational environment]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 64(2), 347–351. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/64_2023/part_2/55.pdf (in Ukrainian).

6. Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics,* 31(7), 931–952 (in English).

7. Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing.* London: Continuum. (in English).

8. Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers: Language, Meaning, and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 365 p. (in English).

9. Svobodova, Z., Katzorke, H., & Jaekel, U. (2000). *Writing in English: a Practical Handbook for Scientific and Technical Writers*. European Commission Leonardo da Vinci programme, 74 p. (in English).

10. Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills (3rd ed.). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 418 p. (in English).

11. Yule, G. (2010). *The Study of Language* (4th ed.). Cambridge University Press, 320 p. (in English).

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 374.7:351.74(477)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.36

Андрій ТАНЬКО
кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання суспільно-правових дисциплін, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, Україна, 61002
ORCID: *0000-0001-8425-2202*

Бібліографічний опис статті: Танько, А. (2025). Неформальна освіта як чинник самовдосконалення співробітників Національної поліції України. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 259–266, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.36

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СПІВРОБІТНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

Статтю присвячено питанням самовдосконалення співробітників Національної поліції України шляхом упровадження неформальної освіти. У сучасних умовах реформування правоохоронної системи зростає потреба в підготовці поліцейських нового типу – компетентних, ініціативних, здатних до безперервного навчання та розвитку професійних і особистісних якостей. Акцент зроблено на тому, що ефективність діяльності поліцейського значною мірою залежить від рівня сформованості його здатності самостійно здобувати нові знання, удосконалювати професійну майстерність і адаптуватися до динамічних умов службової діяльності.

Метою статті *є визначення ролі неформальної освіти як складової системи професійного розвитку поліцейських, з'ясування її основних форм і напрямів упровадження в практику професійної підготовки співробітників Національної поліції України.* ***Методологія.*** *У процесі дослідження застосовано теоретичні методи аналізу, узагальнення та систематизації наукових джерел із проблеми неформальної освіти та професійної підготовки правоохоронців, концепції безперервного професійного розвитку. На підставі проведеного аналізу з урахуванням специфіки професійної діяльності працівників поліції запропоновано різні форми інтеграції неформальних освітніх практик (самоосвіта, участь у тренінгах, професійних спільнотах, онлайн-курсах тощо) у систему професійного вдосконалення поліцейських.* ***Наукова новизна*** *полягає у визначенні теоретико-практичних засад використання неформальної освіти як інструменту розвитку особистісного потенціалу та професійної компетентності працівників поліції, а також у запропонуванні напрямів удосконалення механізмів її реалізації.*

Висновки. *Зроблено висновок, що неформальна освіта є дієвим засобом підвищення ефективності професійної діяльності співробітників поліції, сприяє формуванню в них готовності до самонавчання, критичного мислення та гнучкого реагування на виклики сучасного суспільства. Запровадження системного підходу до розвитку неформальної освіти у структурі професійної підготовки та перепідготовки працівників Національної поліції України є важливою умовою формування високопрофесійного, морально стійкого та соціально відповідального правоохоронця.*

Ключові слова: *неформальна освіта, професійний розвиток, самовдосконалення, працівники поліції, освітні технології, тренінги.*

Andrii TANKO
PhD in Law, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Teaching Social and Legal Disciplines, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Alchevskykh str., 29, Kharkiv, Ukraine, 61002
ORCID: *0000-0001-8425-2202*

To cite this article: Tanko, A. (2025). Neformalna osvita yak chynnyk samovdoskonalennia spivrobitnykiv Natsionalnoi politsii Ukrainy [Non-formal education as a factor in self-improvement of the employees of the National police of Ukraine]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 259–266, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.36

NON-FORMAL EDUCATION AS A FACTOR IN SELF-IMPROVEMENT OF THE EMPLOYEES OF THE NATIONAL POLICE OF UKRAINE

The article is devoted to the issue of self-improvement among the employees of the National Police of Ukraine through the implementation of non-formal education. In the context of ongoing reforms in the law enforcement system,

there is an increasing need for a new type of police officer – competent, proactive, and capable of continuous learning and development of both professional and personal qualities. The emphasis is placed on the fact that the effectiveness of police activity largely depends on the level of development of an officer's ability to independently acquire new knowledge, improve professional skills, and adapt to the dynamic conditions of service.

***The purpose** of the article is to define the role of non-formal education as a component of the professional development system for police officers, and to identify its main forms and directions of implementation in the professional training practices of the National Police of Ukraine. **Methodology.** The research employs theoretical methods of analysis, generalization, and systematization of scientific sources on the problems of non-formal education and professional police training, as well as concepts of continuous professional development. Based on the conducted analysis and considering the specifics of police professional activity, various forms of integrating non-formal educational practices (self-education, participation in training sessions, professional communities, online courses, etc.) into the system of professional advancement of police officers are proposed. **Scientific novelty** lies in defining the theoretical and practical foundations for the use of non-formal education as a tool for developing the personal potential and professional competence of police officers, as well as in suggesting directions for improving the mechanisms of its implementation.*

***Conclusions.** It is concluded that non-formal education serves as an effective means of enhancing the professional performance of police officers, fostering their readiness for self-learning, critical thinking, and adaptive response to the challenges of modern society. The introduction of a systematic approach to the development of non-formal education within the framework of professional training and retraining of the National Police of Ukraine is an essential condition for shaping a highly professional, morally resilient, and socially responsible law enforcement officer.*

***Key words:** non-formal education, professional development, self-improvement, police officers, educational technologies, training sessions.*

Актуальність проблеми. У сучасному суспільстві, що характеризується високими темпами розвитку інформаційних технологій, динамічністю соціальних процесів і, відповідно, зростанням вимог до професійної компетентності працівників, постає об'єктивна необхідність у постійному самовдосконаленні особистості. Особливої ваги ця тенденція набуває у сфері правоохоронної діяльності, де ефективність виконання службових завдань безпосередньо залежить від рівня освіченості, моральної стійкості, професійної культури працівника та його готовності діяти в умовах соціальних змін. Тому підготовка поліцейського не може обмежуватися лише періодом навчання в закладі вищої освіти чи під час курсів первинної професійної підготовки. Вона повинна розглядатися як безперервний процес особистісного і професійного розвитку, який триває протягом усього службового життя.

У цьому контексті для працівників Національної поліції неформальна освіта стає засобом професійної мобільності та адаптації до змін у правовому полі, суспільних очікуваннях і технологічних нововведеннях. Вона сприяє формуванню внутрішньої мотивації до навчання протягом життя, що є необхідною умовою для якісного виконання службових обов'язків та підтримання довіри громадян до поліції. Крім того, розвиток неформальної освіти в системі МВС України відповідає європейським підходам до підвищення кваліфікації працівників сектору безпеки, де пріоритет надається безперервному професійному розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика неформальної освіти в сучасних наукових дослідженнях розглядається як важливий чинник професійного розвитку та самореалізації особистості. Зокрема, Л. Антонюк (2021), аналізуючи європейський досвід неформальної та інформальної освіти, досліджує мотиви, які зумовлюють потребу особистості в навчанні протягом життя, а також форми організації системи освіти дорослих у ряді європейських країн. На основі концепції «напіврозпаду знань» авторка доводить необхідність постійного професійного розвитку фахівців, наголошуючи, що знання швидко застарівають, а тому безперервне навчання, і навіть неформальна освіта, є невід'ємним складником сучасної професійної діяльності.

О. Бабакіна та Ю. Блудова (2021) розглядають неформальну освіту як фактор успішної професійної самореалізації педагогічних працівників, зважаючи на її вплив на мотивацію до самонавчання та підвищення якості професійної діяльності. Ю. Мельничук (2022) наголошує, що неформальна освіта дозволяє оперативно реагувати на зміни ринку праці, задовольняючи нові вимоги до освітніх результатів і особистісного розвитку фахівців.

Зі свого боку автор Mohsen N. (2022), який вивчає різні аспекти і характеристики неформальної освіти, доводить, що така освіта сприяє створенню й розвитку середовища, у якому

люди можуть продовжувати навчатися, досліджувати та розширювати свій досвід, пропонувати інноваційні підходи і зміни, що виховує особистість, здатну вільно поводитися в несподіваних ситуаціях, адекватно і професійно реагувати на виклики. Аналогічного підходу дотримуються О. Самойленко, О. Полякова, Н. Макогончук (2024), які розглядають неформальну освіту як чинник професійного успіху працівників освіти, оскільки сучасна освітня система повинна бути гнучкою, адаптивною до стрімких суспільних і технологічних змін. Автори зауважують, що неформальна освіта сприяє впровадженню інноваційних методів навчання – змішаного, проєктного, інтерактивного, що забезпечує практичність, гнучкість і доступність освітнього процесу.

Важливий внесок у розвиток цієї тематики робить Т. Калюжна (2024), яка досліджує використання інструментів штучного інтелекту в професійній діяльності науково-педагогічних працівників. Авторка зазначає, що неформальна освіта стає невід'ємним складником сучасного освітнього процесу, оскільки забезпечує адаптацію до технологічних змін і сприяє ефективному засвоєнню знань завдяки застосуванню новітніх методик. С. Ганаба (2025) аналізує принципи розвитку неформальної освіти в контексті її інтеграції в український освітній простір. Дослідниця акцентує увагу на соціально-політичних чинниках упровадження неформальної освіти в Україні (економічна нестабільність, відтік кадрів, потреба в перекваліфікації, післявоєнна відбудова), доводячи, що саме завдяки альтернативним формам навчання можливо забезпечити стійкість і відновлення людського потенціалу держави.

Аналіз наукових праць свідчить, що феномен неформальної освіти активно вивчається в контексті підготовки педагогічних, соціальних, управлінських кадрів, де вона розглядається як ефективний інструмент формування професійної компетентності та особистісного розвитку.

Водночас у науковій літературі недостатньо досліджено особливості впровадження неформальної освіти у діяльність працівників правоохоронних органів. Більшість робіт зосереджені переважно на формальній та інформальній освіті поліцейських. Проте проблема пошуку гнучких і сучасних форм професійного вдосконалення працівників поліції дедалі частіше порушується сучасними авторами. Так, О. Ганжа (2020) розглядає професіоналізм поліцейських як динамічний процес становлення компетентності протягом усього періоду службової кар'єри. Дослідниця наголошує, що серед ключових складників професіоналізму працівника правоохоронної сфери – комунікабельність, урівноваженість, висока правосвідомість, цілеспрямованість, відповідальність – важливе місце посідає здатність до саморозвитку й прагнення до безперервного самовдосконалення, що потребує створення умов для розвитку особистісного й професійного потенціалу.

У контексті дослідження неформальної освіти працівників Національної поліції України як чинника самовдосконалення наголосимо на праці В. Діденка (2023), у якій розглядається структура та елементи професійної підготовки поліцейських на різних етапах службової кар'єри. Автор зазначає, що професійне становлення правоохоронця є безперервним процесом, який передбачає постійне оновлення знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного виконання службових завдань і пропонує поділ елементів професійної підготовки на основні та додаткові. До основних він відносить навчання в закладах освіти та первинну професійну підготовку, які формують базові професійні компетентності поліцейського, до додаткових – підвищення кваліфікації, післядипломну освіту та самоосвіту, яка має здійснюватись упродовж усього строку служби поліцейського. Хоча в дослідженні не використовується термін «неформальна освіта», однак його підходи та висновки опосередковано відображають її сутність і принципи. Зокрема, у трактуванні самостійного навчання як безперервного процесу саморозвитку та самовдосконалення вбачається ідея неформальної освіти навчання, яке відбувається поза межами формальної системи, є добровільним, гнучким і спрямованим на практичні потреби фахівця.

Цікаві спостереження щодо практики неформального навчання в поліцейській освіті представлено в дослідженні Sjöberg, David Holmgren, Robert (2021), яке описує досвід Швеції. Автори показують, як викладачі поліцейських закладів освіти активно беруть участь у неформальному навчанні на робочому місці, використовуючи колегіальний обмін досвідом,

самоосвіту й практичну взаємодію для підвищення власної педагогічної компетентності.

Узагальнення сучасних наукових праць дозволяє зробити висновок, що неформальна освіта розглядається як дієвий механізм професійного самовдосконалення фахівців різних галузей. Проте в правоохоронній сфері це питання залишається недостатньо вивченим, що зумовлює потребу подальших досліджень, спрямованих на розробку моделей і механізмів реалізації неформальної освіти в системі професійної підготовки та розвитку працівників Національної поліції України.

Мета дослідження – проаналізувати роль неформальної освіти як ключового чинника професійного самовдосконалення співробітників Національної поліції України з урахуванням специфіки їх службової діяльності, визначити основні форми та напрями інтеграції неформальної освіти в систему професійного розвитку поліцейських.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному світі успішність будь-якої професійної діяльності визначається не лише рівнем базової освіти, а й здатністю особистості до постійного оновлення знань і навичок. Особливо це актуально для працівників Національної поліції України, чия діяльність безпосередньо пов'язана з дотриманням закону, захистом прав людини та забезпеченням громадської безпеки. З огляду на зростання суспільних очікувань, реформування системи МВС та впровадження європейських стандартів, постає потреба в пошуку гнучких і сучасних підходів до професійного розвитку й самовдосконалення поліцейських.

У сучасному світі підходи до надання знань майбутнім спеціалістам зазнали суттєвих змін, істотно зріс обсяг професійної інформації, необхідної для ефективного виконання обов'язків. Тому нині вже не можливо підготувати людину до професійної діяльності один раз на все життя – навчання має бути безперервним і динамічним, щоб відповідати сучасним вимогам. Згідно з концепцією напіврозпаду знань, після завершення навчання, фахівець будь-якої галузі поступово втрачає частину своїх компетентностей. Короткотривалі знання, як-от навички роботи з технологіями, вичерпують себе дуже швидко, базові – мова, логіка та інші – залишаються принаймні довше (Антонюк, 2021). Одним із найефективніших інструментів запобігання цьому процесу є неформальна освіта. Це поняття відносно нове для української наукової спільноти, але попри свою новизну, воно швидко утверджується в освітньому дискурсі України та набуває дедалі більшого значення в контексті сучасних освітніх реформ і розвитку суспільства.

Аналіз наукової літератури показав, що сьогодні відсутній єдиний погляд на трактування змісту, форм, принципів неформальної освіти, проте погляди дослілників збігаються в розгляді неформальної освіти як цілеспрямованого і впорядкованого процесу навчання, який відбувається за межами офіційної освіти, що робить її більш гнучкою, різноманітною за формами і методами частиною безперервної освіти спеціалістів (Бабакіна, Блудова, 2021, с. 18).

Важливим є спостереження С. Ганаби, яка зазначає, що не зважаючи на те, що низкою документів міжнародних організацій, таких, як ЮНЕСКО, Рада Європи, Міжнародна організація праці, неформальна і формальна освіта визначаються рівними з огляду на реалізацію ідеї освіти впродовж життя, в українському суспільстві спостерігається стереотипність погляду на таку незначущу проблему (Ганаба, 2024, с. 47). На наш погляд, це частково може бути зумовлено тим, що Законом України «Про освіту» неформальна освіта не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, хоча може завершуватися присвоєнням професійних та часткових освітніх кваліфікацій. Проте ми погоджуємося із авторкою, що саме поєднання формальної і неформальної видів освіти сприятиме професійному розвитку і становленню працівників, оскільки нині неможливо традиційними методами вирішити інформаційні виклики й запити в суспільстві.

На основі здійсненого аналізу наукових поглядів, неформальну освіту співпрацівників Національної поліції України будемо розглядати як цілеспрямований і системний процес набуття й оновлення службовцем професійних компетентностей поза межами офіційних освітніх установ протягом життя. Зазначений вид набуття знань, умінь, навичок грунтується на добровільній участі, практичній спрямованості, гнучкості змісту, що дозволяє співпрацівникам адаптуватися до актуальних суспіль-

них потреб. Такі риси неформальної освіти, як інноваційність, відкритість до нових підходів, орієнтація на конкретні запити слухачів мають особливе значення для працівників поліції, адже забезпечують оперативне реагування на зміни у сфері безпеки, технологічні оновлення, нові професійні виклики. Важливим є й те, що неформальна освіта не має ніяких обмежень щодо віку, професійного й інтелектуального рівня, часу, у ній частіше застосовуються новаторські методики здобуття знань у формі життєвого досвіду.

Автори методичних рекомендації щодо здійснення неформальної освіти в соціальній та гуманітарній сфері (Т. Василюк, О. Лазаренко, Н. Островська, І. Трубавіна та інші) до специфічних рис неформальної освіти, притаманних українському суспільству, відносять прагнення до розвитку демократичних європейських цінностей, побудову діалогу, організацію командної роботи й загалом створення суспільства добробуту (Методичні рекомендації, 2024, с. 6).

Науковці визначають такі принципи неформальної освіти: навчатися в дії (отримувати необхідні знання і вміння в процесі практичної діяльності), вчитися співпраці (розуміння людських відмінностей, комунікаційні навички, уміння працювати в команді), навчатися (опанувати здатністю самостійно знаходити, аналізувати необхідну інформацію, визначати індивідуальні освітні цілі) й застосовувати все це в професійній діяльності (Савельєв, 2021, с. 231).

Екстраполюючи зазначені принципи на професійну діяльність співпрацівників Національної поліції, можна стверджувати, що неформальна освіта для них передбачає постійне вдосконалення професійних компетентностей у всіх напрямах службової діяльності, зокрема, розвиток комунікаційних умінь, навичок медіації та лідерства, здобуття нових знань і практичного досвіду під час виконання службових завдань. У процесі реальної, чи змодельованої, узаємодії з громадянами поліцейські не тільки застосовують набуті знання, а й перетворюють повсякденну практику на джерело безперервного постійного самовдосконалення.

Сучасний працівник Національної поліції України має відповідати високим професійним, моральним і етичним стандартам, що зумовлено як суспільними очікуваннями, так і потребою в зміцненні довіри громадян до правоохоронних органів. Ефективне виконання службових обов'язків вимагає від поліцейських високого рівня правової культури, комунікативної компетентності, стресостійкості, здатності до швидкого прийняття рішень, аналітичного мислення та емоційного інтелекту. Не менш важливими є чесність, гуманність, толерантність, самодисципліна, відповідальність, здатність працювати в команді та виявляти лідерські якості. Крім того, службова діяльність поліцейського передбачає високий рівень стресу, відповідальності та постійної взаємодії з громадянами. Саме різні види і форми неформальної освіти можуть стати тим простором, де співробітники будуть розвивати емоційний інтелект, навички вирішення конфліктів, роботи в команді, саморегуляції та критичного мислення. При цьому слід зазначити, що важливу роль у прагненні особистості до неформального навчання відіграють особисті мотиви, а саме бажання удосконалити власні професійні навички і зовнішні чинники, передусім – стрімкий технологічний розвиток.

Ефективна система неформальної освіти працівників поліції передбачає використання різноманітних форм і видів навчальної діяльності, спрямованих на постійне професійне та особистісне вдосконалення. Так, інтеграція неформальної освіти в систему професійної підготовки й подальшої фахової діяльності працівників поліції може здійснюватися через створення внутрішніх освітніх платформ, партнерство з університетами, участь у проєктах громадських організацій. Важливо, щоб керівництво поліції підтримувало мотивацію співробітників до навчання, забезпечувало умови для самоосвіти та визнавало результати неформального навчання в кар'єрному зростанні.

Серед ефективних форм можна виокремити участь у тренінгах, організованих міжнародними організаціями (ОБСЄ, ICITAP, EUAM), проходження онлайн-курсів, участь у тематичних форумах, програмах обміну досвідом, семінарах і майстер-класах. Наприклад, можна проводити тематичні тренінги із застосуванням інтерактивних вправ, самоаналізу, командної роботи, обговорення стресових ситуацій. Заходи у форматі майстер-класів, що спрямовані на обмін досвідом між підрозділами із залученням громадського сектору, сприятимуть

самовдосконаленню працівників через розвиток м'яких навичок. Актуальним буде проведення заходів, спрямованих на підвищення готовності співробітників поліції до роботи в освітньому просторі – узаємодія зі школами, батьками, вразливими групами. Це допоможе розвиватися фахівцям із комунікації та партнерства.

Зазначені заходи не входять до стандартної службової підготовки, мають гнучку форму, базуються на практичних навичках, самоаналізі, обміні досвідом і тому мають мотивацію до набуття нових знань, спияють формуванню сучасного мислення, розвитку аналітичних здібностей, комунікативної культури та етичної зрілості працівників поліції.

Формування культури безперервного навчання в поліцейських колективах дозволяє кожному працівникові удосконалювати професійні компетентності, підтримувати високий рівень моральної відповідальності та етичної культури. Важливо, що неформальна освіта для працівників поліції може охоплювати теми м'яких навичок, психологічної стійкості, взаємодії з громадськістю, профілактичної діяльності. Для працівників Національної поліції України такі ініціативи мають потенціал стати системним чинником самовдосконалення, оскільки вони доповнюють традиційну підготовку й відповідають сучасним вимогам професії: комунікації, адаптивності, етичної поведінки.

Важливим доповненням до неформальної освіти є інформальна освіта, про яку варто згадати в цьому дослідженні. Така освіта проявляється в постійному самостійному пізнанні та осмисленні професійного досвіду. Для працівників Національної поліції інформальна освіта набуває особливого значення, оскільки більшість практичних навичок формується безпосередньо під час виконання службових завдань. Через самоаналіз дій, обговорення з колегами практичних ситуацій, самостійне опрацювання нормативних актів і новітніх методик, перегляд навчальних відео чи подкастів, участь у професійних онлайн-спільнотах, працівник поліції підвищує власний рівень професіоналізму, розвиває рефлексію та здатність до самокорекції поведінки. Так само неформальна освіта є природним і постійним процесом самовдосконалення, який підсилює ефективність неформальних освітніх ініціатив і формує культуру навчання протягом життя. Вважаємо, що поєднання цих двох форм сприятиме формуванню компетентних співробітників Національної поліції України, здатних швидко реагувати на зміни і виклики в суспільстві.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У підсумку зазначимо, що сьогодні неформальна освіта стає важливим чинником професійного зростання та особистісного розвитку правоохоронців, сприяючи підвищенню ефективності їхньої діяльності та зміцненню довіри громадян до поліції. Така освіта має розглядатися й упроваджуватися не як доповнення до класичної підготовки поліцейських, а як ключовий механізм трансформації практик, поведінки та культури служби співробітників Національної поліції України, готових діяти в умовах постійних змін. Розвиток системи інформальної освіти в структурі МВС є важливою передумовою формування сучасної європейської моделі поліцейської служби, заснованої на принципах законності, довіри й партнерства з громадянами.

Перспективними напрямами подальших досліджень в аспекті цієї проблеми можуть стати розгляд неформальної освіти як інструменту гуманізації поліцейської діяльності та розвитку правосвідомості; дослідження мотиваційних чинників участі працівників поліції в неформальних та інформальних освітніх заходах; вивчення психологічних бар'єрів саморозвитку співробітників правоохоронних органів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонюк Л. А. Європейський досвід розвитку системи освіти дорослих. Спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної освіти. Київ: ЦІПО, 2021. 27 с.

2. Бабакіна О., Блудова Ю. Використання ресурсів неформальної освіти як фактора успішної професійної самореалізації майбутнього вчителя. *Людинознавчі студії.* Серія «Педагогіка». 2021. 12 (44). С. 18-22. DOI: 10.24919/2413-2039.12/44.2.

3. Ганаба С. Освіта упродовж життя: принципи та можливості неформальної освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 39(4). С. 42-59. DOI: 10.32453/pedzbirnyk.v39i4.1788 С. 42-59.

4. Ганжа О.О. Особливості формування професіоналізму поліцейських, як чиннику їх службової кар'єри. *Юридична наука*. 2020. № 9 (111). С. 172-179. DOI: 10.32844/2222-5374-2020-111-9.21.

5. Діденко В. В. До характеристики ключових елементів професійної підготовки працівників Національної поліції України. *Держава та регіони*. Серія: Право. 2023. № 3 (81). С. 405-410. DOI: https://doi.org/10.32782/1813-338X-2023.3.65.

6. Калюжна Т. Г. Неформальна освіта: інноваційні інструменти професійної діяльності науково-педагогічних працівників ЗВО на основі штучного інтелекту. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: Педагогіка та психологія*. 2024. № 6. DOI: 10.54929/2786-9199-2024-6-03-01.

7. Караман О., Трубавіна І. Методичні рекомендації до здійснення неформальної освіти в соціальній та гуманітарній сфері / За ред. О. Караман, І. Трубавіної. Полтава : ЛНУ імені Тараса Шевченка; Кривий Ріг : КДПУ, 2024. 232 с. https://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/bitstream/.pdf.

8. Мельничук Ю.Є. Неформальна освіта: від теорії до практики. *International scientific journal «Grail of Science».* 2022. № 23 С. 380-383. DOI: 10.36074/grail-of-science.23.12.2022.64.

9. Савельєв Є. Неформальна освіта як інструмент розвитку додаткових можливостей молоді. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2021. № 1 (61). С. 228-232. DOI: 10.31732/2663-2209-2021-61-228-232.

10. Самойленко О.А., Полякова О.О., Макогончук Н.В. Неформальна освіта в умовах сьогодення: ключовий фактор успіху сучасного викладача. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Вип. 69. Том 2. С. 219-223. DOI: 10.32782/2663-6085/2024/69.2.46.

11. Mohsen N. Aspects of informal education and its characteristics. *International Journal of Adult and Non Formal Education*. 2022. Vol. 3. Issue 2. DOI: 10.15651/2437-1882.22.3.033.

12. Sjöberg, David, Holmgren, Robert. Informal Workplace Learning in Swedish Police Education: A Teacher Perspective Vocations and Learning. 2021. Vol. 14. P. 265-284. URL: http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1538592&dswid=5449.

REFERENCES:

1. Antoniuk, L. A. (2021). Yevropeiskyi dosvid rozvytku systemy osvity doroslykh. [European experience in developing adult education systems]. Spetskurs dlia slukhachiv ochno-dystantsiinoi formy navchannia v systemi pisliadyplomnoi osvity. K: TsIPO, 27 p. (in Ukrainian).

2. Babakina, O. & Bludova, Yu. (2021). Vykorystannia resursiv neformalnoi osvity yak faktora uspishnoi profesiinoi samorealizatsii maibutnoho vchytelia. [The use of non formal education resources as a factor in the successful professional self-realisation of future teachers]. *Liudynoznavchi studii.* Seriia «Pedahohika». *12 (44)*. P. 18-22. DOI: 10.24919/2413-2039.12/44.2 (in Ukrainian).

3. Hanaba, S. (2024). Osvita uprodovzh zhyttia: pryntsypy ta mozhlyvosti neformalnoi osvity. [Lifelong learning: principles and opportunities for non formal education]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. Seriia: Pedahohichni nauky. *39(4)*. P. 42-59. DOI: 10.32453/pedzbirnyk.v39i4.1788 S. 42-59. (in Ukrainian).

4. Hanzha, O. O. (2020). Osoblyvosti formuvannia profesionalizmu politseiskykh, yak chynnyku yikh sluzhbovoi kariery. [Features of the formation of professionalism among police officers as a factor in their career development]. *Yurydychna nauka. 9 (111)*. P. 172-179. DOI: 10.32844/2222-5374-2020-111-9.21 (in Ukrainian).

5. Didenko, V. V. (2023). Do kharakterystyky kliuchovykh elementiv profesiinoi pidhotovky pratsivnykiv Natsionalnoi politsii Ukrainy. [Characteristics of key elements of professional training for employees of the National Police of Ukraine]. *Derzhava ta rehiony*. Seriia: Pravo. *3 (81)*. P. 405-410. DOI: 10.32782/1813-338X-2023.3.65 (in Ukrainian).

6. Kaliuzhna, T. H. (2024). Neformalna osvita: innovatsiini instrumenty profesiinoi diialnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv ZVO na osnovi shtuchnoho intelektu. [Non formal education: innovative tools for the professional activities of scientific and pedagogical workers of higher education institutions based on artificial intelligence]. *Problemy suchasnykh transformatsii*. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia. *6*. DOI: 10.54929/2786-9199-2024-6-03-01 (in Ukrainian).

7. Karaman, O. & Trubavina, I. (Ed.) (2024). Metodychni rekomendatsii do zdiisnennia neformalnoi osvity v sotsialnii ta humanitarnii sferi [Methodological recommendations for informal education in the social and humanitarian sphere]. Poltava : LNU imeni Tarasa Shevchenka ; Kryvyi Rih : KDPU, 232 p. https://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/bitstream/.pdf. (in Ukrainian).

8. Melnychuk, Yu.Ye. (2022). Neformalna osvita: vid teorii do praktyky. [Non formal education: from theory to practice]. *International scientific journal «Grail of Science». 23* P. 380-383. DOI: 10.36074/grail-of-science.23.12.2022.64 (in Ukrainian).

9. Saveliev, Ye. (2021). Neformalna osvita yak instrument rozvytku dodatkovykh mozhlyvostei molodi. [Non formal education as a tool for developing additional opportunities for young people]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK». 1 (61).* P. 228–232. DOI: 10.31732/2663-2209-2021-61-228-232 (in Ukrainian).

10. Samoilenko, O. A., Poliakova, O. O. & Makohonchuk, N. V. (2024). Neformalna osvita v umovakh sohodennia: kliuchovyi faktor uspikhu suchasnoho vykladacha. [Non formal education in today's world: a key factor in the success of modern teachers.]. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 69. Tom 2. P. 219-223. DOI: 10.32782/2663- 6085/2024/69.2.46 (in Ukrainian).

11. Mohsen, N. (2022). Aspects of informal education and its characteristics. *International Journal of Adult and Non Formal Education*. Vol. 3. Issue 2. DOI: 10.15651/2437-1882.22.3.033 (in English).

12. Sjöberg, David & Holmgren, Robert (2021). Informal Workplace Learning in Swedish Police Education: A Teacher Perspective Vocations and Learning, Vol. 14. P. 265-284. URL: http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1538592&dswid=5449 (in English).

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 18.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 376.3-053.4:612.784+78.071.4
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.37

Катерина ТИЧИНА
кандидат психологічних наук, доцент 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*

Ганна СУПРУН
кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, б-р Ігоря Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 02154
ORCID: *0000-0003-3282-7603*

Тетяна ХОМИК
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, б-р Ігоря Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 02154
ORCID: *0000-0002-4566-0681*

Аліна ЯРОШЕВСЬКА
здобувачка другого (магістерського) рівня освіти спеціальності А6 Спеціальна освіта, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, б-р Ігоря Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 02154
ORCID: *0009-0006-1626-2242*

Бібліографічний опис статті: Тичина, К., Бабич, Н., Супрун, Г., Хомик, Т., Ярошевська, А. (2025). Особливості формування фонаційного дихання у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами логоспівок. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 267–277, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.37

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ФОНАЦІЙНОГО ДИХАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ЛОГОСПІВОК

Стаття присвячена актуальній проблемі формування фонаційного дихання у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Автори обґрунтовують важливість своєчасного розвитку фізіологічного та фонаційного дихання для забезпечення плавності, ритмічності та виразності мовлення, а також ефективної координації дихання з голосоутворенням та артикуляцією. Представлено результати емпіричного дослідження, проведеного серед дітей віком 3–4 років: 10 дітей із мовленнєвими труднощами та 10 дітей із нейротиповим розвитком, що засвідчили суттєві відмінності у рівні сформованості фізіологічного та фонаційного дихання між групами. Виявлено сильний позитивний кореляційний зв'язок між показниками фізіологічного та фонаційного дихання, що підтверджує вплив частоти та глибини дихання на тривалість видиху, його плавність і координацію з мовленням. З метою корекції виявлених порушень запропоновано та апробовано методику логоспівок, яка поєднує спів, ритм, дихальні та артикуляційні вправи. Методика включає три етапи: підготовчий (формування діафрагмально-реберного дихання та розслаблення м'язів), основний (виконання логоспівок з музичним супроводом) та заключний (автоматизація навичок у мовленні). Попередні результати впровадження методики засвідчують покращення тривалості та плавності видиху, а також координації дихання з мовленням. Отримані дані підкреслюють ефективність логоспівок як інструмента логопедичної практики та обґрунтовують перспективи їхнього використання для комплексного розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Ключові слова: *фонаційне дихання, фізіологічне дихання, діти молодшого дошкільного віку, логоспівки, мовленнєві труднощі.*

Kateryna TYCHYNA
PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Igor 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 Inclusion Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Igor Shamo Blvd., 18/2, Kyiv, Ukraine, 02154
***ORCID:** 0000-0001-8923-8960*

Hanna SUPRUN
PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Special and Inclusion Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Igor Shamo Blvd., 18/2, Kyiv, Ukraine, 02154
***ORCID:** 0000-0003-3282-7603*

Tetiana KHOMYK
PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Special and Inclusion Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Igor Shamo Blvd., 18/2, Kyiv, Ukraine, 02154
***ORCID:** 0000-0002-4566-0681*

Alina YAROSHEVSKA
Applicant for Higher Education Second (Master's) Level in the Specialty A6 Special Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Igor Shamo Blvd., 18/2, Kyiv, Ukraine, 02154
***ORCID:** 0009-0006-1626-2242*

To cite this article: Tychyna, K., Babych, N., Suprun, H., Khomyk, T., Yaroshevska, A. (2025). Osoblyvosti formuvannya fonatsiynoho dykhannya u ditey molodshoho doshkilnoho viku z movlennyevymy trudnoshchamy zasobamy lohospivok [Features of formation of phonic breathing in younger preschool age children with speech disorders using logospivka]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 267–277, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.37

FEATURES OF FORMATION OF PHONIC BREATHING IN YOUNGER PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS USING LOGOSPIVKA

The article addresses the relevant issue of the formation of phonatory breathing in younger preschool children with speech disorders. The authors justify the importance of timely development of physiological and phonatory breathing to ensure the fluency, rhythm, and expressiveness of speech, as well as effective coordination of breathing with voice production and articulation. The results of an empirical study conducted among children aged 3–4 years are presented: 10 children with speech disorders and 10 children with neurotypical development, which revealed significant differences in the level of formation of physiological and phonatory breathing between the groups. A strong positive correlation was found between the indicators of physiological and phonatory breathing, confirming the influence of breathing frequency and depth on exhalation duration, its smoothness, and coordination with speech. To correct the identified difficulties, a methodology of logospivka (a therapeutic technique combining singing, rhythm, breathing, and articulation exercises) was proposed and tested. The methodology includes three stages: preparatory (development of diaphragmatic-rib breathing and muscle relaxation), main (performing logospivkas with musical accompaniment), and final (automatization of skills in speech). Preliminary results of implementing the methodology indicate improvements in exhalation duration and smoothness, as well as coordination of breathing with speech. The obtained data emphasize the effectiveness of logospivkas as a tool in speech therapy practice and justify the prospects of their use for comprehensive speech development in younger preschool children with speech disorders.

***Key words:** phonatory breathing, physiological breathing, younger preschool children, logospivka, speech disorders.*

Актуальність проблеми. У сучасній логопедичній практиці зростає увага до розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку, адже саме цей етап є визначальним для формування мовленнєвої, дихальної та голосової координації. Одним із ключових компонентів цього процесу є формування фонаційного дихання, що забезпечує повноцінне голосоут-

ворення, плавність, ритмічність і виразність мовлення. У дітей з мовленнєвими труднощами цей процес часто ускладнений через недостатню силу видиху, некоординовану роботу дихальних і артикуляційних м'язів, а також наявність шкідливих дихальних звичок (мовлення на вдиху, поверхневе дихання тощо).

Недостатній розвиток фонаційного дихання негативно впливає на якість звуковимови, інтонаційну виразність і темпо-ритмічну структуру мовлення, що, у свою чергу, може уповільнювати формування комунікативних навичок дитини. Часті захворювання дихальних шляхів, аденоїдні розростання, а також компенсаторне ротове дихання, характерні для багатьох дітей дошкільного віку, додатково ускладнюють становлення правильного мовленнєвого дихання. Тому питання своєчасної корекційної роботи, спрямованої на розвиток фонаційного дихання, набуває особливого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування фонаційного дихання у дітей дошкільного віку перебуває в центрі уваги сучасних науковців і практиків-логопедів. Ефективне формування фонаційного дихання є ключовою передумовою становлення звукової культури мовлення, голосоутворення та комунікативної компетентності дитини, що підтверджується численними дослідженнями як українських (Н. Бабич, Я. Гомон, Н. Лопатинська, Л. Перетяга, Т. Осадча, Л. Таган, Т. Хомик, та ін.), так і зарубіжних (A. J. Berger, C. A. Boliek, M. P. Hlastala, C. C. W. Hsia, R. L. Johnson та ін.) фахівців. У логопедичній літературі тривають дискусії щодо співвідношення понять «мовленнєве дихання» і «фонаційне дихання», де частина науковців розглядають їх як тотожні. Проте, з фізіологічного боку, фонаційне дихання логічно вважати спеціалізованим видом мовленнєвого дихання, що забезпечує процес голосоутворення під час мовлення (Т. Дейнега, О. Шерстюк та ін.). Така позиція узгоджується з фізіологічним підходом, згідно з яким фонаційне дихання розглядається як система довільних психомоторних реакцій, спрямованих на контрольоване формування мовленнєвого висловлювання (Бабич & Гомон, 2021; Лопатинська & Хомик, 2024; Перетяга, 2014; Осадча, 2015; Таган, 2022; Hlastala & Berger, 2001; Johnson & Hsia, 2006).

Фізіологи (Т. Дейнега, О. Шерстюк, A. J. Berger, M. P. Hlastala) та логопеди (Н. Гаврилова, В. Подгорна) зазначають, що якість фонаційного дихання безпосередньо залежить від вікових та анатомо-фізіологічних особливостей периферійних органів мовлення. У дошкільному віці процес фонації перебуває у стадії активного розвитку: діти ще не вміють раціонально розподіляти повітря під час мовлення, часто добирають його перед кожним словом, а ритм дихання не узгоджується зі змістом висловлювання (Т. Осадча), що свідчить про недостатню сформованість координації дихальних і голосових рухів (Гаврилова, 2014; Дейнега & Шерстюк, 2018; Осадча, 2015; Подгорна, 2015; Hlastala & Berger, 2001).

Фонаційне дихання визначається як тип дихання, що бере безпосередню участь у процесі голосоутворення, і хоча його становлення починається ще з перших звуків немовляти, цілеспрямованого характеру воно набуває саме у дошкільному віці. У дітей із мовленнєвими труднощами, зокрема із дизартрією (Л. Таган), цей процес може мати уповільнений або специфічний перебіг, що потребує спеціально організованої логопедичної роботи (Таган, 2022).

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти України (2021), розвиток фонаційного дихання є складовою формування мовленнєвої компетентності, яка передбачає здатність дитини виражати думки та емоції, зокрема через удосконалення фонетичного компонента мовлення (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021). У своїх дослідженнях Т. Осадча детально описувала розмежування між фізіологічним, мовленнєвим і фонаційним типами дихання, окреслила їхні структурно-функціональні характеристики та критерії оцінювання. Такий підхід є основою для створення індивідуальних стратегій логопедичного впливу, спрямованих на гармонізацію дихальних процесів у контексті мовленнєвої діяльності. Як зазначає науковиця, важливе значення для фізіологічного голосоутворення має розвиток зовнішнього, фонаційного та мовленнєвого дихання. У дошкільному віці ці функції ще перебувають у процесі становлення, тому роботу над формуванням фонаційного дихання доцільно розпочинати саме в молодшому дошкільному віці (Осадча, 2015).

Проблематика фонаційного дихання розглядається також у контексті порушень мовлення:

у дітей з порушенням голосової функції органічного генезу (Т. Осадча), темпо-ритмічними порушеннями (Ю. Рібцун) або вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату (Н. Лопатинська, Т. Хомик) спостерігається недостатній повітряний струмінь, що ускладнює вимову звуків і порушує ритмічність фрази (Лопатинська & Хомик, 2024; Рібцун, 2023; Осадча, 2015).

Серед ефективних засобів формування фонаційного дихання науковці виокремлюють дихальні вправи, ігрові методи, елементи музикотерапії та логоритміки. Особливе місце належить логоспівкам – логоритмічним пісням з темпо-ритмічними мнемодоріжками, що поєднують елементи співу, руху та дихальних вправ (Г. Берестова,; Лопатинська & Невечеря, 2024).

Отже, аналіз останніх досліджень засвідчує, що формування фонаційного дихання є багатокомпонентним процесом, який ґрунтується на взаємодії фізіологічних, психомоторних та мовленнєвих механізмів. Незважаючи на значну кількість праць у цій сфері, актуальним залишається питання пошуку інноваційних засобів розвитку фонаційного дихання, зокрема через інтеграцію логопедичних і музично-ритмічних методик, таких як логоспівки, що поєднують корекційний і розвивальний потенціал.

Мета дослідження – визначити стан сформованості компонентів фізіологічного та фонаційного типів дихання у дітей молодшого дошкільного віку із мовленнєвими труднощами та запропонувати алгоритм застосування логоспівок щодо їхнього формування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження стану фізіологічного та фонаційного дихання у дітей дошкільного віку проводилося на базі Бобровицького закладу дошкільної освіти (ясла-садок) «Веселка» Бобровицької міської ради Чернігівської області. У вибірку увійшли 20 дітей віком 3-4 років, серед яких 10 дітей із мовленнєвими труднощами та 10 дітей із нейротиповим розвитком. Діагностична процедура здійснювалася індивідуально з кожною дитиною після отримання попередньої інформованої згоди батьків.

Метою дослідження було оцінити стан і функціональні характеристики дихальної функції, необхідні для здійснення голосоутворення, артикуляції та забезпечення плавності мовлення, а також визначити ступінь їхньої узгодженості та стійкості під час мовленнєвої діяльності. Основними завданнями було виявлення якісних та кількісних характеристик дихальних процесів (глибина, ритм, тривалість видиху, стійкість дихання), оцінка відповідності компонентів фізіологічного та фонаційного дихання вимогам мовленнєвої діяльності, визначення рівня координації дихання з голосоутворенням і артикуляцією, а також встановлення напрямів подальшої стратегії логопедичного втручання для формування повноцінного фонаційного дихання у дітей із мовленнєвими труднощами.

Для реалізації дослідження використовувалася система спеціально підібраних методик і проб, які дозволили оцінити окремі компоненти дихальної функції, такі як сила, тривалість, координація та цілеспрямованість повітряного струменя. Для структурованості аналізу методики були об'єднані у два блоки: стан сформованості фізіологічного дихання та стан сформованості фонаційного дихання. Перший блок охоплював показники частоти, типу, глибини дихання та здатності до носового вдиху та реалізовувався із застосуванням елементів діагностичних підходів Ю. Рібцун (Рібцун, 2022). Другий блок передбачав оцінку фонаційного дихання, що забезпечує координацію дихальних і голосоутворювальних процесів у мовленні. Для цього використовувалися показники тривалості видиху під час протяжного вимовляння голосного, плавності повітряного струменя, правильності послідовності дихання та фонації, тривалості видиху під час вимови фрази та координації дихання з мовленням, із застосуванням елементів проб і завдань Я. Кушки, З. Мартинюк, Ю. Рібцун та Л. Таган (Кушка, 2010; Мартинюк, 2023; Рібцун, 2022; Таган, 2022).

Результати виконання всіх проб фіксувалися у відповідних протоколах, що дозволяло здійснювати кількісний та якісний аналіз. Обробка даних проводилася комбінованим методом: якісно – шляхом спостереження та характеристики проявів, та кількісно – шляхом визначення тривалості дихальних актів у секундах, частоти дихальних рухів і узагальнення результатів за рівнями сформованості.

Представимо результати дослідження стану сформованості фізіологічного дихання у дітей

молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами та нейротиповим розвитком у вигляді діаграм (див. Рис. 1.):

Представлені результати на Рис. 1 відображають відмінності у рівнях сформованості фізіологічного дихання у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами та з їх однолітками з нейротиповим розвитком. Аналіз отриманих даних показав, що у більшості дітей із мовленнєвими труднощами спостерігається середній рівень (62,5%) сформованості фізіологічного дихання, а в окремих випадках – низький (37,5%). Показники частоти дихання у стані спокою коливалися від 26 до 28 рухів за хвилину, що перевищує вікову норму та свідчить про поверхневий характер дихання. У частини дітей спостерігалися показники в межах норми (20–24 рухи/хв), однак вони не відзначалися стабільністю у повторних спробах.

Щодо типу дихання, виключно черевного типу в цієї групи дітей не зафіксовано. Переважав грудний або змішаний тип, що ускладнює формування плавного фонаційного дихання, оскільки призводить до поверхневого вдиху й недостатньої опори під час видиху. У процесі виконання вправи «Кораблик» більшість дітей продемонстрували слабкий і короткий видих: іграшка рухалася мінімально або зовсім не просувалася вперед. Інші виконували видих середньої сили, але він залишався нетривалим. У жодної дитини не спостерігалося сильного й тривалого видиху вже з першої спроби. Це свідчить про труднощі з глибиною та силою видиху й, відповідно, про недостатній рівень сформованості цього показника.

Під час виконання вправи «Квітка» більшість дітей змогли виконати вдих через ніс уже з першої спроби, однак в окремих випадках спостерігався змішаний вдих (ніс + рот), що свідчить про нестійкість навички. Загалом для дітей із мовленнєвими труднощами характерні такі особливості фізіологічного дихання: прискорена частота дихання, переважно грудний або змішаний тип (черевний не сформований), знижена глибина дихання, слабкий і короткий видих, а також недостатня стійкість вдиху через ніс.

На відміну від цього, у дітей з нейротиповим розвитком зафіксовано значно кращі показники сформованості фізіологічного дихання (високий рівень 55% та середній – 45%). Частота дихання у стані спокою в більшості дітей уже з першої спроби була стабільною – 21–25 рухів/хв, що відповідає віковій нормі. У деяких дітей, переважно чотирирічного віку, показники сягали 26–28 рухів/хв, що свідчить про певну нестійкість ритму, але залишається у межах допустимих значень.

Переважна більшість дітей цієї групи демонструвала черевний тип дихання, що є ознакою його сформованості. У результаті виконання вправи «Кораблик» половина дітей уже з першої спроби показала сильний і тривалий видих – кораблик рухався далеко й рівно. Інша частина дітей виконала видих середньої сили, але контрольовано. Під час вправи «Квітка» всі діти вдихали через ніс, що свідчить про сформовану й стійку навичку.

Таким чином, у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами спосте-

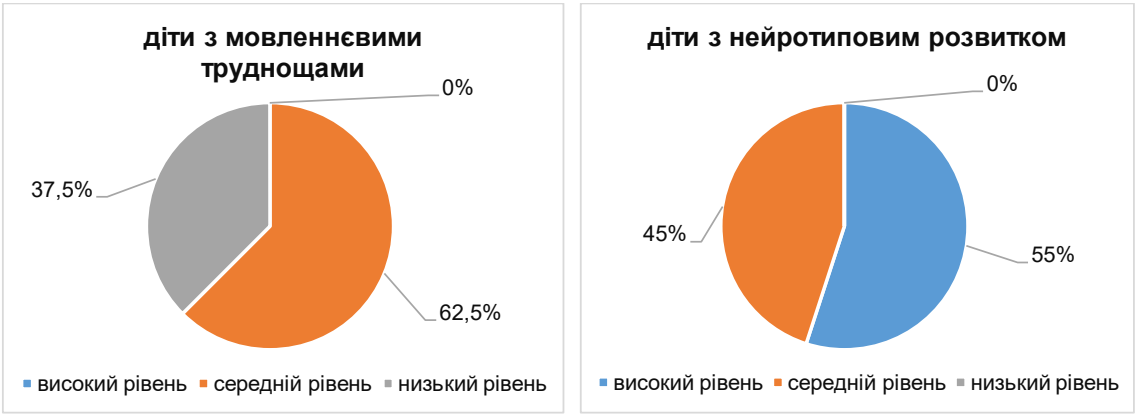


Рис. 1. Стан сформованості фізіологічного дихання у дітей молодшого дошкільного віку із мовленнєвими труднощами і нейротиповим розвитком

рігається прискорена частота дихання, переважання грудного або змішаного типу дихання, поверхневістю вдиху та слабкість і нетривалість видиху. Натомість у дітей із нейротиповим розвитком відзначається стабільний ритм дихання, переважання черевного типу, достатня глибина та тривалість видиху. Ці відмінності свідчать про різний рівень сформованості фізіологічного дихання, що створює основу для розвитку фонаційного дихання як важливої передумови ефективної мовленнєвої діяльності.

Результати дослідження рівня сформованості фонаційного дихання у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами та нейротиповим розвитком подано у вигляді діаграм (див. Рис. 2).

Зіставлення даних, представлених на Рис. 2, свідчить, що у більшості дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами рівень сформованості фонаційного дихання знаходиться на середньому (52%) та низькому (48%) рівнях. За результатами виконання методики «Свічка» з протяжним промовлянням голосового [у] більшість дітей із мовленнєвими труднощами утримували видих та голос лише 2-3 секунди, що характеризується суттєвим порушенням контролю за витратою повітря: видих різкий, дихальний струмінь нестійкий. Лише декільком респондентам вдалося досягти 5-6 секунд, що відповідає середньому рівню, але нижче вікових нормативів. Під час виконання вправи «Пір'їнка» у більшості цих дітей видих був нерівний, поривчастий, проявляючись ривками та різкими змінами сили струменя повітря, що свідчить про недостатню координацію дихальних процесів. Декілька респондентів демонстрували відносно плавний видих, проте він залишався ослабленим і нестабільним.

У процесі вдиху носом перед фонацією [а] значна частина дітей із мовленнєвими труднощами виконувала вдих ротом, навіть після багаторазових пояснень дорослого, що вказує на слабку координацію дихальних процесів та відсутність сформованої навички носового вдиху. Лише окремі респонденти змогли вдихнути через ніс після повторного нагадування, що відповідає середньому рівню.

Результати методики «Протяжне вимовляння [о]» показали суттєве зниження витривалості фонаційного струменя: більшість дітей утримували звук 2-3 секунди, після чого голос обривався або з'являлася тремтливість, що свідчить про низьку силу та контроль фонаційного видиху. Лише небагато респондентів утримували струмінь 5-6 секунд (середній рівень).

Під час дослідження координації дихання та мовлення більшість дітей із мовленнєвими труднощами постійно добирали повітря, навіть у коротких реченнях, що робило мовлення уривчастим і менш зрозумілим. Деякі респонденти могли вимовити короткі фрази без додаткового вдиху, але на довших реченнях виникала потреба у додатковому вдиху. Загалом спостерігалося суттєве порушення дихально-мовленнєвої координації.

Отже, у дітей з мовленнєвими труднощами фонаційне дихання характеризується: коротким, слабким видихом; нерівним та уривчастим дихальним струменем; переважним вдихом ротом перед фонацією; низькою тривалістю фонаційного видиху; порушеною координацією дихання та мовлення.

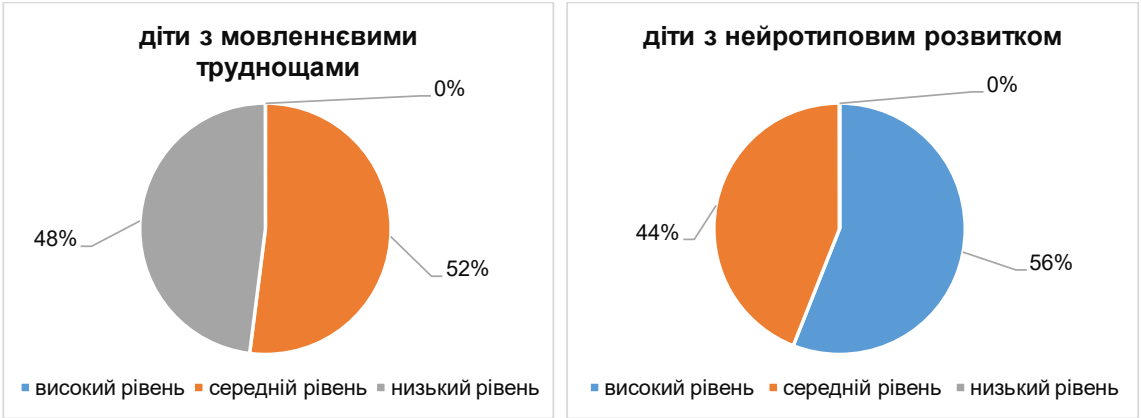


Рис. 2. Стан сформованості фонаційного дихання у дітей молодшого дошкільного віку із мовленнєвими труднощами і нейротиповим розвитком

У дітей з нейротиповим розвитком фонаційне дихання сформоване на достатньому рівні (високий 56% та середній 44%). Середня тривалість видиху становила 7-9 секунд, видих рівномірний і плавний, переважна більшість дітей виконувала вдих носом без підказок, а витривалість голосового апарату забезпечувала можливість вимовляти короткі та середні за довжиною фрази на одному видиху. Лише в окремих випадках на довших реченнях виникала потреба у додатковому вдиху, що не порушувало загальної плавності мовлення.

Відповідно, отримані дані підтверджують суттєву різницю між групами, що безпосередньо впливає на ефективність мовленнєвої діяльності дітей молодшого дошкільного віку через рівень сформованості фонаційного дихання.

Відмінності у фонаційному диханні дітей з мовленнєвими труднощами порівняно з дітьми з нейротиповим розвитком свідчать про необхідність детального аналізу взаємозв'язків між компонентами дихальної діяльності. Наступним кроком є дослідження кореляційного зв'язку між показниками фізіологічного та фонаційного типів дихання, що дозволяє виявити закономірності та потенційні напрямки ефективного логопедичного втручання.

В межах кореляційного аналізу до показників фізіологічного дихання віднесено: частоту дихання (ЧД), тип дихання (ТД), глибину дихання (ГД), тип видиху (ТВ). До показників фонаційного дихання віднесено: тривалість видиху (ТрВ), плавність видиху (ПВ), вдих носом перед фонацією (ВФ), рівень голосового видиху (ГоВи), вміння координувати дихання і мовлення (КДМ). У Табл. 1 подано результати кореляції за коефіцієнтом Пірсона між показниками фізіологічного та фонаційного типів дихання.

Аналіз даних свідчить про наявність сильного позитивного кореляційного зв'язку ($r = 0{,}816$, $p \leq 0{,}01$) між частотою дихання та показниками фонаційного дихання: тривалістю видиху, його плавністю та координацією дихання з мовленням. Схожий зв'язок виявлено між глибиною дихання та тими ж фонаційними показниками (тривалість видиху, плавність видиху, координація дихання і мовлення), що підтверджує вплив фізіологічних характеристик дихання на фонаційні.

Таким чином, встановлено, що частота і глибина дихання суттєво визначають тривалість видиху, його плавність та ефективність координації дихання з мовленням. Це свідчить, що розвиток фізіологічного дихання безпосередньо сприяє покращенню фонаційних показників, які є ключовими для мовленнєвої діяльності.

Враховуючи ці закономірності, цілеспрямована робота з вокальними вправами набуває особливої значущості. Вони одночасно впливають на частоту, глибину та контроль видиху, формують плавність і витривалість голосового апарату, а також покращують координацію дихання й мовлення, забезпечуючи комплексний підхід до корекції мовленнєвих труднощів.

Одним із сучасних інструментів для розвитку дихальної та голосової координації є логоспівки – поєднання співу, ритму, дихальних і артикуляційних вправ, методика використання яких була розроблена Г. Берестовою. Вони стимулюють контрольований, ритмічний видих, активізують дихальну, голосову й артикуляційну координацію, формують слухо-голосову координацію, ритм та навички саморегуляції дихання під час мовлення. Ігрова форма занять підвищує мотивацію дітей, знімає емоційну напругу й забезпечує природне включення голосових вправ у мовленнєву діяльність, роблячи логоспівки ефективним комплексним засобом розвитку мовлення та творчого самовираження.

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між показниками фізіологічного та фонаційного типів дихання у дітей з порушеннями мовлення за коефіцієнтом r-Пірсона ($p \leq 0{,}01$)

	ТрВ	**ПВ**	**ВФ**	**ГоВи**	**КДМ**
ЧД	**0,816**	**0,816**	0,5833	0,375	**0,816**
ТД	0,2	0,2	0	-0,106	0,2
ГлД	**0,816**	**0,816**	0,583	0,583	**0,816**
ТВ	0,218	0,218	-0,089	0,356	0,218

Зазначена вище методика використання логоспівок була адаптована відповідно до результатів проведеного дослідження. А саме, упорядковано та систематизовано три етапи роботи, що дозволить забезпечити послідовний перехід від підготовчого етапу до закріплення навичок. Такий підхід дасть змогу чітко визначити мету, завдання та методичні прийоми кожного етапу, що підвищує ефективність формування фонаційного дихання та голосоутворення у дітей з мовленнєвими труднощами. Визначена етапність представлена на Рис. 3.

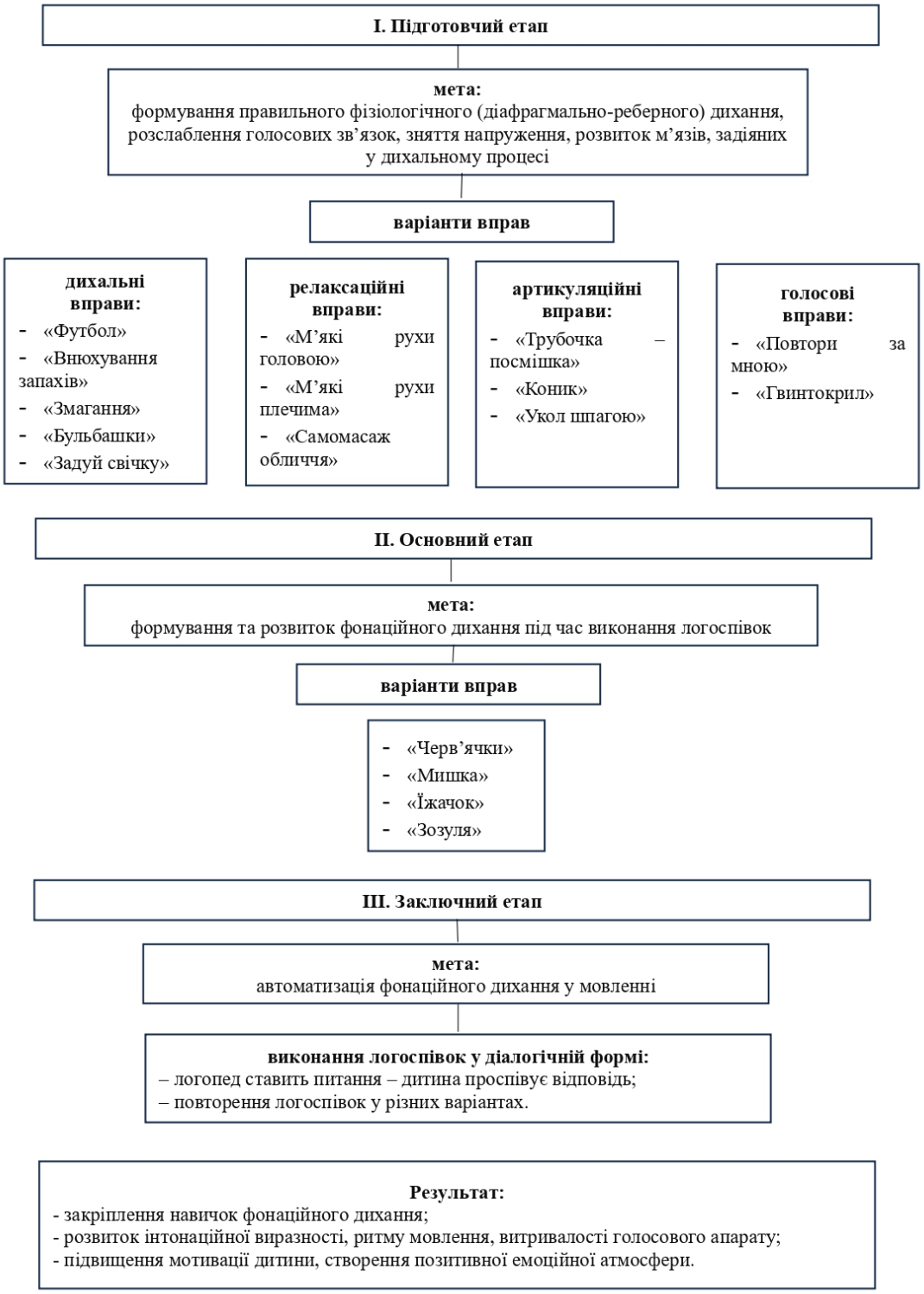


Рис. 3. Алгоритм застосування логоспівок у логопедичній роботі із формування фонаційного дихання у дітей молодшого дошкільного віку із мовленнєвими труднощами

Варто зазначити, що робота з формування фонаційного дихання у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами ще триває, уже на перших етапах застосування методики логоспівок спостерігаються позитивні зрушення: покращується тривалість та плавність видиху, а також координація дихання з мовленням. Після завершення всіх етапів буде проведено контрольний зріз, який дозволить оцінити ефективність методики комплексно та визначити оптимальні стратегії подальшої корекційної роботи. Таким чином, попередні результати свідчать про перспективність логоспівок як інструмента логопедичної практики, але потребують більш широкої апробації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті опрацювання науково-методичної літератури та узагальнення даних проведеного дослідження визначено якісні та кількісні характеристики фізіологічного та фонаційного дихання у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Визначено рівень узгодженості дихання з голосоутворенням і артикуляцією, а також оцінено стійкість і функціональні можливості дихальної системи під час мовленнєвої діяльності.

Аналіз отриманих даних засвідчив наявність сильного позитивного кореляційного зв'язку між показниками фізіологічного та фонаційного дихання, що свідчить про прямий вплив частоти та глибини дихання на тривалість видиху, плавність дихального струменя та координацію дихання з мовленням. Це обґрунтовує застосування цілеспрямованих логопедичних вправ, зокрема логоспівок, які одночасно стимулюють фізіологічні та фонаційні компоненти дихання, підвищують мотивацію дітей і забезпечують ефективне формування голосоутворення.

На перших етапах впровадження методики логоспівок спостерігаються позитивні зміни: покращується плавність видиху, тривалість фонаційного видиху та координація дихання з мовленням у досліджуваних дітей. Після завершення всіх етапів передбачено проведення контрольного зрізу, який дозволить комплексно оцінити ефективність методики та визначити оптимальні стратегії подальшої логопедичної роботи.

Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні методики логоспівок, адаптації її до різних груп дітей із мовленнєвими порушеннями, а також у вивченні довгострокового впливу на мовленнєвий розвиток. Крім того, результати дослідження можуть стати основою для створення інтегрованих програм корекції дихання та голосоутворення, що забезпечить комплексний підхід у роботі логопеда з дітьми молодшого дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабич Н. М., Гомон Я. О. Формування фонації музико-ритмічними засобами у соматично ослаблених дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття*: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2021. С. 60-62

2. Базовий компонент дошкільної освіти : наук. кер.: Т. О. Піроженко, член-кореспондент НАПН України, проф., д–р псих. наук, проф.; авт. кол.: Байєр О. М., Безсонова О. К., Брежнєва О. Г., Гавриш Н. В., Загородня Л. П.,Косенчук О. Г., Корнєєва О. Л., та ін. Київ. 2021. 38 с.

3. Гаврилова Н. С. Анатомо-фізіологічні особливості периферійних органів мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2014. № 4. С. 30–48.

4. Дейнега Т. Ф., Шерстюк О. О. Особливості будови органів дихання у дорослої людини та дітей, вади розвитку : навч. посіб. для студ. мед. фак. закладів вищої освіти МОЗ України. Полтава, 2018. 108 с.

5. Кушка Я. С. Методика навчання співу: посібник з основ вокальної майстерності. Тернопіль. Богдан, 2010. 288 с.

6. Лопатинська Н. А., Хомик Т. В. Особливості логокорекційного впливу на розвиток дихальної функції у дітей дошкільного віку із вродженими особливостями в будові артикуляційного апарату. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 4 (116). С. 128–146.

7. Лопатинська Н., Невечеря Н. Особливості формування інтонаційної виразності мовлення у дітей дошкільного віку з дизартрією засобами логоспівок. *Proceedings of IV International Scientific and Practical Conference*. Boston, USA, 2024. С. 15–20.

8. Мартинюк З. С. Ринолалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 180 с.

9. Осадча Т.М. Комплексний супровід дітей дошкільного віку з порушенням голосової функції органічного генезу: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2015. 184 с.

10. Перетяга Л. Є. Розвиток фонаційного дихання як один з напрямів у роботі з формування голосової культури. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. пр.* 2014. № 3–4. С. 34.

11. Подгорна В. В. Стан зовнішнього і фонаційного дихання у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2015. № 5 (1). С. 206–209.

12. Рібцун Ю. В. На допомогу фахівцям ІРЦ: експрес-діагностика вивчення темпо-ритмічної складової мовлення та її передумов. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. 2022. № 12. С. 68–71.

13. Рібцун Ю. В. Розвиток голосової функції у дітей з темпо-ритмічними порушеннями мовлення. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 1 (15). С. 422–432.

14. Таган Л. Основні напрями роботи з формування просодичного компоненту мовлення у дітей з дизартрією. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2022. № 2.29. С. 133–137.

15. Boliek, C.A., Hixon, T.J., Watson, P.J. & Jones, P.B. Refinement of speech breathing in healthy 4-to 6-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(4). 2009. P. 990–1007. DIO: 10.1044/1092-4388(2009/07-0214)

16. Hlastala, M. P., Berger, A. J. Physiology of respiration. 2nd ed. Oxford, 2001. 271 p.

17. Johnson, R. L., Hsia, C. C. W. Anatomy and physiology of the human respiratory system. WIT Press. Great Britain. 2006. 367 p.

REFERENCES:

1. Babych, N. M. & Homon, Ya. O. (2021) Formuvannia fonatsii muzyko-rytmichnymy zasobamy u somatychno oslablenykh ditei doshkilnoho viku z porushenniamy movlennia. *Spetsialna osvita ta sotsialna inkliuziia: vyklyky KhKhI stolittia: materialy I Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. S. 60-62 (in Ukrainian)

2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (2021) : nauk. ker.: T. O. Pirozhenko, chlen-korespondent NAPN Ukrainy, prof., d–r psykh. nauk, prof.; avt. kol.: Baiier O. M., Bezsonova O. K., Brezhnieva O. H., Havrysh N. V., Zahorodnia L. P.,Kosenchuk O. H., Kornieieva O. L., ta in. Kyiv. 38 s. (in Ukrainian)

3. Havrylova, N. S. (2014) Anatomo-fiziolohichni osoblyvosti peryferiinykh orhaniv movlennia. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky. № 4. S. 30–48. (in Ukrainian)

4. Deineha, T. F. & Sherstiuk, O. O. (2018) Osoblyvosti budovy orhaniv dykhannia u dorosloi liudyny ta ditei, vady rozvytku : navch. posib. dlia stud. med. fak. zakladiv vyshchoi osvity MOZ Ukrainy. Poltava. 108 s. (in Ukrainian)

5. Kushka, Ya. S. (2010) Metodyka navchannia spivu: posibnyk z osnov vokalnoi maisternosti. Ternopil. Bohdan. 288 s. (in Ukrainian)

6. Lopatynska, N. A. & Khomyk, T. V. (2024) Osoblyvosti lohokorektsiinoho vplyvu na rozvytok dykhalnoi funktsii u ditei doshkilnoho viku iz vrodzhenymy osoblyvostiamy v budovi artykuliatsiinoho aparatu. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. №3(115). S. 128-146. (in Ukrainian).

7. Lopatynska, N. A. & Nevecheria N. (2024) Osoblyvosti formuvannia intonatsiinoi vyraznosti movlennia u ditei doshkilnoho viku z dyzartriieiu zasobamy lohospivok. *Proceedings of IV International Scientific and Practical Conference*. Boston, USA. S. 15–20. (in Ukrainian).

8. Martyniuk, Z. S. (2023) Rynolaliia: pidtrymka dytyny z osoblyvymy movlennievymy potrebamy v osvitnomu seredovyshchi: navch.-metod. posib. Kyiv. 180 s. (in Ukrainian).

9. Osadcha, T. M. (2015) Kompleksnyi suprovid ditei doshkilnoho viku z porushenniam holosovoi funktsii orhanichnoho henezu: dys. kand. ped. nauk: 13.00.03 Kyiv. NPU im. M.P. Drahomanova. 184 s. (in Ukrainian).

10. Peretiaha, L. Ye. (2014) Rozvytok fonatsiinoho dykhannia yak odyn z napriamiv u roboti z formuvannia holosovoi kultury. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*: zb. nauk. pr. № 3–4. S. 34. (in Ukrainian).

11. Podhorna, V. V. (2015) Stan zovnishnoho i fonatsiinoho dykhannia u molodshykh shkoliariv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport)*. № 5 (1). S. 206–209. (in Ukrainian).

12. Ribtsun, Yu. V. (2022) Na dopomohu fakhivtsiam IRTs: ekspres-diahnostyka vyvchennia tempo-rytmichnoi skladovoi movlennia ta yii peredumov. *Pedahohichni innovatsii u fakhovii osviti*. № 12. S. 68–71. (in Ukrainian).

13. Ribtsun, Yu. V. (2023) Rozvytok holosovoi funktsii u ditei z tempo-rytmichnymy porushenniamy movlennia. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*. № 1 (15). S. 422–432. (in Ukrainian).

14. Tahan, L. (2022) Osnovni napriamy roboty z formuvannia prosodychnoho komponentu movlennia u ditei z dyzartriieiu. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika*. № 2.29. S. 133–137. (in Ukrainian).

15. Boliek, C. A., Hixon, T. J., Watson, P. J. & Jones, P. B. Refinement of speech breathing in healthy 4-to 6-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(4). 2009. P. 990–1007. DIO: 10.1044/1092-4388(2009/07-0214) (in English)

16. Hlastala, M. P., Berger, A. J. Physiology of respiration. 2nd ed. Oxford, 2001. 271 p. (in English)

17. Johnson, R. L., Hsia, C. C. W. Anatomy and physiology of the human respiratory system. WIT Press. Great Britain. 2006. 367 p. (in English)

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

УДК 378.091.2:001.895
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.38

Оксана ЦУРАНОВА
кандидат мистецтвознавства, доцент, завідувач кафедри фортепіано, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61001
***ORCID:** 0000-0002-1516-1582*

Тамара БИВШЕВА
викладач-методист кафедри фортепіано, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61001
***ORCID:** 0000-0002-5739-3517*

Олена ПОГОДА
викладач-методист кафедри фортепіано, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61001
***ORCID:** 0000-0002-3875-2641*

Віталій СМОРОДСЬКИЙ
кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри фортепіано, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61001
***ORCID:** 0000-0002-8868-8916*

Олена ТУРУКІНА
викладач-методист кафедри фортепіано, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61001
***ORCID:** 0009-0009-7148-7024*

Бібліографічний опис статті: Цуранова, О., Бившева, Т., Погода О., Смородський, В., Турукіна О. (2025). Інноваційні підходи до розвитку піаністичних навичок у студентів музично-педагогічних спеціальностей. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 278–285, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.38

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПІАНІСТИЧНИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття присвячена актуальній проблемі модернізації фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики в контексті сучасних вимог до музично-педагогічної освіти. Автор обґрунтовує необхідність переосмислення традиційних підходів до навчання гри на фортепіано у зв'язку зі зміною соціокультурного контексту, розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та новими запитами освітнього середовища. У статті проаналізовано сучасні дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, присвячені питанням інноваційних технологій у музичній освіті, компетентнісного підходу до фортепіанної підготовки, психологічних аспектів виконавської майстерності, застосування цифрових платформ та змішаного навчання. Виявлено, що попри значну кількість праць, недостатньо вивченими залишаються питання комплексного впровадження інноваційних підходів саме у підготовку студентів музично-педагогічних спеціальностей. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та систематизації інноваційних підходів до розвитку піаністичних навичок у студентів музично-педагогічних спеціальностей. У статті здійснено порівняльний аналіз традиційного та інноваційного підходів до фортепіанної підготовки за такими критеріями: мета навчання, методи, роль технологій, репертуар, форми роботи, оцінювання та мотивація. Представлено систематизацію інноваційних методів розвитку піаністичних навичок, які класифіковано за групами: технологічно-орієнтовані, інтерактивні, проблемно-дослідницькі, креативно-імпровізаційні та рефлексивні. Розкрито сутність кожної групи методів, форми їх реалізації та очікувані результати застосування. Запропоновано поетапний план інтеграції інноваційних підходів у процес фортепі-

анної підготовки, що включає підготовчий, пілотний, впроваджувальний етапи, а також етапи моніторингу та удосконалення. Сформульовано практичні рекомендації щодо модернізації змісту навчання, створення технологічного середовища, впровадження різноманітних форм організації навчального процесу, оновлення системи оцінювання, розвитку рефлексивних та імпровізаційних навичок студентів. Автор наголошує на необхідності системної роботи на рівні кафедри та факультету для успішної реалізації інноваційних підходів. Результати дослідження можуть бути використані у практиці підготовки майбутніх учителів музики, при розробці навчальних програм та методичних рекомендацій для викладачів фортепіано закладів вищої музично-педагогічної освіти.

Ключові слова: *інноваційні підходи, піаністичні навички, музично-педагогічна освіта, фортепіанна підготовка, цифрові технології, компетентнісний підхід, майбутні вчителі музики, інтерактивні методи, змішане навчання, імпровізація.*

Oksana TSURANOVA
Candidate of Arts, Associate Professor, Head of the Piano Department, Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, Rustaveli Ave., 7, Kharkiv, Ukraine, 61001
ORCID: *0000-0002-1516-1582*

Tamara BYVSHEVA
Lecturer-Methodologist at the Piano Department, Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, Rustaveli Ave., 7, Kharkiv, Ukraine, 61001
ORCID: *0000-0002-5739-3517*

Olena POHODA
Lecturer-Methodologist at the Piano Department, Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, Rustaveli Ave., 7, Kharkiv, Ukraine, 61001
ORCID: *0000-0002-3875-2641*

Vitaly SMORODSKY
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Piano Department, Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, Rustaveli Ave., 7, Kharkiv, Ukraine, 61001
ORCID: *0000-0002-8868-8916*

Olena TURUKINA
Lecturer-Methodologist at the Piano Department, Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, Rustaveli Ave., 7, Kharkiv, Ukraine, 61001
ORCID: *0009-0009-7148-7024*

To cite this article: Tsuranova, O., Byvsheva, T., Pogoda O., Smorodsky, V., Turukina O. (2025). Innovatsiini pidkhody do rozvytku pianistychnykh navychok u studentiv muzychno-pedahohichnykh spetsialnostei [Innovative approaches to the development of piano skills in students of music and pedagogical specialties]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 5, 278–285, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.38

INNOVATIVE APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF PIANO SKILLS IN STUDENTS OF MUSIC AND PEDAGOGICAL SPECIALTIES

The article is devoted to the current problem of modernizing piano training for future music teachers in the context of modern requirements for music and pedagogical education. The author substantiates the need to rethink traditional approaches to teaching piano playing in connection with changes in the sociocultural context, the development of information and communication technologies, and new demands of the educational environment. The article analyzes contemporary research by domestic and foreign scientists on innovative technologies in music education, the competence approach to piano training, psychological aspects of performing mastery, the use of digital platforms, and blended learning. It has been

revealed that despite a significant number of works, the issues of comprehensive implementation of innovative approaches specifically in the training of students of music and pedagogical specialties remain insufficiently studied. The purpose of the study is to theoretically substantiate and systematize innovative approaches to the development of piano skills in students of music and pedagogical specialties. The article provides a comparative analysis of traditional and innovative approaches to piano training according to the following criteria: learning objectives, methods, the role of technology, repertoire, forms of work, assessment, and motivation. A systematization of innovative methods for developing piano skills is presented, classified into groups: technology-oriented, interactive, problem-research, creative-improvisational, and reflective. The essence of each group of methods, forms of their implementation, and expected results of application are revealed. A phased plan for integrating innovative approaches into the piano training process is proposed, including preparatory, pilot, implementation stages, as well as monitoring and improvement stages. Practical recommendations are formulated regarding the modernization of educational content, creation of a technological environment, implementation of various forms of organizing the educational process, updating the assessment system, and development of students' reflective and improvisational skills. The author emphasizes the need for systematic work at the department and faculty level for the successful implementation of innovative approaches. The research results can be used in the practice of training future music teachers, in the development of curricula and methodological recommendations for piano teachers of higher music and pedagogical education institutions.

Key words: *innovative approaches, piano skills, music and pedagogical education, piano training, digital technologies, competence approach, future music teachers, interactive methods, blended learning, improvisation.*

Актуальність проблеми. Сучасна музично-педагогічна освіта перебуває на етапі активної трансформації, зумовленої стрімким розвитком технологій та змінами у підходах до навчання виконавському мистецтву. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецства до професійної діяльності вимагає не лише досконалого володіння фортепіано, а й здатності адаптувати традиційні методики до потреб сучасного освітнього простору. Попри багатий досвід піаністичної школи, що склався протягом століть, залишається актуальною проблема пошуку оптимальних шляхів формування виконавської майстерності у студентів музично-педагогічних спеціальностей, які поєднують у собі функції виконавця і педагога. Традиційні методи навчання гри на фортепіано часто не враховують специфіку підготовки саме музичного педагога, орієнтуючись переважно на концертно-виконавську модель навчання. У зв'язку з цим виникає потреба в розробці та впровадженні інноваційних підходів, які б забезпечували комплексний розвиток піаністичних навичок з урахуванням майбутньої педагогічної діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика розвитку піаністичних навичок у майбутніх учителів музики знайшла відображення у сучасних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців. Інноваційні технології у музичній освіті та цифрову трансформацію навчального процесу досліджують (Теплова, Новосадов, Новосадова, 2025), компетентнісний підхід до фортепіанної підготовки розкривають (Терещенко,Кузнецова, 2024), а психолого-педагогічні аспекти виконавської майстерності представлено в роботі (Ма та Гуінту, 2025). Зарубіжні дослідники (Peng, 2024) аналізують ефективність технологічних інновацій у фортепіанній педагогіці, (McPherson Halligan, 2021) розглядають питання мотивації у навчанні музики, а в дослідженні (Cruywagen, Potgieter, 2020) досліджують застосування змішаного навчання. Вітчизняні науковці (Обух, Моісєєва, 2021), (Соколова, 2023), (Цуранова, Татаринцева, Бившева, 2022) обґрунтовують особистісно-орієнтований підхід, інноваційні стратегії інтерпретації та розвиток творчих здібностей майбутніх учителів музики. Проте недостатньо вивченими залишаються питання комплексного впровадження інноваційних підходів у систему розвитку піаністичних навичок студентів музично-педагогічних спеціальностей в українському освітньому контексті, що системно інтегрували б сучасні технології, інтерактивні методи та міждисциплінарні зв'язки.

Мета роботи. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та систематизації інноваційних підходів до розвитку піаністичних навичок у студентів музично-педагогічних спеціальностей. Завдання дослідження:

1. Обґрунтувати необхідність впровадження інноваційних підходів у процес фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики.

2. Розкрити сутність та систематизувати інноваційні методи і форми навчання, що сприяють розвитку піаністичних навичок студентів музично-педагогічних спеціальностей.

3. Запропонувати практичні рекомендації щодо інтеграції інноваційних підходів

у навчальний процес фортепіанної підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Виклад основного матеріалу дослідження. *1. Обґрунтування необхідності впровадження інноваційних підходів у процес фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики.* Сучасний етап розвитку музично-педагогічної освіти характеризується суттєвими трансформаціями, зумовленими глобалізацією, цифровізацією та зміною освітніх парадигм. Традиційна система фортепіанної підготовки, орієнтована переважно на концертно-виконавську модель, не повною мірою відповідає потребам майбутніх учителів музики, які мають поєднувати виконавську майстерність із педагогічною компетентністю. Аналіз сучасного стану музичної освіти свідчить про необхідність переосмислення методологічних засад навчання гри на фортепіано у контексті підготовки педагогічних кадрів.

Інноваційні підходи до розвитку піаністичних навичок обґрунтовуються низкою факторів, серед яких: зміна соціокультурного контексту музичної освіти, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, необхідність формування у студентів здатності до швидкої адаптації та творчого вирішення професійних завдань. Дослідження (Теплова, Новосадов, Новосадова, 2025) підтверджують, що цифрова трансформація освітнього процесу відкриває нові можливості для індивідуалізації навчання, забезпечення зворотного зв'язку та розширення репертуарного діапазону студентів. Важливим аргументом на користь впровадження інновацій є зміна запитів сучасної школи, де вчитель музики має володіти не лише академічним репертуаром, а й навичками імпровізації, підбору за слухом, аранжування, роботи з цифровими музичними інструментами та програмним забезпеченням. У табл. 1 представлено порівняльну характеристику традиційного та інноваційного підходів до фортепіанної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей.

Психологічні дослідження (Ма, Гуінту, 2025) доводять, що інноваційні підходи сприяють розвитку емоційного інтелекту, креативності та критичного мислення студентів, що є важливими складовими професійної компетентності сучасного вчителя музики. Крім того, дослідження (Peng, 2024) підтверджують, що використання різноманітних методів навчання підвищує внутрішню мотивацію студентів та сприяє формуванню стійкого інтересу до професійного саморозвитку. Таким чином, впровадження інноваційних підходів у процес фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики є об'єктивною необхідністю, зумовленою вимогами сучасного освітнього середовища, потребами професійної діяльності та можливостями, що відкриваються завдяки розвитку технологій і нових педагогічних концепцій.

2. Сутність та систематизація інноваційних методів і форм навчання. Інноваційні методи розвитку піаністичних навичок студентів музично-педагогічних спеціальностей характеризуються інтеграцією традиційних академічних підходів із сучасними технологіями, інтерактивними формами навчання та міждисциплінарними зв'язками. Сутність цих методів полягає у створенні освітнього середовища, що максимально наближене до реальних умов

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційного та інноваційного підходів до фортепіанної підготовки

Критерій	Традиційний підхід	Інноваційний підхід
Мета навчання	Формування виконавської майстерності	Формування виконавської та педагогічної компетентності
Методи навчання	Пояснювально-ілюстративний, репродуктивний	Інтерактивний, проблемний, дослідницький
Роль технологій	Мінімальна (аудіозаписи)	Активна (цифрові платформи, програмне забезпечення)
Репертуар	Академічна класика	Розширений (класика + сучасна музика + імпровізація)
Форми роботи	Індивідуальні заняття	Індивідуальні + групові + дистанційні
Оцінювання	Підсумкове (іспити, заліки)	Формувальне + підсумкове (портфоліо, проєкти)
Мотивація	Зовнішня (оцінки, концерти)	Внутрішня (творча самореалізація, педагогічна практика)

Розроблено авторами на основі (Peng, 2024, Ма, Гуінту, 2025)

майбутньої професійної діяльності та забезпечує комплексний розвиток виконавських, педагогічних і творчих компетентностей.

Дослідження (Peng, 2024) демонструють ефективність технологічно-орієнтованих методів навчання, що включають використання цифрових платформ для нотного запису (MuseScore, Sibelius), програм для аналізу виконання (SmartMusic, Piano Marvel), а також додатків для розвитку слухових навичок та музичної теорії. Ці технології дозволяють студентам отримувати миттєвий зворотний зв'язок, аналізувати власне виконання та систематично працювати над технічними аспектами гри.

Змішане навчання, досліджене в (Cruywagen, S., Potgieter, H. 2020), поєднує традиційні очні заняття з онлайн-компонентами, що забезпечує гнучкість навчального процесу та можливість індивідуалізації темпу засвоєння матеріалу. Це особливо важливо для студентів музично-педагогічних спеціальностей, які часто поєднують навчання з педагогічною практикою. У табл. 2 представлено систематизацію інноваційних методів розвитку піаністичних навичок за їх спрямованістю та формами реалізації.

Особливу увагу заслуговують методи розвитку імпровізаційних навичок, обґрунтовані в (Обух, 2021), які є критично важливими для майбутньої педагогічної діяльності. Здатність імпровізувати, підбирати акомпанемент за слухом, швидко транспонувати музичний матеріал значно розширює професійні можливості вчителя музики та робить його більш адаптивним до різноманітних освітніх ситуацій.

Систематизація інноваційних методів дозволяє побудувати цілісну модель фортепіанної підготовки, що враховує специфіку майбутньої педагогічної діяльності студентів музично-педагогічних спеціальностей та забезпечує формування компетентностей, необхідних для успішної професійної реалізації у сучасному освітньому просторі.

3. Практичні рекомендації щодо інтеграції інноваційних підходів. Інтеграція інноваційних підходів у навчальний процес фортепіанної підготовки майбутніх педагогів-музикантів потребує системного підходу та врахування специфіки навчального закладу, рівня технічного забезпечення, індивідуальних особливостей студентів та змісту освітніх програм. На основі проведеного аналізу та узагальнення досвіду вітчизняних і зарубіжних дослідників можна сформулювати конкретні рекомендації для викладачів фортепіано та закладів вищої музично-педагогічної освіти.

Першочерговим завданням є модернізація змісту фортепіанної підготовки шляхом збагачення репертуару творами різних стилів і жанрів, включення завдань на імпровізацію, підбір за слухом, аранжування та транспонування. Дослідження (Обух, 2021) підкреслюють необхідність особистісно-орієнтованого підходу, що

Таблиця 2

Систематизація інноваційних методів розвитку піаністичних навичок

Група методів	Конкретні методи	Форми реалізації	Очікувані результати
Технологічно-орієнтовані	Використання цифрових платформ, програмного забезпечення, мобільних додатків	Робота з нотними редакторами, програмами аналізу виконання, онлайн-курси	Розвиток цифрової компетентності, самостійності у навчанні
Інтерактивні	Колективне музикування, ансамблева гра, майстер-класи, творчі воркшопи	Групові заняття, онлайн-взаємодія, peer-to-peer навчання	Формування комунікативних навичок, здатності до співпраці
Проблемно-дослідницькі	Аналіз виконавських інтерпретацій, створення власних аранжувань, проєктна діяльність	Дослідницькі проєкти, порівняльний аналіз, творчі завдання	Розвиток критичного мислення, аналітичних здібностей
Креативно-імпровізаційні	Імпровізація, підбір за слухом, композиція, варіювання	Творчі завдання, імпровізаційні вправи, створення супроводу	Розвиток творчої уяви, музичного мислення, педагогічної гнучкості
Рефлексивні	Відеоаналіз власного виконання, ведення музичного щоденника, портфоліо	Самоаналіз, відеозапис виступів, електронне портфоліо	Формування рефлексивних навичок, здатності до самооцінювання

Розроблено авторами на основі (Peng, J.,2024, Обух, 2021)

передбачає врахування індивідуальних особливостей, інтересів та професійних планів кожного студента при формуванні індивідуального репертуарного плану.

Технологічна складова інноваційних підходів вимагає створення відповідного навчального середовища, що включає доступ до сучасного програмного забезпечення, цифрових музичних інструментів, а також формування у студентів цифрової компетентності. Дослідження (Peng, 2024) демонструють ефективність інтеграції технологій на всіх етапах навчального процесу – від ознайомлення з новим твором до публічного виступу. У табл. 3 представлено поетапний план інтеграції інноваційних підходів у процес фортепіанної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей.

Важливою рекомендацією є впровадження різноманітних форм організації навчального процесу, що виходять за межі традиційних індивідуальних занять. В роботі (Cruywagen, S., Potgieter, H. 2020) обґрунтовано ефективність змішаного навчання, що поєднує аудиторну та дистанційну роботу, індивідуальні та групові форми занять. Групові заняття, майстер-класи, творчі лабораторії створюють середовище для обміну досвідом, взаємного навчання та розвитку комунікативних навичок.

Система оцінювання також потребує модернізації відповідно до принципів компетентнісного підходу. Автори (McPherson, G. E., Halligan, S. 2021) наголошують на важливості формувального оцінювання, що забезпечує постійний зворотний зв'язок та можливість корекції

Таблиця 3

Поетапний план інтеграції інноваційних підходів у фортепіанну підготовку

Етап	Зміст діяльності	Очікувані результати
Підготовчий	Аналіз ресурсів, підвищення кваліфікації викладачів, оновлення матеріально-технічної бази	Готовність викладачів та інфраструктури до змін
Пілотний	Апробація інноваційних методів, збір зворотного зв'язку	Виявлення ефективних методів та коригування підходів
Впровадження	Системна інтеграція інновацій у навчальний процес	Масове застосування інновацій
Моніторингу	Оцінювання ефективності, аналіз результатів навчання	Підтвердження ефективності та внесення корекцій
Удосконалення	Оптимізація методів, розширення спектру інновацій	Постійне підвищення якості підготовки

Розроблено авторами на основі (Теплова, О., Новосадов, Я., Новосадова, А., 2025; Обух, Л. В., 2021)

навчальної траєкторії. Поряд із традиційними іспитами та заліками доцільно впроваджувати електронні портфоліо, творчі проєкти, відеопрезентації виконавських досягнень, що дозволяє більш об'єктивно оцінити різноманітні аспекти професійної компетентності студента.

Розвиток рефлексивних навичок є важливою складовою професійного становлення майбутнього вчителя музики. Рекомендується систематично залучати студентів до аналізу власного виконання через відеозаписи, самоаналіз, обговорення з викладачем та колегами. Це формує критичне мислення, здатність до об'єктивної самооцінки та усвідомленої роботи над удосконаленням виконавської майстерності.

Реалізація запропонованих рекомендацій вимагає системної роботи на рівні кафедри, факультету та навчального закладу в цілому, але забезпечує суттєве підвищення якості фортепіанної підготовки та конкурентоспроможності випускників музично-педагогічних спеціальностей.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує необхідність впровадження інноваційних підходів у процес фортепіанної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей, зумовлену трансформацією освітнього середовища, розвитком технологій та зміною вимог до професійної компетентності майбутніх учителів музики. Систематизація інноваційних методів за групами (технологічно-орієнтовані, інтерактивні, проблемно-дослідницькі, креативно-імпровізаційні, рефлексивні) дозволяє побудувати цілісну модель навчання, що поєд-

нує традиційні академічні підходи з сучасними педагогічними технологіями та відповідає специфіці майбутньої педагогічної діяльності студентів. Запропоновані практичні рекомендації щодо поетапної інтеграції інновацій, модернізації змісту навчання, форм організації освітнього процесу та системи оцінювання створюють методичну основу для підвищення якості фортепіанної підготовки у закладах вищої музично-педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Теплова, О., Новосадов, Я., & Новосадова, А. (2025). Трансформація музичної освіти в цифрову епоху. *Перформативне та музичне мистецтво у контексті викликів сучасності*, 64-66. https://doi.org/10.31652/252-37.015.31-2025-2-14

2. Терещенко, С., & Кузнецова, Я. (2024). Компетентнісний підхід як особливий спосіб ефективного залучення школярів-підлітків до музично-хореографічної позакласної діяльності із використанням синтезу музичного та хореографічного мистецтв. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*, *1*(19), 1316-1325. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1(19)-1316-1325

3. Ma, M., & Guintu, M. (2025). The role of music education in fostering emotional and musical expression of learners: A review. *International Journal of Education and Humanities*, *21*, 1-7. https://doi.org/10.54097/254mjz25

4. Peng, J. (2024). Digital technologies: Potential for piano education. *Interactive Learning Environments*, *32*(10), 3996-4008. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2194331

5. McPherson, G. E., & Halligan, S. (2021). Motivation and self-efficacy in music learning: Contemporary perspectives. *Psychology of Music*, *49*(5), 1247-1264. https://doi.org/10.1177/0305735620948511

6. Cruywagen, S., & Potgieter, H. (2020). The world we live in: A perspective on blended learning and music education in higher education. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, *16*(1), a696. https://doi.org/10.4102/td.v16i1.696

7. Обух, Л. В. (Ред.), & Моісєєва, М. А. (Ред.). (2021). *Теорія і практика мистецької освіти: збірник наукових праць* (Ч. ІІ). Житомир: О. О. Євенок.

8. Соколова, Г. М. (2023). Педагогічні умови та етапи формування сценічно-виконавської культури учнів дитячих музичних шкіл у процесі навчання гри на фортепіано. *Інноваційна педагогіка*, *59*, 67-72. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.12

9. Цуранова, О., Татаринцева, Ю., & Бившева, Т. (2022). Методичні рекомендації щодо впровадження технологій гейміфікації в дистанційній освіті. *Acta Paedagogica Volynienses*, *4*, 159-164.

REFERENCES:

1. Teplova, O., Novosadov, Y., & Novosadova, A. (2025). Transformatsiia muzychnoi osvity v tsyfrovu epokhu [Transformation of music education in the digital age]. *Performatyvne ta muzychne mystetstvo u konteksti vyklykiv suchasnosti*, 64-66. https://doi.org/10.31652/252-37.015.31-2025-2-14

2. Tereshchenko, S., & Kuznetsova, Y. (2024). Kompetentnisnyi pidkhid yak osoblyvyi sposib efektyvnoho zaluchennia shkoliariv-pidlitkiv do muzychno-khoreohrafichnoi pozaklasnoi diialnosti iz vykorystanniam syntezu muzychnoho ta khoreohrafichnoho mystetstv [Competence approach as a special way of effective involvement of adolescent schoolchildren in music and choreographic extracurricular activities using the synthesis of musical and choreographic arts]. *Visnyk nauky ta osvity. Seriia «Pedahohika»*, *1*(19), 1316-1325. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1(19)-1316-1325

3. Ma, M., & Guintu, M. (2025). The role of music education in fostering emotional and musical expression of learners: A review. *International Journal of Education and Humanities*, *21*, 1-7. https://doi.org/10.54097/254mjz25

4. Peng, J. (2024). Digital technologies: Potential for piano education. *Interactive Learning Environments*, *32*(10), 3996-4008. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2194331

5. McPherson, G. E., & Halligan, S. (2021). Motivation and self-efficacy in music learning: Contemporary perspectives. *Psychology of Music*, *49*(5), 1247-1264. https://doi.org/10.1177/0305735620948511

6. Cruywagen, S., & Potgieter, H. (2020). The world we live in: A perspective on blended learning and music education in higher education. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, *16*(1), a696. https://doi.org/10.4102/td.v16i1.696

7. Obukh, L. V. (Ed.), & Moisieieva, M. A. (Ed.). (2021). *Teoriia i praktyka mystetskoi osvity: zbirnyk naukovykh prats* [Theory and practice of art education: Collection of scientific papers] (Vol. 2). Zhytomyr: O. O. Yevenok.

8. Sokolova, H. M. (2023). Pedahohichni umovy ta etapy formuvannia stsenichno-vykonavskoi kultury uchniv dytiachykh muzychnykh shkil u protsesi navchannia hry na fortepiano [Pedagogical conditions and stages of formation of stage and performance culture of students of children's music schools in the process of learning to play the piano]. *Innovatsiina pedahohika*, *59*, 67-72. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.12

9. Tsuranova, O., Tataryntseva, Y., & Byvsheva, T. (2022). Metodychni rekomendatsii shchodo vprovadzhennia tekhnolohii heimifikatsii v dystantsiinii osviti [Methodological recommendations for the implementation of gamification technologies in distance education]. *Acta Paedagogica Volynienses*, *4*, 159-164.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 17.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1
ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Олександра ЄМЧИК
СТРАТЕГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ В МАТЕМАТИЧНІЙ ОСВІТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 3

Наталія ЗАХАРАСЕВИЧ, Тамара МАРЧІЙ-ДМИТРАШ
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЧИСЛОВИХ УЯВЛЕНЬ ТА ОБЧИСЛЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД.....10

Олена МАКСИМОВА
ІНТЕГРАЦІЯ ВАЛЕОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У РІЗНІ ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....19

Марина НАУМЕНКО
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ШОСТОГО РОКУ ЖИТТЯ: КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ.....26

Тетяна ПОСТОЯН
ЩОДО ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....33

Алла РЕВТЬ, Анна ФЕДОРОВИЧ
ГЕНДЕРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ СІМ'Ї.....40

Світлана СМОЛЮК
ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....47

В'ячеслав ШИНКАРЕНКО, Людмила КЛІМОВА, Наталія МІХІНА, Георгій ГРИГОРОВ, Євгенія ВЕЛИКОДНА
ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....52

РОЗДІЛ 2
ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Олександр АНТОНЧУК
ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕТАП ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 59

Марина БОГАНЧА
РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ У МИСТЕЦЬКОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....65

Наталія БОГДАНЕЦЬ-БІЛОСКАЛЕНКО, Лариса ШЕВЧУК
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....71

Ігор БОГДАНОВСЬКИЙ, Юрій БОЙЧЕНКО, Анна САМОЙЛИЧ
ОЗДОРОВЧО-РЕКРЕАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ СПОРТИВНИХ ІГОР У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....80

Наталія ГУДИМА
LEGO-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК АКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ 87

Ольга КОВАЛЬЧУК
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....99

Зореслава КРИЖАНОВСЬКА, Костянтин БАБАК, Наум РАДЧУК
ПРОЯВИ ДЕПРЕСІЇ СЕРЕД МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ З ДОСВІДОМ ТРАВМИ.....106

Наталія МЄЛЄКЄСЦЕВА
ЦИФРОВИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....113

Олена МОСКАЛЕЦЬ, Лілія ВІННІКОВА, Олександра КІРСАНОВА, Марія ТЕРЕЩУК
ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ: ЯК ЗБАЛАНСУВАТИ ОНЛАЙН
ТА ОФЛАЙН ФОРМАТИ.....122

Тетяна МУХІНА
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ.....130

Ярослава НІКОЛАЄНКО
ЦИФРОВІ РЕСУРСИ ОСВІТЯНСЬКИХ БІБЛІОТЕК ЯК КЛЮЧОВИЙ ІНСТРУМЕНТ
ПІДТРИМКИ НУШ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....139

Крістіна ПЕТРИК, Марина КОНОНЕНКО
КОМУНІКАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІВ
І БАТЬКІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ.....145

Оксана РАНЮК, Інна ГОРЯЧОК
ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 154

Олександр ФЕДОРЕЦЬ
ПРОБЛЕМА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ
ЗДОБУТКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ТА СВІТОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ.....162

Михайло ХАЛАШИ
ПОТЕНЦІАЛ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ВИДІВ
ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ.....167

Людмила ШВИДУН, Любов ПАСІЧНИК
КВЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ.....175

РОЗДІЛ 3
СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Оксана БРАСЛАВСЬКА
ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ У ФОРМУВАННІ ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ.....181

Ніна ГОЛУБ, Олена ГОРОШКІНА
ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ.....188

Віта ДЕРЕНЬКО, Роман ДМИТРІВ, Любомир ПАСІЧНЯК
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ І КОНТРОЛЮ
У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....197

Iryna ZALIPSKA, Tetiana MELNYK
PROFESSIONAL MEDICAL COMMUNICATION BETWEEN
A DENTIST AND A PATIENT.....203

Лілія КОВРІГІНА
ШЛЯХИ НАЛАГОДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ СПІВПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ
ТА АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....211

Вікторія МАЙСТРУК, Оксана ЗАКУСИЛО, Валентина СЕРГЕЄВА
КЛІНІЧНА ПСИХОДІАГНОСТИКА ЯК ОСНОВА АДАПТАЦІЇ СПЕЦМЕТОДИК НАВЧАННЯ
В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....218

Вікторія МАЙСТРУК, Інна ІВАНЮК, Людмила ЗАРЕМБА
ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ:
ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ (SEL).....225

Зоряна МАЦЮК, Марія ФЕНКО
ІНКЛЮЗИВНЕ ТА БЕЗБАР'ЄРНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ОСІБ
ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....231

Наталія ПАВЛИШИНА
ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ПРОЦЕСІ
КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ.....239

Віталій ПУСТОВАЛОВ, Ірина УСАТОВА, Тетяна КОРОЛЬ, Вікторія СУПРУНОВИЧ, Роман ХАЛЯВКА
СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ 244

Марина СТУПАК
АНГЛІЙСЬКІ МОВНІ НАВІГАТОРИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА У МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ 251

Андрій ТАНЬКО
НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СПІВРОБІТНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ 259

Катерина ТИЧИНА, Наталія БАБИЧ, Ганна СУПРУН, Тетяна ХОМИК, Аліна ЯРОШЕВСЬКА
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ФОНАЦІЙНОГО ДИХАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ЛОГОСПІВОК 267

Оксана ЦУРАНОВА, Тамара БИВШЕВА, Олена ПОГОДА, Віталій СМОРОДСЬКИЙ, Олена ТУРУКІНА
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПІАНІСТИЧНИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 278

CONTENTS

SECTION 1
PRE-SCHOOL EDUCATION

Oleksandra YEMCHYK
STRATEGIES OF PEDAGOGICAL CREATIVITY OF THE EDUCATOR
IN THE MATHEMATICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN..... 3

Nataliia ZAKHARASEVYCH, Tamara MARCHII-DMYTRASH
INNOVATIVE APPROACHES TO THE FORMATION OF NUMERICAL CONCEPTS AND
COMPUTATIONAL ACTIVITIES IN PRESCHOOLERS:
AN INTERDISCIPLINARY APPROACH.....10

Olena MAKSIMOVA
INTEGRATION OF VALEOLOGICAL KNOWLEDGE INTO VARIOUS TYPES
OF ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN.....19

Maryna NAUMENKO
FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SIX-YEAR-OLD CHILDREN:
CRITERIA, INDICATORS, AND LEVELS.....26

Tetiana POSTOYAN
ON THE PROBLEMS OF MANAGEMENT OF THE QUALITY OF EDUCATIONAL ACTIVITIES
OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION.....33

Alla REVT, Anna FEDOROVYCH
GENDER EDUCATION OF CHILDREN IN A FAMILY ENVIRONMENT.....40

Svitlana SMOLIUK
TRAINING AS A MEANS OF PREVENTING PROFESSIONAL BURNOUT
OF PRESCHOOL EDUCATORS.....47

Vyacheslav SHYNKARENKO, Lyudmyla KLIMOVA, Natalia MIKHINA,
Heorhii HRYHOROV, Yevheniia VELYKODNA
PEDAGOGICAL SIGNIFICANCE OF GAME ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT
OF PRESCHOOL CHILDREN.....52

SECTION 2
PRIMARY EDUCATION

Oleksander ANTONCHUK
PEDAGOGICAL PRACTICE AS AN IMPORTANT STAGE
OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF A UKRAINIAN LANGUAGE TEACHER.....59

Maryna BOHANCHA
DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVITY IN AN ART EDUCATIONAL INSTITUTION
BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES.....65

Nataliia BOGDANETS-BILOSKALENKO, Larysa SHEVCHUK
FEATURES OF FORMATION OF READING LITERACY OF STUDENTS
OF 3-4 GRADE WITH TEACHING IN NATIONAL MINORITY LANGUAGES
IN THE PROCESS OF LEARNING THE UKRAINIAN LANGUAGE.....71

Ihor BOHDANOVSKIY, Yurii BOICHENKO, Anna SAMOILICH
HEALTH AND RECREATIONAL ORIENTATION OF SPORTS GAMES
IN ELEMENTARY SCHOOLS.....80

Nataliia HUDYMA
LEGO TECHNOLOGIES AS AN ACTIVE TOOL IN THE FORMATION
OF READING COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN
IN LITERARY READING LESSONS.....87

Olga KOVALCHUK
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT
OF THE MOTIVATIONAL AND VALUE-BASED SPHERE
OF JUNIOR PUPILS' PERSONALITY.....99

Zoreslava KRYZHANOVSKA, Kostiantyn BABAK, Naum RADCHUK
MANIFESTATIONS OF DEPRESSION AMONG YOUNG PEOPLE
WITH TRAUMATIC EXPERIENCES.....106

Nataliia MIELIEKIESTSEVA
DIGITAL TOOLS FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS A MEANS
OF IMPLEMENTING FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL.....113

Olena MOSKALETS, Liliia VINNIKOVA, Oleksadnra KIRSANOVA, Mariia TERESHCHUK
BLENDED LEARNING: HOW TO BALANCE ONLINE AND OFFLINE FORMATS.....122

Tetiana MUKHINA
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREPARING FUTURE PRIMARY
SCHOOL TEACHERS TO DEVELOP PUPILS' CREATIVITY THROUGH STEM TECHNOLOGIES.....130

Yaroslava NIKOLAIYENKO
DIGITAL RESOURCES OF EDUCATIONAL LIBRARIES AS A KEY TOOL
FOR SUPPORTING THE NEW UKRAINIAN SCHOOL UNDER MARTIAL LAW.....139

Kristina PETRYK, Maryna KONONENKO
COMMUNICATION STRATEGIES FOR PARTNERSHIP BETWEEN TEACHERS
AND PARENTS IN THE CONTEXT OF EDUCATION REFORM.....145

Oksana RANIUK, Inna GORIACHOK
PEDAGOGICAL PRACTICE AS A MEANS OF FORMING THE REFLECTIVE CULTURE
OF THE FUTURE TEACHER 154

Oleksandr FEDORETS
THE PROBLEM OF HEALTH-PROTECTING EDUCATION
IN THE CONTEXT OF THE ACHIEVEMENTS OF UKRAINIAN
AND WORLD PEDAGOGICAL THOUGHT.....162

Mykhailo KHALASHY
POTENTIAL OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF TYPES OF FOREIGN
LANGUAGE COMMUNICATIVE ACTIVITIES OF FUTURE POLISH LANGUAGE TEACHERS.....167

Liudmyla SHVYDUN, Liubov PASICHNYK
QUEST TECHNOLOGIES IN THE WORK OF A MODERN TEACHER.....175

SECTION 3
SPECIAL EDUCATION

Oksana BRASLAVSKA
USE OF CASE METHOD IN FORMING STUDENTS' SPATIAL THINKING
IN THE PROCESS OF STUDYING ECONOMIC AND SOCIAL GEOGRAPHY.....181

Nina HOLUB, Olena GOROSHKINA
UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOK AS A MEANS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING
IN STUDENTS OF GRADES 7–9.....188

Vita DERENKO, Roman DMYTRIV, Lubomyr PASICHNIAK
PSYCHOLOGIGAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF MANAGEMENT
AND CONTROL IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION.....197

Iryna ZALIPSKA, Tetiana MELNYK
PROFESSIONAL MEDICAL COMMUNICATION BETWEEN
A DENTIST AND A PATIENT..... 203

Liliia KOVRIHINA
WAYS TO ESTABLISH EFFECTIVE COOPERATION BETWEEN TEACHER
AND TEACHER ASSISTANT IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE.....211

Viktoriia MAISTRUK, Oksana ZAKUSYLO, Valentyna SERHEIEVA
CLINICAL PSYCHODIAGNOSTICS AS A BASIS FOR THE ADAPTATION
OF SPECIAL TEACHING METHODS IN GENERAL SECONDARY
EDUCATION INSTITUTIONS.....218

Viktoriia MAISTRUK, Inna IVANIUK, Liudmyla ZAREMBA
PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN)
IN INCLUSIVE EDUCATION: SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (SEL) PROGRAMS..... 225

Zoriana MATSIUK, Mariia FENKO
INCLUSIVE AND BARRIER-FREE ENVIRONMENT FOR PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: SOCIO-PEDAGOGICAL GUIDELINES UNDER MARTIAL LAW 231

Nataliia PAVLYSHYNA
FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE PROCESS OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK 239

Vitaly PUSTOVALOV, Iryna USATOVA, Tatiana KOROL, Victoriia SUPRUNOVYCH, Roman KHALYAVKA
SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH MUSCULOSKELETAL DISORDERS BY MEANS OF GAME TECHNOLOGIES IN THE CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL PROCESS 244

Maryna STUPAK
ENGLISH SIGNPOSTS AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DEVELOPING ACADEMIC WRITING SKILLS OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS 251

Andrii TANKO
NON-FORMAL EDUCATION AS A FACTOR IN SELF-IMPROVEMENT OF THE EMPLOYEES OF THE NATIONAL POLICE OF UKRAINE 259

Kateryna TYCHYNA, Nataliia BABYCH, Hanna SUPRUN, Tetiana KHOMYK, Alina YAROSHEVSKA
FEATURES OF FORMATION OF PHONIC BREATHING IN YOUNGER PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS USING LOGOSPIVKA 267

Oksana TSURANOVA, Tamara BYVSHEVA, Olena POHODA, Vitaly SMORODSKY, Olena TURUKINA
INNOVATIVE APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF PIANO SKILLS IN STUDENTS OF MUSIC AND PEDAGOGICAL SPECIALTIES 278

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 5

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Юрій Васильович Ковальчук

Підписано до друку: 19.12.2025.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 33,95. Замов. № 0126/006.
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.