

Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 6



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Журнал ухвалено до друку Вченою радою
Волинського національного університету імені Лесі Українки
29 грудня 2025 р., № 16

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

Ідентифікатор медіа: R30-02328

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

Періодичність: 6 разів на рік.

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

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

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

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

ISSN 2786-4693 (Print)

ISSN 2786-4707 (Online)

© Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2025

РОЗДІЛ 1 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК [373.2.091.39:82-34]:004.8

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.1>

Альона БАЛЪОХА

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти, Херсонський державний університет, вул. Шевченка, 14, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018

ORCID: 0000-0003-4256-5758

Бібліографічний опис статті: Балъоха, А. (2025). Генеративний штучний інтелект як інструмент створення інтерактивного казкового контенту в дошкільній освіті. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 3–9, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.1>

ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ СТВОРЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО КАЗКОВОГО КОНТЕНТУ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті здійснено комплексний теоретичний аналіз та представлено практичні перспективи впровадження технологій генеративного штучного інтелекту в освітній простір закладів дошкільної освіти, які працюють в кризових умовах. Актуальність дослідження зумовлена стрімкою цифровізацією суспільства та необхідністю модернізації традиційних педагогічних методів відповідно до запитів «цифрового покоління» дітей. Казка розглядається не лише як засіб компетентнісного становлення, а як фундаментальний інструмент розвитку емоційного інтелекту, критичного мислення та соціалізації дошкільників.

Розкрито можливості мультимодальної моделі Gemini від Google, а саме його Gem-бот Storybook, який дозволяє створювати персоналізований казковий контент, що враховує індивідуальні потреби, психологічні особливості та поточні інтереси кожної дитини. Особливу увагу приділено механізмам генерації сюжетних ліній, які дозволяють адаптувати складність мови та повчальний зміст відповідно до вікової групи.

Метою статті є визначення сучасного підходу до використання казки в умовах цифровізації освітнього середовища. Представлено методику реалізації інтерактивних авторських казок шляхом інтеграції згенерованого тексту в освітній зміст закладу дошкільної освіти, наведено приклади впливу дітей на вибір героїв та розвитку сюжету в реальному часі.

У дослідженні також проаналізовано етичні та психолого-педагогічні ризики, пов'язані з використанням штучного інтелекту в роботі з дошкільниками, зокрема питання переваг та недоліків Storybook у збереження автентичності літературних авторських казок. Наукова новизна роботи полягає в обґрунтуванні моделі поєднання класичної казки з імерсивними технологіями штучного інтелекту. Результати дослідження можуть бути використані вихователями ЗДО та методистами для створення інноваційних програм розвитку, спрямованих на формування когнітивної гнучкості та творчої уяви вихованців.

Ключові слова: дошкільна освіта, штучний інтелект, цифровізація освіти, заклад дошкільної освіти, Gemini, Storybook.

Alona BALOKHA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Kherson State University, Shevchenko str., 14, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018

ORCID: 0000-0003-4256-5758

To cite this article: Balokha, A. (2025). Heneratyvnyi shtuchnyi intelekt yak instrument stvorennia interaktyvnoho kazkovoho kontentu v doshkilnii osviti [Generative AI-driven creation of interactive storytelling content in preschool education]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 3–9, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.1>

GENERATIVE AI-DRIVEN CREATION OF INTERACTIVE STORYTELLING CONTENT IN PRESCHOOL EDUCATION

The article carries out a comprehensive theoretical analysis and presents practical prospects for the implementation of generative artificial intelligence technologies in the educational space of preschool educational institutions operating in crisis conditions. The relevance of the study is due to the rapid digitalization of society and the need to modernize traditional pedagogical methods in accordance with the needs of the “digital generation” of children. The fairy tale is considered not only as a means of competence formation, but also as a fundamental tool for the development of emotional intelligence, critical thinking and socialization of preschoolers.

The possibilities of the multimodal model Gemini from Google are revealed, namely its Gem-bot Storybook, which allows you to create personalized fairy tale content that takes into account the individual needs, psychological characteristics and current interests of each child. Special attention is paid to the mechanisms for generating storylines that allow you to adapt the complexity of the language and instructive content according to the age group.

The purpose of the article is to determine a modern approach to the use of fairy tales in the conditions of digitalization of the educational environment. The methodology for implementing interactive author's fairy tales by integrating generated text into the educational content of a preschool educational institution is presented, examples of children's influence on the choice of heroes and the development of the plot in real time are given.

The study also analyzes the ethical and psychological and pedagogical risks associated with the use of artificial intelligence in working with preschoolers, in particular the issues of the advantages and disadvantages of Storybook in preserving the authenticity of literary author's fairy tales. The scientific novelty of the work lies in substantiating the model of combining a classic fairy tale with immersive artificial intelligence technologies. The results of the study can be used by preschool educators and methodologists to create innovative development programs aimed at forming cognitive flexibility and creative imagination of pupils.

Key words: preschool education, artificial intelligence, digitalization of education, preschool educational institution, Gemini, Storybook.

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровізацією та інтеграцією інноваційних технологій в усі ланки освітнього процесу, зокрема й у дошкільну. Вихованці зростають у середовищі, насиченому цифровими медіа, що зумовлює необхідність пошуку нових педагогічно доцільних форм і засобів навчання та виховання. Одним із таких засобів традиційно залишається казка, яка має потужний розвивальний, виховний і соціалізуючий потенціал (Borysenko, 2018; Familiarska, 2024).

Водночас класичні форми роботи з казкою потребують оновлення з урахуванням сучасних технологічних можливостей та кризових умов. Інтерактивні казки, створені із застосуванням штучного інтелекту (далі ШІ), зокрема мультимодальної моделі Gemini, відкривають нові можливості для персоналізації освітнього контенту, активного залучення дітей до співавторства, розвитку мовлення, уяви, емоційного інтелекту та критичного мислення. У контексті реалізації положень Базового компонента дошкільної освіти та Закону України «Про дошкільну освіту» (2024 р.) проблема інтеграції інтерактивних казок на основі ШІ є актуальною та потребує ґрунтовного наукового осмислення (Law of Ukraine «On Preschool Education», 2024).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема використання казки в освітньому процесі дошкільної освіти має глибоке наукове підґрунтя. Класики педагогічної думки (К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський) розглядали казку як важливий засіб формування моральних цінностей, розвитку образного мислення та емоційної сфери дитини. Сучасні науковці, серед яких А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик, Ю. Руденко, Л. Бірюк, Н. Карпинська, Л. Таллер, Л. Фесенко, А. Шибицька, досліджували потенціал казки в розвитку мовлення дошкільнят. Окремі автори (Г. Бистрова) успішно застосовували її в логопедичній корекції. Психологи (К. Крутій, О. Запорожець та інші) присвятили свої праці вивченню того, як казка впливає на психічну сферу дитини (Balokha, 2025; Honcharenko, 2025).

Окремий напрям наукових пошуків присвячений авторській казці як педагогічному феномену, що дозволяє цілеспрямовано формувати морально-етичні та екологічні уявлення дошкільників. Дослідники підкреслюють, що поєднання художнього образу з достовірною науковою інформацією сприяє глибшому усвідомленню дітьми закономірностей природного та соціального середовища.

Одночасно розвивається науковий дискурс щодо використання цифрових та інфор-

маційних технологій у дошкільній освіті. У працях українських і зарубіжних науковців (Н. Морзе, І. Воротникова, Л. Варченко-Троценко, N. Kucirkova, A. Druin, K. Wohlwend) розкрито потенціал цифрового сторітелінгу, інформатичного середовища та технологій для розвитку пізнавальної активності дошкільників. Однак визначено, що питання використання саме генеративних систем ШІ для створення навчального матеріалу, зокрема казок, у закладах дошкільної освіти (далі ЗДО) залишається малодослідженим.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та методичному висвітленні можливостей використання інтерактивних казок, створених на основі генеративної моделі Gemini, в освітньому процесі ЗДО.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дошкільному віці когнітивна сфера дитини є чутливою до перевантажень. Оскільки, за висловом К. Ушинського, дитяче мислення є образним, засвоєння та упорядкування знань відбувається на основі конкретних чуттєвих образів. Чим сильніше образ впливає на емоції дитини, тим міцнішим є запам'ятовування (Kozak, 2025).

Саме тому авторська казка, що поєднує яскраві образи з навчальною інформацією, високо цінується фахівцями (психологами та педагогами) як потужний виховний засіб. Наукові дослідження підтверджують, що діти через емоційний відгук на казкові образи ефективно засвоюють знання, формують судження та формулюють власні висновки. Образний зміст казки допомагає у формуванні перших комплексних уявлень про об'єкти та процеси природного довкілля.

Акцент на формуванні природничо-екологічної компетентності у вихованців сьогодні постає через світову екологічну проблему. Причиною цієї кризи є антропоцентричне ставлення до природи.

На наше переконання, авторська казка, яка поєднує конкретні наукові факти з традиційною казковою формою, може значно підвищити ефективність екологічного виховання дітей дошкільного віку, надавши цьому процесу необхідної емоційно-чуттєвої спрямованості (Balokha, 2025).

У цьому контексті ШІ має значний потенціал, оскільки він дає змогу індивідуалізувати освітній процес, генерувати захоплюючий

інтерактивний контент, урізноманітнювати ігрові методики, розвиваючи креативність дітей та гарантувати доступ до високоякісної освіти для всіх без винятку дошкільнят.

Організація ЮНЕСКО відзначає здатність ШІ прискорювати реалізацію освітніх цілей у світі. Це можливо завдяки тому, що він допомагає усунути перешкоди на шляху до навчання, автоматизувати управління та знайти кращі способи підвищення якості освітніх результатів (Petukhova, 2024; Vizuuk, 2025).

Постійне посилення впливу ШІ у на освіту вимагає від вихователів набуття навичок його продуктивного використання. Це ключовий аспект для якісного навчання та формування готовності сучасних дітей до життя і самореалізації в умовах сьогодення, насиченого технологіями ШІ.

В ході проведеного дослідження нами виокремлено переваги та недоліки у застосуванні ШІ в освітньому процесі ЗДО.

До переваг слід віднести:

- *Оптимізація освітнього процесу*: зростання загальної ефективності навчання.
- *Стимулювання інтересу*: підвищення рівня інтерактивності та залученості дітей до навчальної діяльності.
- *Всебічний розвиток*: сприяння формуванню когнітивних здібностей та соціальних компетенцій.
- *Підтримка вихователів*: надання допомоги педагогам у плануванні та індивідуалізації освітнього процесу.
- *Раціоналізація праці*: зниження адміністративного та організаційного навантаження на персонал.

До викликів та обмежень щодо використання ШІ в дошкільній освіті, ми віднесли:

- *Кваліфікаційний бар'єр*: недостатній рівень готовності (підготовки) педагогічного колективу до роботи з інструментами штучного інтелекту.
- *Загроза надмірної залежності*: потенційний ризик формування технологічної залежності в роботі та навчанні.
- *Економічні витрати*: значні фінансові вкладення, необхідні для інтеграції та обслуговування ШІ-систем.
- *Проблема рівності доступу*: неоднаковий рівень забезпечення технологіями між різними ЗДО.

На наше переконання, лише прагнення до вдосконалення навичок роботи з ШІ, опанування можливостей мультимодальних моделей дозволить вихователям розбудувати українське дошкілля, враховуючи сучасні потреби суспільства.

Проведене нами дослідження на педагогічному факультеті Херсонського державного університету серед здобувачів спеціальності 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) рівня вищої світи охопило 15 респондентів заочної форми навчання та 30 – денної, які проходили практики в ЗДО як в дистанційному так і очному формах. Це дало нам змогу визначити, що сьогодні казка реалізується в ЗДО, не зважаючи на формат роботи. Однак, 14,3% респондентів зазначили, що казки читаються без додаткового технічного чи візуального супроводу. Або використовують готові аудіокнижки (71,4%). Важливим виявилось те, що серед казок, які використовуються вихователями, лише 42,9% відповідають освітнім програмам, у 51,9% – авторські казки обираються за потребами чи інтересами вихованців. 71,4% респондентів зазначили, що до складання текстів казок залучаються вихованці. У 85,7% випадків казки створюються або демонструються за допомогою застосунків чи програм, серед яких були виокремлені Canva, YouTube, PowerPoint, Prezi, Toontastic 3D, Kazka.fun, ChatGPT.

Зазначені результати, дають нам підстави стверджувати, що ЗДО реалізують казки залежно від умов та можливостей, використовуючи досить традиційні засоби їх трансляції. І лише в поодиноких випадках вихователі застосовують програми на основі ШІ, для генерування сюжету казок. Це зумовило потребу дослідити більше мультимодальних моделей ШІ, які можуть розширити можливості освітнього процесу в ЗДО.

Саме до класу передових мультимодальних моделей належить Gemini від Google. Ця система позиціонується як інструмент нового покоління, який значно перевершує попередні унімодальні системи завдяки інтеграції різних типів даних у межах однієї моделі. Можливість генерації казок за допомогою ШІ відкривають нові перспективи для вихователів та методистів, адже ШІ дозволяє миттєво створювати нові, унікальні казкові сюжети за заданими параметрами: вікова група, тема (наприклад, "про дже-

рело" чи "про сортування сміття"), наявність певних персонажів або задана мораль; педагог може запросити кілька варіацій одного сюжету або адаптувати складний текст, знизивши його лексичну та синтаксичну складність для молодшої групи; мультимодальні ШІ-системи, окрім тексту, можуть генерувати унікальні візуальні образи та ілюстрації, що є критично важливим для зорового сприйняття сучасних дошкільників; ШІ може допомогти у створенні казок з використанням спеціалізованої лексики або сюжетів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами тощо. Слід зазначити, що такі авторські казки стають інтерактивними, адже сюжети можуть створюватись не лише за тематичним запитом чи потребою освітньої діяльності вихованців, авторство може належати самим дітям.

Вивчення нами можливостей генеративної моделі Gemini, дозволило виокремити серед його Gem-ботів Storybook який є інноваційним інструментом для створення навчального контенту. Для роботи з цим ресурсом, пропонуються варіанти промтів, які дозволяють більш якісно описати запит для якісного кінцевого результату. Storybook може створювати не лише текст казки, але й генерувати супровідні ілюстрації або навіть ідеї для аудіо- чи відеосценаріїв. Модель дозволяє швидко згенерувати кілька варіантів казки, наприклад, з різними фіналами або різними моральними висновками, що корисно для організації дискусій та розвитку критичного мислення у дошкільників тощо.

На прикладі програмових авторських казок, нами було проведено дослідження щодо можливості їх відтворення за допомогою Storybook та відповідності текстів оригіналу. За освітньою програмою «Дитина» (2020 р.) у середній групі рекомендовано читання «Казки про яблуню» Андрія М'ястківського (Рис.1).

Нами було згенеровано дану казку в Storybook (Рис.2).

Порівняння обох варіантів дає підстави визначити, що Storybook генерує тексти:

1. Обмежені в кількості сторінок (до 12 ст.);
2. Не у відповідності з оригіналом;
3. Близькі до реалій дитини та побутових ситуацій, без художнього «забарвлення»;
5. Природовідповідні зображення героїв у відповідних стилях (Додаток В);
4. Скорочені за змістом.

Казка про яблуню (Андрій М'ястківський) середня група

На узліссі, біля рову, де дідусь мій пас корову, кучеряве, як вільце, зеленіло деревце. І зайчатко, і лисичка називали його – дичка, і колись давно-давно липам скаржилось воно:

– Чом я дике? Я не дике! Скоро виросту велике. Нині зовсім невеличке п'ю водичку од кринички, що прозора наче скло... Із зернятка я зросло. Ось довкола ліс буя... Може, кленом стану я, може, дубом в лісі скраю, ще не відаю, не знаю...

Тут при нім зайчатко стало, подивилося й сказало:

– Ти із яблука, що впало. До землі вчепилось ти, щоб під дощиком рости. Через років сім чи вісім станеш яблунею в лісі!

Засміялись лопухи:

– Хі-хі-хі! Хи-хи-хи! З неї яблуні не буде, бо затопчуть її люди. Якщо й вродить якийсь плід, то заглушить його глід!

Але йшов узліссям дід. З корячка води напися і на дичку задивився: «Непомітна, невеличка, але яблунька, хоч дичка. В бур'янах густих вона, але в корені міцна...»

Вирвав дід скрізь лопухи і сказав:

– Роздивляйся зелені сни, а пізніше, восени, я візьму тебе в мій сад, де порічки й виноград, де квітує все зелене, – станеш щепою у мене!

І коли зжовтів весь ліс, деревце дідусь приніс до господи й посадив і довкіл обгородив, щоб не сміли зайченята взимку яблуньку чухрати. А на весну залюбки прищепив дідусь бруньки з яблунь тих, що вже великі, що культурні, а не дикі... Й деревце розвеселилось, шовком-цвітом ясно вкрилось. І зросла, як дід хотів, яблуня семи сортів. Дозрівали на осонні білі яблука й червоні.

От і казка невеличка вам про яблуню, про Дичку.

Рис. 1. Авторська казка (оригінал) в середній групі



Рис. 2. Авторська казка згенеровано в Storybook

Однак, ці показники не зменшують їх цінності для навчання та виховання дошкільників.

Навчання:

1. Згенеровані тексти супроводжуються яскравими та природновідповідними зображеннями, які дозволяють деталізувати об'єкти природи чи явища для дітей. За ними можна будувати додаткову бесіду з дітьми, міркування

щодо поведінки героїв, їх настрою чи стану тощо.

2. Тексти дозволяють урізноманітнити роботу з дітьми за різними прийомами: «Заверши казку», «Поміркуй, що було, якби...?», «Як вчинив би ти...?» тощо. Така робота розширює уявлення дітей про природу та зв'язки у ній.

3. Сюжети можуть мати непередбачувану кінцівку, що сприяє аналізу достовірності з дітьми інформації у відповідності до реального тексту чи процесів у природі. Це стимулює критичне мислення дітей та уважність до деталей. Мотивує до читання та вивчення природного довкілля.

4. Інтерактивні казки можна можуть результатом проведеної екскурсії чи цільової прогулянки з дітьми, вивчення певної теми чи проведення проєкту. Діти можуть пропонувати для промтів власних героїв, умови, обставини, стиль тощо.

Виховання:

1. Трансформація текстів чи генерація сюжетів, близьких до реального життя, сприяє аналізу дітьми вчинків і поведінки героїв. Визначенні позитивного і негативного героя, тощо.

2. Залучення дітей до складання інтерактивних казок сприяє усвідомленню відповідальності, здатності надавати героям відповідних рис поведінки.

3. Сприяє дбайливому ставленню до природного довкілля, навичкам природодоцільної поведінки, тощо.

Визначені нами рекомендації щодо використання інтерактивних казок, згенерованих Storybook дозволяють розширити методичний супровід використання авторських казок в ЗДО.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнення результатів дослідження дозволяє зробити висновок, що інтерактивні казки на основі Gemini є перспективним інноваційним засобом дошкільної освіти. Вони поєднують традиційні педагогічні цінності казки з сучасними цифровими можливостями, сприяють активізації пізнавальної діяльності дітей, розвитку їхньої творчості та емоційного інтелекту.

Разом із тим використання штучного інтелекту в освітньому процесі потребує подальшого наукового осмислення, зокрема щодо питань безпеки, етичності, педагогічної доцільності та підготовки вихователів до роботи з такими технологіями. Перспективи подальших досліджень передбачають розробку експериментально перевічених методик використання інтерактивних казок, вивченні їхнього впливу на різні сфери розвитку дошкільників та створенні моделей підготовки педагогів до інтеграції ІІІ в освітню практику ЗДО.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бізюк А. В., Олійник В. М. Штучний інтелект у генерації контенту: технології, виклики та застосування в освіті. Поліграфічні, мультимедійні та web-технології. Сучасні тренди : колективна монографія (для спеціальностей G20 Видавництво та поліграфія, F3 Комп'ютерні науки). Харків : ТОВ «Друкарня Мадрид», 2025. Т. 1. С. 85–104. DOI: <https://doi.org/10.30837/PMW.2025.T1.085>.
2. Мамута М. С., Рибалко О. О. Використання штучного інтелекту для створення навчального відеоконтенту // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету : електрон. наук. фахове вид., 2025. Вип. 18. С. 81–91. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.187>.
3. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років «Дитина». URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/programi-rozvitku-ditey>.
4. Петухова Л. Є., Воропай Н. М., Бальоха А. С. Використання освітнього середовища в кризових умовах // Наукові інновації та передові технології : журнал. 2024. Вип. 8(36). С. 1321–1332. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8\(36\)-1321-1331](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8(36)-1321-1331)
5. Фамілярська Л. Л. Використання штучного інтелекту в закладі дошкільної освіти // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету : електрон. наук. фахове вид. 2024. Вип. 16. С. 216–228. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.1614>.
6. Kozak, L., Litichenko, O., Narashchenko, L., & Shynkar, T. Використання цифрових інструментів у освітньому процесі закладу дошкільної освіти. *Educological discourse*, 2025. Вип. 50(3). С. 40-48. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/1280>
7. Борисенко У. В. Роль казки в екологічному вихованні дітей дошкільного віку // Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки : зб. наук. пр. / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ, 2018. Вип. 14. С.192–196 URI: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/2636>
8. Гончаренко, А. М., Дятленко, Н. М. Використання інформаційних технологій у формуванні базових компетентностей у дошкільній освіті України // *Педагогічна Академія : наукові записки*. 2025 Вип. 18. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/898>

9. Бальоха А. С. Використання Блоків Дьшенша у процесі пізнання природного довкілля вихованцями старшої групи // Наступність у навчанні математики в умовах реформи загальної середньої освіти: реалії та перспективи: збірник тез доповідей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції, 25 березня 2025 р. / Міністерство освіти і науки України, ДЗ «ПНПУ імені К.Д. Ушинського» [та ін.]. Одеса, 2025. С 49–51. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/22140>

10. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 р. № 3788-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>.

REFERENCES:

1. Bizyuk, A. V., & Oliinyk, V. M. (2025). Shtuchnyi intelekt u heneratsii kontentu: tekhnolohii, vyklyky ta zastosuvannya v osviti [Artificial intelligence in content generation: Technologies, challenges, and applications in education]. In Polihrafichni, multymediini ta web-tekhnolohii. Suchasni trendy (Vol. 1). Kharkiv: TOV “Drukarnia Madryd”. pp. 85–104. DOI: <https://doi.org/10.30837/PMW.2025.T1.085> (in Ukrainian)

2. Mamuta, M. S., & Rybalko, O. O. (2025). Vykorystannya shtuchnoho intelektu dlia stvorennia navchalnoho videokontentu [The use of artificial intelligence for creating educational video content]. Vidkryte osvितnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu, (18), pp. 81–91. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.187> (in Ukrainian)

3. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (n.d.). Osvitnia prohrama dlia ditei vid 2 do 7 rokiv «Dytyna» [Educational program for children aged 2 to 7 «Dytyna»]. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/programi-rozvitku-ditey>. (in Ukrainian)

4. Petukhova, L. Ye., Voropai, N. M., & Balokha, A. S. (2024). Vykorystannya osvitnoho seredovyshecha v kryzovykh umovakh [The use of the educational environment in crisis conditions]. Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii, 8(36), pp. 1321–1332. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8\(36\)-1321-1331](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8(36)-1321-1331) (in Ukrainian)

5. Familiarska, L. L. (2024). Vykorystannya shtuchnoho intelektu v zakladi doshkilnoi osvity [The use of artificial intelligence in preschool education institutions]. Vidkryte osvितnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu, (16), pp. 216–228. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.1614> (in Ukrainian)

6. Kozak, L., Litychenko, O., Harashchenko, L., & Shynkar, T. (2025). Vykorystannya tsyfrovyykh instrumentiv u osvitnomu protsesi zakladu doshkilnoi osvity [The use of digital tools in the educational process of preschool education institutions]. Educological Discourse, 50(3), pp. 40–48. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/1280> (in Ukrainian)

7. Borysenko, U. V. (2018). Rol kazky v ekolohichnomu vykhovanni ditei doshkilnoho viku [The role of fairy tales in environmental education of preschool children]. In Teoriia i metodyka navchannia: problemy ta poshuky (Issue 14). Kharkiv: KhNPU imeni H. S. Skovorody. pp. 192–196. URI: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/2636> (in Ukrainian)

8. Honcharenko, A. M., & Diatlenko, N. M. (2025). Vykorystannya informatsiinykh tekhnolohii u formuvanni bazovykh kompetentnostei u doshkilnii osviti Ukrainy [The use of information technologies in the formation of basic competencies in preschool education in Ukraine]. Pedagogichna Akademiia: Naukovi zapysky, (18). URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/898> (in Ukrainian)

9. Balokha, A. S. (2025). Vykorystannya blokiv Dienesha u protsesi piznannia pryrodnoho dovkillia vykhovantsiamy starshoi hrupy [The use of Dienes blocks in the process of learning about the natural environment by senior preschool children]. In Nastupnist u navchanni matematyky v umovakh reformy zahalnoi serednoi osvity: realii ta perspektyvy. Odessa. pp. 49–51. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/22140> (in Ukrainian)

10. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» [Law of Ukraine «On Preschool Education»]. (2024). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (in Ukrainian)

Дата першого надходження рукопису до видання: 15.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 18.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

УДК 37.2.091.3.01

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.2>

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

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

Олена ДАЛІБА

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49006

ORCID: 0009-0008-7390-180X

Ірина МАЗУР

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49006

ORCID: 0000-0002-7281-7955

Бібліографічний опис статті: Великодна, Є., Шинкаренко, В., Клімова, Л., Даліба, О., Мазур, І. (2025). Ігрова взаємодія як засіб формування соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 10–17, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.2>

ІГРОВА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано еволюцію гри як провідної форми активності дитини та розкрито динаміку розвитку гри: від елементарних маніпуляцій з предметами в ранньому віці до складних сюжетно-рольових, а також ігор із правилами в дошкільному віці. Розглянуто роль ігрової взаємодії як ключового чинника соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Авторами було з'ясовано, що формування ігрової компетентності, яка спрямована на здатність дитини до вільної, емоційно насиченої, спонтанної активності з власної ініціативи сприяє реалізується можливість застосування наявних і освоєння нових знань та особистісного розвитку через прагнення дитини до участі в житті дорослих шляхом реалізації інтересів в ігрових та рольових діях в узагальненій формі. Доведено вплив різних видів ігор (сюжетно-рольових, дидактичних, рухливих) на формування навичок комунікації, емпатії, саморегуляції та вміння працювати в команді. У роботі обґрунтовано, що гра є природним середовищем для засвоєння моральних норм та соціальних ролей. Розкрито механізми впливу спільних ігор на зниження рівня тривожності та агресивності у дітей. Визначено психолого-педагогічні умови, за яких ігрова діяльність стає ефективним інструментом соціалізації дитини. Особливу увагу приділено взаємозв'язку між

ігровим досвідом та здатністю дошкільників розпізнавати власні емоції та почуття оточуючи та проблемам формування соціально-емоційної компетентності дошкільників через систему ігрової взаємодії.

Ключові слова: дошкільна освіта, ігрова взаємодія, соціально-емоційні навички, соціалізація, ігрова компетентність.

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

Vyacheslav SHYNKARENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, 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: 0000-0003-0929-9160

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

Olena DALIBA

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: 0009-0008-7390-180X

Iryna MAZUR

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: 0000-0002-7281-7955

To cite this article: Velykodna, Ye., Shynkarenko, V., Klimova, L., Daliba, O., Mazur, I. (2025). Ihrova vzayemodiya yak zasib formuvannya sotsial'no-emotsiynoho rozvytku ditey doshkil'noho viku [Play interaction as a means of forming the social-emotional development of preschool children]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 10–17, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.2>

PLAY INTERACTION AS A MEANS OF FORMING THE SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

The article analyzes the evolution of play as the leading form of child activity and reveals the dynamics of game development: from elementary manipulations with objects at an early age to complex plot-role-playing games, as well as games with rules in preschool age. The role of game interaction as a key factor in the socio-emotional development of preschool children is considered. The authors found that the formation of game competence, which is aimed at the child's ability to free, emotionally rich, spontaneous activity on his own initiative, contributes to the realization of the possibility of applying existing and mastering new knowledge and personal development through the child's desire to participate in adult life by realizing interests in game and role-playing actions in a generalized form. The influence of different types of games (plot-role-playing, didactic, mobile) on the formation of communication skills, empathy, self-regulation and the ability to work in a team is proven. The work substantiates that the game is a natural environment for the assimilation of moral norms and social roles. The mechanisms of the influence of joint games on reducing the level of anxiety and aggressiveness in children are revealed. The psychological and pedagogical conditions under which gaming

activity becomes an effective tool for the socialization of a child are determined. Special attention is paid to the relationship between gaming experience and the ability of preschoolers to recognize their own emotions and feelings in others and to the problems of forming the social and emotional competence of preschoolers through the system of gaming interaction.

Key words: preschool education, play interaction, social-emotional skills, socialization, play competence.

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується пошуком ефективних шляхів гармонійного розвитку особистості дитини, серед яких особливе місце посідає соціально-емоційна компетентність. В умовах стрімких суспільних змін, цифровізації та обмеженості «живого» спілкування, проблема формування у здобувачів дошкільної освіти навичок емпатії, саморегуляції та конструктивної взаємодії набуває важливого значення. Згідно з Державним стандартом дошкільної освіти (Базовим компонентом), пріоритетом є виховання психологічно здорової, соціально адаптованої особистості, здатної розуміти власні емоції та почуття інших.

Так, Базовим компонентом дошкільної освіти виокремлено освітні напрями таким чином, щоб вони визнали зміст роботи закладу дошкільної освіти через організацію педагогами базових (основних) видів діяльності, які збагачують досвід дитини та реалізуються через особистісне надбання дитини (результат розвитку) та постійну підтримку батьків в умовах родинного виховання. Формування компетентностей відображає систему взаємопов'язаних компонентів фізичного, психічного, соціального, духовного розвитку особистості дитини та емоційно-ціннісного ставлення, що є результатом успішної дошкільної освіти. Компетентності, що сформовані у дитини в різних видах діяльності та входять до інваріантної складової освітніх напрямів: «Особистість дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина в природному довкіллі», «Гра дитини», «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина у світі мистецтва» створюють основу для збагачення та поглиблення змісту освіти на наступних рівнях здобуття освіти у початковій та середній школі, де ігрова діяльність є провідним видом під час навчання.

Відповідно, ігрова діяльність традиційно визначається як провідна у дошкільному віці. Саме в грі дитина вперше опановує складну систему людських взаємин, приміряє соціальні ролі та вчиться діяти в межах певних правил. Проте сьогодні спостеріга-

ється тенденція до певної «інтелектуалізації» дошкільля, де ігрова взаємодія часто витісняється навчальними формами роботи, що негативно позначається на емоційному благополуччі вихованців. Це зумовлює необхідність переосмислення гри не просто як розваги, а як потужного інструмента соціально-емоційного загартування дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи роботи зарубіжних та українських науковців, було виявлено, що використання ігрових технологій в закладах дошкільної освіти є ключовими аспектами складової педагогічних технологій, досліджено її значення, функції та класифікація в наукових роботах Є. Добринської, О. Жорник, Т. Завязун, І. Карабаєвої, Т. Піроженко, А. Руденок, О. Сахно, Л. Соловйової, К. Ушинського, В. Шашиної, В. Шахрай з'ясовано, що через гру відбувається соціалізація дитини. Натомість науковці М. Айзенбарт, К. Зворигіна, О. Кравцова, Г. Кравцова, С. Новосолова, О. Смирнова, С. Русова, М. Федорова досліджували розвиток «ігрової компетентності», «соціально-комунікативної компетенції» у дошкільників, підкреслюючи, що ці компетентності включають досвідченість дитини в ігровій діяльності, відповідні вміння та ігрові мотиви. В роботах І. Дичківської, О. Сударик ігрові технології розглянуто як певний комплекс методів і прийомів, що направлені на розв'язання проблемних ситуацій, а також практичне застосування отриманих теоретичних знань під час здобуття освіти. Науковицею О. Ромою визначено, що гра – це не лише розвага, а й ефективний метод, що допомагає досягати навчальних цілей та розвивати особистість дитини.

Мета дослідження. Проаналізувати вплив ігрової діяльності на формування соціально-емоційної компетентності дітей дошкільного віку, а також здійснити аналіз практичних аспектів використання ігрової взаємодії як ключового засобу формування соціально-емоційної сфери дітей дошкільного віку та визначити найбільш ефективні види ігор для розвитку комунікативних навичок.

Виклад основного матеріалу дослідження.

В умовах здобуття освіти в період навчання в закладі дошкільної освіти, гра є провідною діяльністю дітей певної вікової періодизації, тому впровадження ігрових технологій або гейміфікації у сучасній освіті є одним із ефективних та перспективних напрямків, що передбачає використання елементів, механік та принципів, притаманних комп'ютерним та настільним іграм, для підвищення залученості, мотивації та ефективності навчального процесу дітей дошкільного віку.

Дослідженням ролі гри у житті людини займалися не тільки педагоги, але й філософи різних епох. Так, у XVIII столітті, відомий філософ Фрідріх Шиллер був одним із перших науковців-філософів, який науково дослідив гру та визначив її роль у прояві естетичного та духовного життя людини. Філософ зазначав у своїх роботах, що гра дозволяє людині відчувати прекрасне, підносячись над повсякденним життям, тому що гра здійснюється бажанням, а не потребою чи примусом, що в свою чергу не має утилітарної мети. Натомість філософ Гербер Спенсер стверджував, що гра є наслідком надміру енергії в організмі та призначена для її витрати. Він започаткував біологічну теорію ігор, проводячи подібність між грою дитинчат тварин і людських дітей та зауважував, що гра є безцільною діяльністю заради себе самої та вивільняє надлишок енергії.

Згідно з дослідженнями Карла Гроса, все відбувається навпаки: ігри слугують для тренування фізичних і розумових можливостей людини, гра виникає як наслідок недорозвиненості початкового пристосування до навколишнього середовища. У дитинчат тварин і людських дітей через гру виробляються певні механізми адаптації, тренуються органи руху і чуттів, розвивається спостережливість і увага. Таким чином, від доводив, що гра є підготовкою до боротьби за життя.

Нідерландський філософ Йоган Гейзинг в своїй книзі «Homo Ludens» аналізує роль гри в людському суспільстві, де відзначає, що гра старша за культуру, оскільки гра властива не тільки людям, а й тваринам. На його погляд, людська культура зароджується з гри, хоча гра не переходить у культуру, а залишається поряд з культурою, де культурі властиве створення вигаданих штучних середовищ, які не є «справ-

жнім життям», а містять в собі елемент гри. (Johann Geisinga, 1994, с. 5).

Одним із перших філософів сучасності, що займався спробами знайти визначення слова «гра» є Людвіг Вітгенштайн. У своїй науковій роботі «Філософські дослідження» автор зазначив, що жоден з елементів гри, а саме: правила, змагання, грайливість не здатні адекватно дати визначення, що таке гра. На його думку, люди називають іграми дуже широке коло певних видів діяльності, спільною рисою для яких є родинна подоба (Wittgenstein, Ludwig, 1953).

Не випадково, в базовому компоненті дошкільної освіти розділ «Гра дитини» виділено як одним із важливих освітніх напрямів інваріантної складової, що ігрова взаємодія представлена провідним видом діяльності, що формується під впливом соціальних умов життя й виховання. Саме за допомогою гри створюються сприятливі умови для розвитку та формування здібностей виконувати різноманітні дії в розумовому плані, здійснювати психологічні заміни реальних об'єктів, у дитини формуються компетентності, які в подальшому життя допоможуть їм усвідомити світ навколо себе, керувати емоціями, будуть впливати на її успішну соціалізацію та адаптацію в соціумі. Тому гра в дошкільному віці є потужним інструментом для формування різних психологічних навичок і вмінь (Psychologist, 2024). Ігрова діяльність будує основу для нової провідної діяльності здобувачі дошкільної освіти, тобто навчальної. І тому, важливим етапом в цей період педагогічної діяльності є організація в закладах дошкільної освіти ігрового простору з метою активізації, розширення й збагачення ігрового досвіду та діяльності дошкільників. За допомогою гри відбувається виявлення та усунення вікових проблем й складностей, що виникають у процесі спілкування з оточуючи світом завдяки елементам гри, що є ключовим елементом психологічного розвитку та охоплює розвиток мислення, емоційного інтелекту, соціальних навичок, уяви та творчих здібностей. Також, психологічні ігри є ефективним інструментом для самоаналізу, психотерапії та вирішення життєвих питань, що робить їх важливими як для дітей, так і для дорослих.

Як зазначає сучасна науковиця Світлана Гриценко, використання ігрових технологій впливає на розвиток психологічної гнучкості,

розкнутості, комунікабельності, емоційно-вольового впливу. Дитина має в грі право на помилку. Вона є засобом розвитку дитячої уяви, розвиває пізнавальні здібності, емоційний бік особистості, збагачує словниковий запас. Саме в грі проявляється і розвиваються різні сторони дитячої особистості, задовольняється безліч інтелектуальних та емоційних потреб (Hrytsenko, 2016, с. 12–19).

Під час навчання в закладі дошкільної освіти, також відбувається формування ігрової компетентності, яка спрямована на здатність дитини до вільної, емоційно насиченої, спонтанної активності з власної ініціативи, в якій реалізується можливість застосування наявних і освоєння нових знань та особистісного розвитку через прагнення дитини до участі в житті дорослих шляхом реалізації інтересів в ігрових та рольових діях в узагальненій формі. Завдяки правильній організації ігрового процесу, що є своєрідною зоною найближчого розвитку дитини сприяє збагаченню ігрового середовища і педагогічного супроводу дорослих, відповідно створена класифікація ігор відображає ступінь активності та свободи дитини в питаннях організації ігрової діяльності. Існує дві групи ігор, які доцільно використовувати в освітньому процесі закладу дошкільної освіти: перша група: самодіяльні вільні ігри (ігри-експериментування, сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані); друга група: ігри, що організовані за ініціативою дорослих з метою навчання (сюжетно-дидактичні, дидактичні (словесні, з іграшками, настільно-друковані), рухливі, конструктивно-будівельні) та з метою організації дозвілля (інтелектуальні, карнавальні, обрядові, драматизації, хороводи, ігри-естафети) (Roma, Blyzniuk, 2016).

Здатності гратися та грати в ігри, що властива кожній людині, приділяло увагу значна кількість психологів, серед яких Мелані Кляйн, Жан Піаже, Вільям Джеймс, Зугмунд Фрейд, Карл Юнг, а також Лев Витотський. З точки зору психологічного розвитку особистості, гра особливо важлива в ранньому віці, коли активно формується психіка та характер дитини. Дитяча гра сприяє не тільки фізичному розвитку, але й розвиватися розумово та активно включатися в процесу соціалізації в соціумі (Larson, R. W., & Verma, S., 1999, p. 701–736).

Ігрові методи навчання відносять до освітніх підходів, які інтегрують елементи гри в навчальний процес з метою організації навчання більш захоплюючим, інтерактивним та ефективним. Такі методи включають різноманітні види ігор, симуляцій, рольових ігор, квестів та інших видів розваг, які мають навчальну мету. Основними рисами ігрових методів у навчанні є: ігри вимагають активної участі учнів, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу в інтерактивній формі. Ігрові елементи, такі як бали, нагороди та конкурси, стимулюють інтерес учнів до навчання. Вони можуть бути більш схильними брати участь у заняттях, якщо вони вбачають перспективу перемоги або досягнення певних навчальних цілей. Завдяки ігровій діяльності, що передбачає командну роботу, розвиваються навички співпраці та комунікації у здобувачів освіти. Ігрові ситуації часто вимагають швидкого прийняття рішень та креативного підходу до вирішення задач, ігрова взаємодія сприяє розвитку критичного мислення; відбувається адаптація навчання до індивідуальних потреб та здібностей учнів. За допомогою ігрової активності є можливість отримати миттєвий зворотній зв'язок, що допомагає учням розуміти свої сильні та слабкі сторони, підвищити свою самооцінку, що сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу. Ігрові методи сприяють зменшенню стресу, зняття емоційної напруги, що пов'язаний з навчанням, роблячи процес більш веселим та захоплюючим (Fedorova, 2018).

Ці переваги роблять ігрові методи цінним інструментом у навчальному процесі, сприяючи кращому розумінню матеріалу, розвитку соціальних та розумових навичок, а також створюючи позитивне ставлення до навчання.

Завдяки інтеграції ігрових методів у навчальний процес, учні не тільки отримують знання, але й розвивають різноманітні навички, такі як стратегічне мислення, креативність, взаємодія з однолітками та вміння працювати в команді. Це допомагає зробити навчання більш захоплюючим та ефективним.

Сучасна педагогіка пропонує безліч програм, методів та прийомів, що сприяють соціально-емоційному навчанню та розвитку дітей дошкільного віку, які водночас зменшують негативний вплив на емоційну поведінку дітей саме через ігрову діяльність. Наприклад, у застосуванні рольових ігор у роботі з дошкільниками

діти беруть на себе ролі різних персонажів та взаємодіють між собою, вирішуючи певні ситуації. Це сприяє розвитку комунікаційних навичок, емпатії та критичного мислення. Настільні та карткові ігри допомагають учням розвивати логічне мислення, креативність та навички вирішення проблем. Вони також сприяють розвитку соціальних навичок через спілкування та співпрацю з іншими гравцями. В свою чергу симуляції дозволяють учням зануритися в реалістичні сценарії та випробувати себе в різних ролях, наприклад, як підприємці, лікарі або науковці. Це допомагає учням застосовувати теорію на практиці та розвивати професійні навички. Натомість відеоігри можуть бути як навчальними інструментами, так і засобом розваги. Вони допомагають розвивати навички вирішення проблем, стратегічного мислення та адаптивності до нових ситуацій. Використання квестів в освітньому процесі допомагає стимулювати учнів до пошуку інформації, розв'язання загадок та прийняття рішень. Це сприяє розвитку логічного мислення та здатності працювати в команді. Освітні онлайн-ігри розроблені спеціально для навчання та можуть бути використані для вдосконалення знань з різних предметів й активно включати інтерактивні завдання та індивідуальні виклики для здобувачів освіти (Ihrovi metody u navchanni: innovatsijni pidkhody ta perevahy, 2024).

Побудова ігрової взаємодії в закладі дошкільної освіти можлива з використанням методики компетентісного навчання за допомогою індивідуальних наборів з шести цеглинок LEGO, які мають червоний, помаранчевий, жовтий, блакитний, зелений та синій кольори, де кожна гра-завдання побудовані як цілий комплекс для комунікативно-мовленнєвого розвитку, що сприяють веденню конструктивного та підтримці доброзичливих стосунків з однолітками та дорослими, допомагає розвивати вміння висловлювати свою свої думки та ідеї. Логіко-математичний розвиток вчить орієнтуватися в просторі, вивчати форми, кольори та розміри, вдосконалювати вміння групувати та узагальнювати предмети. Відбувається креативний розвиток шляхом стимулювання нестандартних рішень під час створення конструкцій, сприяє розвитку уяви, фантазії та естетичних смаків. Покращується дрібна моторика, тренується координація рухів, здійснюється узгодження рухів різних частин тіла,

уваги, оперативної пам'яті. Виховується наполегливість, уважність, самоконтроль, зосередженість та ментальної (когнітивної) гнучкості, що є необхідними для навчання протягом життя. Такий підхід дозволяє розкрити та розвинути внутрішній потенціал кожної дитини, сформувати цілісний світогляд та збагачення ігрового досвіду (Vojtenko, Dekunova, Lavs'ka, Yahupa, 2019; Roma, 2018).

Впровадження в закладах дошкільної освіти парціальної програми «Творці майбутнього» базується на впровадженню технологій, які стимулюють вияв емоцій і почуттів, сприяє розвитку психічних процесів, соціалізації особистості, формування цілісного світогляду, моральних якостей і лідерського потенціалу, дає можливість задовольнити рухову активність, творчо самореалізовуватись, здобувати досвід агентності як вміння і здатність людини до цілепокладання, рефлексії та дії для впливу на зміни не тільки у власному житті, але й світі навколо. Під час впровадження програми гра розглядається як відкрита система, яка включає вільну, спрямовану і розвивальну ігри, де до взаємодії долучені дорослі разом з дитиною. У вільній грі дитини пізнає якості й властивості предметів, їх призначення, способи використання, усвідомлює особливості взаємин між людьми, пізнає саму себе, свої можливості та здібності, формує вміння та навички, які необхідні в дорослому житті. Натомість розвивальна гра має чітку структуру, правила організації та взаємодії. Гра містить завдання-виклики, які є дієвим механізмом для розвитку оперативної пам'яті, самоконтролю та ментальної гнучкості. А от у спрямованій грі, яка знаходиться на перетині вільної та розвивальної гри, що відбувається у взаємодії з дорослими, який координує діяльність дитини, створює ігровий старт, простір для можливостей, але не керує й не контролює її діями під час гри (Roma, Blyzniuk, 2016. s. 14–18).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розвиток соціально-емоційної компетентності через ігрову взаємодію мають бути ефективним інструментом для організації освітньої роботи закладів дошкільної освіти, а для дитини стати емоційно наповненим досвідом можливостей та почуттям задоволеності від активності. Ігрові методи являють собою цінний інструмент, які можуть покращити освітній

процес та підвищити ефективність навчання. Завдяки цим методам учні отримують можливість брати участь у цікавих та захоплюючих заняттях, що сприяє кращому засвоєнню знань та розвитку важливих життєвих навичок.

Переваги ігрових методів у навчанні включають мотивацію та залучення учнів, розвиток соціальних навичок та критичного мислення, а також створення позитивного ставлення до навчання. Вони можуть бути застосовані у різних навчальних контекстах, таких як шкільна та вища освіта, професійне навчання, онлайн-навчання та навчання дорослих.

Розробка та використання вихователями закладів дошкільної освіти ігрових методів

у навчанні вимагає ретельного планування та творчого підходу, щоб забезпечити їхню практичну ефективність та відповідність цілям дошкільної освіти. Тобто, при правильно організованому підході, ігрові методи та ігрова взаємодія можуть сприяти покращенню якості навчання та розвитку особистості, забезпечує інтерактивний підхід до навчання створюючи захоплюючий світ отримання нового життєвого досвіду. Отже, використання ігрових методів у навчанні є перспективним напрямком розвитку освіти, які дозволяють створити більш динамічний, інтерактивний та індивідуалізований навчальний процес, що відповідає вимогам сучасного світу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Йоган Гейзинга (1994). *Homo Ludens*. Досвід визначення ігрового елемента культури. Пер. з англ. О.Мокровольського. Київ: «Основи», С.5.
2. Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125(6), 701–736. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.701>.
3. Wittgenstein, Ludwig (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell. ISBN 0-631-23127-7
4. Гриценко С.В. Використання ігрової діяльності у навчальному процесі. Початкове навчання та виховання. 2016. № 34. С. 12–19.
5. Ігрова діяльність дошкільника : молодший дошкільний вік. Піроженко Т.О. та ін. Київ : Генеза. 2016, 88 с. (Серія «Настільна книжка вихователя»).
6. Ігрові методи у навчанні: інноваційні підходи та переваги. [Електронний ресурс] «Mind Scope. Обсяг розуму». Розділ «Наука», 2024. Режим доступу: <https://mindscope.biz.ua/igrovi-metody-u-navchanni-innovacijni-pidhody-ta-perhevagy/>.
7. Нова українська школа: навчання через гру. LEGO-технологія в освітньому процесі. Методичний посібник. С.І. Войтенко, З.В. Декунова, А.М. Лавська, І.Д. Ягупа. Суми, НВВ КЗ СОППО. 2019. 112 с.
8. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33 «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція». Режим доступу: <https://surl.li/shilwo>
9. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Безмежний світ гри з LEGO». О.Ю. Рома, В.Ю. Близнюк. The LEGO Foundation, 2016. С. 14–18.
10. Роль гри у розвитку психології дитини – вплив і значення. PSYHOLOGIST. Психологічна допомога. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://psychologist.com.ua/rol-gri-u-rozvitku-psixologii-ditini-vpliv-i-znachennya/>
11. Рома О. Шість цеглинок в освітньому просторі школи: методичний посібник. К.: The LEGO Foundation, 2018. 32 с.
12. Федорова М.А. Особливості розвитку ігрової компетентності дитини у контексті наступності між дошкільною освітою і початковою школою. Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи : монографія / за заг. редакцією В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Завязун. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2019, С. 300-314.
13. Федорова М.А. Теорія та методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку: навч. Посібник. Житомир, ФОП Левковець, 2018. 149 с.

REFERENCES:

1. Johann Geisinga (1994). *Homo Ludens Dosvid vyznachennia ihrovoho elementa kul'tury* [Experience in defining the game element of culture]. Per. z anhl. O.Mokrovol's'koho. Kyiv: «Osnovy», S.5. (in Ukrainian)
2. Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125(6), 701–736. URL: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.701>. (in English)
3. Wittgenstein, Ludwig (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell. ISBN 0-631-23127-7 (in in English)

4. Hrytsenko S.V. (2016) Vykorystannia ihrovoi diial'nosti u navchal'nomu protsesi. Pochatkove navchannia ta vykhovannia. [The use of game activities in the educational process. Primary education and upbringing]. № 34. S. 12–19. (in Ukrainian)
5. Ihrova diial'nist' doshkil'nyka : molodshyj doshkil'nyj viku. (2016). [Playful activity of a preschooler: younger preschool age]. Pirozhenko T.O. ta in. Kyiv : Heneza. 88 s. (Serii «Nastil'na knyzhka vykhovatelii»). (in Ukrainian)
6. Ihrovi metody u navchanni: innovatsijni pidkhody ta perevahy (2024). [Game methods in education: innovative approaches and advantages. «Mind Scope. Scope of the mind». Section «Science»]. Retrieved from: <https://mindscope.biz.ua/igrovi-metody-u-navchanni-innovacijni-pidhody-ta-perevahy/> (in Ukrainian)
7. Nova ukrains'ka shkola: navchannia cherez hru. LEGO-tekhnolohiia v osvith'omu protsesi.(2019). Metodychnyj posibnyk. [New Ukrainian School: Learning through Play. LEGO Technology in the Educational Process. Methodological Guide]. S.I. Vojtenko, Z.V. Dekunova, A.M. Lavs'ka, I.D. Yahupa. Sumy, NVV KZ SOIPPO. 112 s. (in Ukrainian)
8. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 12.01.2021 № 33 «Pro zatverdzhennia bazovoho komponenta doshkil'noi osvity (Derzhavnoho standartu doshkil'noi osvity) nova redaktsiia». [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 12.01.2021 No. 33 «On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) new edition»]. (in Ukrainian)
9. Prohrama rozvytku dytyny vid 2 do 6 rokiv ta metodychni rekomendatsii «Bezmezhyj svit hry z LEGO». (2016). [Child development program for children from 2 to 6 years old and methodological recommendations «The Endless World of Play with LEGO»]. O.Yu. Roma, V.Yu. Blyzniuk. The LEGO Foundation, 2016. S. 14–18. (in Ukrainian)
10. Rol' hry u rozvytku psykholohii dytyny – vplyv i znachennia. PSYHOLOGIST. Psykholohichna dopomoha. [The role of play in the development of a child's psychology – influence and significance. PSYHOLOGIST. Psychological help.]. Retrieved from: <https://psychologist.com.ua/rol-gri-u-rozvytku-psixologii-ditini-vplyv-i-znachennya/> (in Ukrainian)
11. Roma O. (2018) Shist' tsehlynok v osvith'omu prostori shkoly: metodychnyj posibnyk. [Six bricks in the educational space of the school: a methodological manual]. K.: The LEGO Foundation, 32 s. (in Ukrainian)
12. Fedorova M.A. (2019). Osoblyvosti rozvytku ihrovoi kompetentnosti dytyny u konteksti nastupnosti mizh doshkil'noiu osvitoiu i pochatkovoioiu shkolioiu. Systema pidhotovky majbutnikh fakhivtsiv u konteksti stanovlennia Novoi ukrains'koi shkoly : monohrafiia [Peculiarities of the development of a child's play competence in the context of continuity between preschool education and primary school. The system of training future specialists in the context of the formation of the New Ukrainian School: monograph]/ za zah. redaktsiieiu V. Ye. Lytn'ova, N. Ye. Kolesnyk, T. V. Zaviiazun. Zhytomyr: Vyd. O. O. Yevenok, S. 300-314. (in Ukrainian)
13. Fedorova M.A. (2018) Teoriia ta metodyka ihrovoi diial'nosti ditej doshkil'noho viku: navch. posibnyk. [Theory and methodology of play activities of preschool children a teaching guide], Zhytomyr, FOP Levkovets', 149 s. (in Ukrainian)

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

УДК 373.2.015.311

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.3>**Валентина ЛЯПУНОВА**

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

ORCID: 0000-0002-5658-8128

Бібліографічний опис статті: Ляпунова, В. (2025). Освітні стратегії когнітивного розвитку дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 18–25, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.3>

ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільна освіта є основоположною для загального розвитку дитини. У цей фундаментальний період, який охоплює вік від народження до шести років, закладаються когнітивні, емоційні, соціальні та фізичні основи особистості. Розвиток когнітивних навичок є особливо важливим, оскільки ці навички необхідні для майбутнього навчання та послідовного розвитку критичного мислення у людини, здатності до вирішення проблем та творчості. Метою дослідження було проаналізувати основні теорії, що лежать в основі освітніх стратегій формування когнітивних навичок у дітей дошкільного віку, використовуючи комплексний підхід, їхні перспективи, а також виклики та контраргументи, що виникають в освітній, соціальній та культурній сферах у зв'язку з їх застосуванням. Для проведення дослідження використовувалися емпіричні (документальний аналіз) та теоретичні (аналітико-синтетичний, індуктивно-дедуктивний, історико-логічний аналіз, системний підхід) методи. Наразі у статті розглядаються такі освітні стратегії розвитку когнітивних навичок у дошкільнят, що включають такі практики, як навчання через гру, рання стимуляція, теорія множинного інтелекту, зосередження на емоційному інтелекті, структуровані навчальні програми та комплексний підхід. Особливу увагу у статті приділено комплексній освітній стратегії розвитку когнітивних навичок у дітей дошкільного віку. Адже комплексний підхід – це шлях до більш змістовного та трансформаційного навчання.

Попри те що вихователі моделюють і заохочують дошкільнят до пізнання, саме вони обирають стратегії когнітивного розвитку кожного з вихованців. Універсальних, прямих інструкцій не існує як і не існує універсальної освітньої стратегії. Кожна з них має свої переваги і недоліки, Кожна з них більшою чи меншою мірою може підходити тій чи іншій дитині, залежно від рівня її розвитку та стилю навчання.

Ключові слова: когнітивний розвиток; стратегії когнітивного розвитку; мислення; освіта; діти дошкільного віку.

Valentyna LIAPUNOVA

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

ORCID: 0000-0002-5658-8128

To cite this article: Liapunova, V. (2025). Osvitni stratehii kohnityvnoho rozvytku ditei doshkilnoho viku [Educational strategies of cognitive development of preschool children]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 18–25, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.3>

EDUCATIONAL STRATEGIES OF PRESCHOOL CHILDREN'S COGNITIVE DEVELOPMENT

Preschool education is fundamental for the overall development of a child. During this fundamental period, which spans from birth to six years, the cognitive, emotional, social, and physical foundations of the personality are laid. The development of cognitive skills is significant, as these skills are necessary for future learning and the consistent development of a person's critical thinking, problem-solving abilities, and creativity. The aim of the study was to analyze the main theories underlying educational strategies for the formation of cognitive skills in preschool children, using a comprehensive approach, their prospects, as well as the challenges and counterarguments that arise in the educational, social, and cultural spheres in connection with their application. Empirical (documentary analysis) and theoretical

(analytical-synthetic, inductive-deductive, historical-logical analysis, systemic approach) methods were used to conduct the study. Currently, the article considers such educational strategies for the development of cognitive skills in preschoolers, which include such practices as learning through play, early stimulation, focusing on emotional intelligence, structured curricula, and a comprehensive approach. The article pays special attention to a comprehensive educational strategy for the development of cognitive skills in preschoolers. After all, a comprehensive approach is the path to more meaningful and transformative learning.

Although educators model and encourage preschoolers to learn, they choose the cognitive development strategies for each of their students. There are no universal, direct instructions, just as there is no universal educational strategy. Each of them has its own advantages and disadvantages. Each of them may be more or less suitable for a particular child, depending on the level of their development and learning style.

Key words: *cognitive development; cognitive development strategies; thinking; education; preschoolers.*

Актуальність проблеми. Когнітивний розвиток у дитинстві є темою великої актуальності як у освітньому контексті, так і в соціальній та культурній сферах. У дошкільному віці закладаються основи для загального розвитку особистості та майбутнього навчання. Розвиток когнітивних навичок є важливим, оскільки ці навички необхідні для майбутнього навчання та послідовного розвитку критичного мислення, вирішення проблем та творчості.

Розвиток когнітивних навичок у дітей дошкільного віку має значний потенціал для майбутнього розвитку суспільства. Добре підготовлені діти, як правило, стають більш компетентними дорослими, що сприяє економіці та соціальній згуртованості. Крім того, у все більш глобалізованому та технологічному світі розвиток таких навичок, як креативність, інновації та критичне мислення в дитинстві, стає вкрай важливим, адже адаптація до нових обставин та вирішення складних проблем має вирішальне значення в сучасному світі. Тож інвестиції в дошкільну освіту та розвиток розумових навичок є важливими для розвитку суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З 1960-х років дослідження накопичили докази важливості ранніх років життя та їхнього впливу на когнітивний, соціальний та емоційний розвиток дітей. Освітні стратегії розвитку цих навичок різноманітні та розвиваються, і є предметом досліджень та дискусій серед педагогів, психологів, педагогів та нейробіологів.

Попри те що розробка освітніх стратегій для розвитку когнітивних навичок у ранньому дитинстві не є чимось новим для освітньої освіти і науки, однак наше розуміння розвитку дитини значно змінилося протягом історії. Особливо освітні підходи змінилися з початку 20 століття. Так, наприкінці 20-го століття та на початку 21-го, з настанням інформаційної ери

та технологій, стала очевидною необхідність реформування традиційних освітніх методів для адаптації до нових вимог суспільства.

Дошкільна освіта теж зазнала різних педагогічних тенденцій, які вплинули на розвиток освітніх програм у всьому світі, від традиційного підходу, який надавав пріоритет запам'ятовуванню та повторенню, до більш сучасних підходів, які віддають перевагу емпіричному навчанню.

Такі філософи, як Жан-Жак Руссо, зробили важливий внесок в освіту дітей. Вони припустили, що навчання – це природний процес, який слід направляти, а не нав'язувати. Роботи Руссо вплинули на таких педагогів, як Марія Монтесорі (1), яка розробила освітній підхід, орієнтований на дитину, що сприяє її автономії та активному дослідженню.

Такі психологи та педагоги, як Жан Піаже та Лев Виготський, значно вплинули на наше розуміння того, як навчаються діти. Піаже (2) представив конструктивістську теорію, яка стверджує, що діти конструюють знання через взаємодію з навколишнім середовищем. Згідно з Піаже (2), когнітивний розвиток відбувається поетапно, і важливо адаптувати освіту до цих етапів, щоб сприяти змістовному навчанню. Л. С. Виготський(3), з іншого боку, наголошував на важливості соціального та культурного середовища в навчанні, вводячи концепцію «зони найближчого розвитку».

Ці погляди заклали основу для стратегій, що стосуються когнітивного розвитку, а також соціальної та емоційної сфер. Ґрунтуючись на їхніх теоріях, деякі сучасні освітні підходи прагнуть впровадити стратегії, що зміцнюють формування когнітивних навичок, відповідних віку.

Сучасна українська школа виступає за цілісну освіту, враховуючи когнітивні здібності дітей та їх емоційні, соціальні та фізичні

аспекти. Вона має на меті розвинути критичних та креативних громадян, здатних адаптуватися до суспільства, що постійно розвивається.

Виділення ще не розв'язаних частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Розвиток когнітивних навичок у дітей дошкільного віку є важливим аспектом розвитку дитини, який заслуговує на увагу, роздуми та дії. Брак знань або недооцінка когнітивних здібностей дошкільнят та відсутність відповідних освітніх стратегій обмежує їхній розвиток та здатність розуміти природні та соціальні явища. Незважаючи на труднощі, пошук та застосування вихователями стратегій якісної освіти може мати тривалий вплив на дітей, їхні сім'ї та, як наслідок, на суспільство в цілому. Однак, важливо, щоб освітня політика зосереджувалася на практиці, яка цінує індивідуалізоване та гнучке навчання. Зрештою, враховуючи, що дослідження та практика в освіті постійно розвиваються, життєво важливо продовжувати вивчати нові стратегії та підходи, щоб забезпечити відповідність потребам майбутніх поколінь. Інвестування в розвиток когнітивних навичок у ранньому дитинстві є етичним обов'язком та розумною стратегією для побудови більш справедливих та успішних суспільств.

У цьому сенсі оптимальні освітні стратегії розвитку когнітивних навичок у дітей дошкільного віку мають прагнути не лише до здобуття дітьми знань, а й до розвитку навичок, що дозволяють дітям справлятися з викликами повсякденного життя.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у вивченні та узагальненні основних освітніх теорій та стратегій когнітивного розвитку дітей дошкільного віку та розгляді перспектив використання кожної з них, а також викликів та контраргументів, що виникають в академічній, соціальній та культурній сферах у зв'язку з їх застосуванням.

Виклад основного матеріалу дослідження. Когнітивний розвиток – важливий аспект розвитку дитини. Це процес отримання й обробки інформації, розуміння, аналізу та використання пізнавальних процесів.

Когнітивний розвиток у ранньому дитинстві закладає основу для навчання протягом усього життя, вирішення проблем та комунікативних навичок, які безпосередньо впливають на ака-

демичний та особистий успіх протягом усього життя.

Когнітивний розвиток постійно змінюється протягом усього життя і включає в себе різні аспекти, такі як сприйняття, мислення, пам'ять, мовлення та розв'язання проблем. Одним з головних аспектів когнітивного розвитку є сприйняття – здатність сприймати та обробляти інформацію з навколишнього світу.

Когнітивні навички, такі як пам'ять, увага, міркування та мова, є важливими для того, щоб діти розуміли світ, вирішували проблеми та адаптувалися до нових ситуацій.

Педагогами докладаються значних зусиль для адаптації сучасних тенденцій розвитку інформації до конкретних контекстів, враховуючи культурні, економічні та соціальні особливості кожного віку (включаючи і дошкільний), а також умов проживання дитини. Ці намагання призвели до виникнення та використання різних освітніх стратегій когнітивного розвитку дітей, які ґрунтуються на різних освітніх теоріях.

Наразі освітні стратегії розвитку когнітивних навичок у дошкільнят включають такі практики, як навчання через гру, рання стимуляція, зосередження на емоційному інтелекті та комплексний підхід. Проаналізуємо їх.

Навчання через гру (НГ) – це широко визнана методика, яка сприяє когнітивному розвитку через ігрову діяльність. Дослідження показали, що гра є важливою для фізичного розвитку та розвитку критичного мислення, креативності та логіки. Наприклад, використання конструкторів, таких як блоки або пазли, заохочує вирішення проблем та розвиває планування.

Вихователі, які впроваджують НГ, сприяють створенню середовища, де можуть процвітати дитяча допитливість та уява, дозволяючи їм досліджувати математичні та наукові поняття за допомогою практичних занять. Згідно з дослідженнями педагогів та психологів, гра є важливою для здорового розвитку дітей. Вона дозволяє дітям досліджувати, експериментувати та розуміти навколишнє середовище природним чином.

Навчання через гру включає фізичну діяльність та рольові ігри, які сприяють розвитку навичок вирішення проблем та критичного мислення. Наприклад, діти можуть ознайомлюватися та практикувати основні математичні

поняття, мовні навички та командну роботу під час гри, зміцнюючи своє когнітивне розуміння через змістовні контексти.

Однак, деякі критики стверджують, що надмірна зосередженість на грі та відсутність чітких структур можуть призвести до недостатньої підготовки, до формальної освіти. Вони кажуть, що гру необхідно поєднувати з прямим навчанням, щоб забезпечити дітям набуття когнітивних навичок для подолання майбутніх академічних викликів.

Структуровані навчальні програми. Хоча гра є важливою, структуроване навчання також має своє місце в дошкільній освіті. Такі програми, як модель HighScore, використовують поєднання планових та гнучких заходів, які дозволяють вихователям керувати навчанням дітей. Цей підхід допомагає дітям розвивати певні навички, такі як розпізнавання літер та цифр, одночасно сприяючи допитливості та самоефективності.

Однак, однією з проблем застосування цієї стратегії може стати соціально-економічний контекст. Не всі діти мають доступ до якісних програм, які сприяють цим стратегіям. Нерівність у доступі до дошкільної освіти підкреслює необхідність скоординованих втручань, щоб забезпечити всім дітям рівні можливості для розвитку своїх когнітивних навичок.

Ще однією проблемою серед фахівців та дослідників є стандартизація освіти. Деякі критики стверджують, що надмірна зосередженість на стандартизованих результатах може обмежувати креативність та індивідуалізоване навчання.

Це занепокоєння є обґрунтованим у тому сенсі, що кожна дитина має свій власний темп і стиль навчання. Тому впровадження збалансованого підходу, який поєднує стандартизоване оцінювання з гнучкістю для адаптації діяльності, є важливим.

Ще одним контраргументом є недостатня підготовка вихователів, що обмежує впровадження цих стратегій, адже багато практичних стратегій вимагають від вихователів добре розуміти розвиток дитини та сучасні методи когнітивного розвитку дошкільнят.

На академічних платформах Гранд Каньйон Університету (США), таких як Studocu та Course Hero, відомою дослідницею Мелані Куртіс (Melanie Kurtis, 2023) обговорюються

моделі раннього дитинства, такі як Монтессорі (кероване дитиною, підготовлене середовище, самокорекція) та Реджо-Емілія (орієнтоване на громаду, кілька «мов» для вираження, емерджентна навчальна програма), часто зосереджуючись на тому, як ці філософії формують практичні навчальні центри (мистецтво, наука, драматична гра тощо) та підтримують самостійний розвиток дітей. Її робота висвітлює ключові філософії раннього дитинства, підкреслюючи роль педагога у створенні середовища для відкриттів. Навчальні центри/станції: поширені в цих моделях, охоплюють такі галузі, як мистецтво, природничі науки, сенсорне сприйняття, грамотність, математика та драматичні ігри, що дозволяє дітям вибирати діяльність.

Рання стимуляція стосується освітніх втручань, які максимізують когнітивний, емоційний та соціальний розвиток дітей з найперших років життя. Ця стратегія включає заходи, що сприяють розвитку спілкування та мови, дрібної та великої моторики, а також соціальному розвитку. Наприклад, було науковцями і практиками було показано, що читання казок дітям з раннього віку покращує їхні мовні навички, тривалість уваги та пам'ять. Програми ранньої стимуляції сприяють навчальній програмі, адаптованій до потреб дітей, часто включаючи елементи місцевої культури, щоб зробити навчання більш актуальним та сприяти освітній інклюзії та регіональному розвитку.

Програми раннього розвитку дитини в Україні (від народження до 3-4 років) – це комплексні підходи (наприклад, «Малюточко», «Оберіг», «Дитина»), що охоплюють усі сфери розвитку (фізичний, психічний, соціальний, мовленнєвий), орієнтуються на вікові можливості малюка через ігри, заняття та вправи, а також надають рекомендації батькам та педагогам для гармонійного формування особистості дитини від пренатального періоду до школи, враховуючи навіть особливі освітні потреби. Один із основних напрямів програм – це комплексний розвиток: розвиток моторики, сенсорного сприйняття, мовлення, пізнавальної діяльності, соціальних навичок та емоційно-вольової сфери.

Акцент на емоційному інтелекті. На додаток до традиційних когнітивних навичок, сучасна освіта наголошує на важливості емоційного інтелекту в розвитку дитини. Страте-

гії, що інтегрують соціально-емоційні навички, такі як розпізнавання та регулювання емоцій, сприяють ширшому та більш змістовному навчанню. Дитина, яка розуміє власні емоції та емоції інших, зможе краще співпрацювати, вирішувати конфлікти та приймати обґрунтовані рішення, що впливає на її когнітивні навички.

Соціальна взаємодія та спільне навчання. Л. С. Виготський (3) стверджував, що навчання – це соціальний процес, і в цьому сенсі сприяння взаємодії з однолітками має вирішальне значення для когнітивного розвитку. Групова діяльність, така як командні проекти, заохочує діалог, переговори та вирішення конфліктів, які є важливими навичками для критичного мислення. Наприклад, під час роботи над колективним художнім проектом діти розвивають моторику та вчать висловлювати свої ідеї та враховувати точки зору інших.

Заохочення допитливості та дослідження або проектне навчання. Допитливість є рушійною силою навчання. Освітні стратегії, що заохочують природну допитливість дітей, можуть допомогти розвинути когнітивні навички (Козак, 2022). Надання можливостей для дослідження та дослідження дозволяє дітям ставити питання, висувати гіпотези та шукати відповіді. Приклад: Впровадження заходів на свіжому повітрі, таких як дослідження в саду чи лісі, де вони можуть досліджувати рослини, комахи та навколишнє середовище, сприяє критичному мисленню та спостережливості.

Мультисенсорні стратегії, які передбачають використання кількох органів чуття для полегшення навчання, виявилися ефективними в дошкільній освіті. Включення візуальних, слухових та кінестетичних елементів у класні заняття може допомогти дітям ефективніше запам'ятовувати інформацію. Наприклад, ігри з літерами, які використовують кубики, пісні та рухи, можуть сприяти вивченню алфавіту у цікавий та незабутній спосіб.

Ряд досліджень показав, що інтеграція різноманітних методів навчання, включаючи візуальний, слуховий та кінестетичний підходи, дає найбільш ефективні результати в дошкільній освіті. Теорія множинного інтелекту Говарда Гарднера (Howard, 1983), наприклад, передбачає, що кожна дитина може проявляти здібності в різних сферах (лінгвістичній, логіко-матема-

тичній, просторовій та музичній, серед інших). Освітні стратегії, які визнають це різноманіття та дозволяють дітям досліджувати свої сильні сторони, як правило, є більш успішними.

З соціокультурної точки зору навчання відбувається в соціальному контексті. Теорія соціального посередництва Виготського підкреслює, що взаємодія з однолітками та дорослими має глибокий вплив на розвиток мислення. Освітні стратегії, що сприяють груповій роботі та співпраці, не тільки розвивають когнітивні навички, але й створюють відчуття спільноти та приналежності серед дітей.

Розглядаючи кожну з названих освітніх стратегій розвитку когнітивних навичок, важливо проаналізувати та враховувати різні переваги і недоліки, а також перспективи їх використання. Сучасний світ 21 століття вимагає від людства нових навичок та здібностей, а комплексна стратегія стає найбільш актуальною і найчастіше застосовується педагогами. Оскільки навички критичного та творчого мислення є важливими для адаптації до швидких змін та різних реалій у глобалізованому та технологічному світі, то саме пандемія COVID-19 виявила освітню та соціальну значущість цієї стратегії. Хоча онлайн-освіта має переваги, проте вона також виявила обмеження в доступі до ресурсів та необхідність інновацій у методах навчання. Освітні стратегії, що пропагують комплексний підхід, можуть мінімізувати цю нерівність, зосереджуючись на розвитку навичок, які роблять дітей більш стійкими.

Проблеми в когнітивному розвитку можуть проявлятися у труднощах з читанням і письмом, логічним мисленням та емоційною регуляцією, що впливає не лише на успішність у навчанні, але й на соціальну та емоційну адаптацію дитини. Недостатні когнітивні навички можуть призвести до емоційної та соціальної дезадаптації, що підсилює потребу в ранньому та скоординованому втручанні між сім'єю, школою та суспільством.

Одним з головних аргументів на користь комплексної освітньої стратегії є те, що вона узгоджується з дослідженнями розвитку дитини. Завдяки своїй теорії множинного інтелекту, такі вчені, як Говард Гарднер (Howard, 1983), показали, що діти мають різні стилі навчання, і що вкрай важливо враховувати ці відмінності для сприяння ефективному навчанню.

Нещодавнє дослідження ЮНЕСКО(7) та дослідження ЮНІСЕФ (10) вказують на те, що комплексні підходи до дошкільної освіти покращують самооцінку та мотивацію дітей, що корелює з кращою успішністю в подальшому житті. Крім того, було виявлено, що діти, які беруть участь у комплексних освітніх програмах, мають кращі навички вирішення проблем та командної роботи, що є цінним у дорослому віці.

З іншого боку, комплексний підхід сприяє інклюзії. Він враховує особливості кожної дитини, створюючи освітнє середовище, в якому поважаються культурні, соціальні та навчальні відмінності.

Комплексна освітня стратегія зосереджена на розвитку фундаментальних когнітивних навичок для розвитку дітей. Ці навички включають критичне мислення, вирішення проблем, креативність та ефективне спілкування.

Цей підхід розглядає дітей як активних учасників процесу навчання, сприяючи дослідженню, грі та соціальній взаємодії. Комплексна освітня стратегія розвитку когнітивних навичок у дітей дошкільного віку повинна включати:

- розважальні заходи та ігри з інструктором, адже гра є важливою для когнітивного розвитку у дошкільному віці, сприяючи розвитку уваги, пам'яті, міркування та мови через ігри на розвиток пам'яті, головоломки, рольові ігри та стратегічні ігри;

- мультисенсорну стимуляцію, яка включає діяльність, що залучає органи чуття, для покращення сприйняття та логічного мислення, таку як маніпулювання предметами, дослідження текстур та сортування;

- читання та розповідь історій, що заохочують увагу, розуміння та словниковий запас, а також покращують увагу та пам'ять;

- інтеграцію технологій, адже технології можуть бути цінним інструментом у дошкільній освіті. Освітні додатки та інтерактивні ігри можуть залучати дітей та доповнювати традиційні стратегії. Освітні вебсайти або додатки, що розвивають когнітивні навички за напрямками розвитку у цьому віці, можуть запропонувати інноваційний спосіб навчання. Однак важливо збалансувати використання технологій з іншими згаданими елементами та фізичною активністю;

- активну роль вихователя (педагога повинні створювати стимулююче навчальне середовище, адаптувати діяльність до індивідуальних потреб та використовувати диференційовані стратегії для підтримки всебічного розвитку кожної дитини; (9)

- залучення сім'ї та соціального середовища (навчити батьків підтримувати когнітивний розвиток вдома, посилюючи освітні заходи та ігри(8, 9). Співпраця між закладом дошкільної освіти, батьками та соціальним середовищем є важливою для створення розвивального навчального середовища;

- безперервне та персоналізоване оцінювання: оцінювання має бути безперервним та формувальним, враховуючи не лише академічні результати, але й процес навчання дитини, її мотивацію та емоційне благополуччя (10). Інтеграція керованої гри, мультисенсорної діяльності, читання, розпорядку дня, технологій, спеціалізованої педагогічної підтримки та залучення сім'ї формує ефективну, комплексну стратегію для покращення когнітивних навичок у дошкільній освіті.

Навчальна програма має бути диверсифікованою та охоплювати різні галузі знань: природничі науки, математику, мову, мистецтво, фізичне виховання та змістовне навчання. Це дозволяє дітям пов'язувати теорію з практикою та розвивати навички в реальному контексті.

Висновки. Різноманітні погляди науковців та вихователів дошкільних закладів на стратегії когнітивного розвитку дітей дошкільного віку вказують на необхідність більшого обміну інформацією та освітніми здобутками у сфері освіти. Попри те що вихователі моделюють і заохочують дошкільнят до пізнання, саме вони обирають стратегії когнітивного розвитку кожного з вихованців. Універсальних, прямих інструкцій не існує як і не існує універсальної освітньої стратегії. Кожна з них має свої переваги і недоліки, Кожна з них більшою чи меншою мірою може підходити тій чи іншій дитині, залежно від рівня її розвитку та стилю навчання. Більшість педагогів та дослідників вважають, що сучасні підходи та методи їх реалізації прискорюють та позитивно впливають на процеси розвитку, особливо в галузі когнітивного розвитку. Особливо це стосується комплексної освітньої стратегії розвитку когнітивних навичок у дітей дошкільного віку. Адже ця стратегія – це набагато більше, ніж просто

педагогічна модель : це прагнення до розвитку майбутніх громадян, які будуватимуть нові суспільства. Цей підхід відповідає потребам 21 століття. Він сприяє не лише здобуттю знань, але й розвитку навичок, необхідних для подолання майбутніх викликів.

Система освіти та освітні заклади повинні продовжувати інвестувати у підготовку вихова-

телів, сучасні навчальні програми та підтримку сімей, щоб цей підхід був не просто прагненням, а реальністю в усіх контекстах. Дошкільна освіта є вирішальною основою соціального, культурного та економічного розвитку будь-якого суспільства, а комплексний підхід – це шлях до більш змістовного та трансформаційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Montessori M. The Montessori Method. Schocken Books. 1964. P.376.
2. Piaget J. The Science of Education and the Psychology of the Child. Orion Press. 1970. P.186.
3. Vygotsky LS. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, 1978. P.160.
4. Kurtis M. Early Childhood Models. 2023. URL: <https://www.studocu.com/en-us/document/grand-canyon-university/early-childhood-foundations-and-the-teaching-profession/ece120-early-childhood-models/78028607>
5. Козак Л. В. Проектна діяльність у закладах дошкільної освіти: навчально-методичний посібник/Л.В. Козак. К.: ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2022. 176с.
6. Gardner Howard. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences New York: Harper and Row, 1983. 430 p. URL: <https://virtualmmx.ddns.net/gbooks/FramesofMind.pdf>
7. UNESCO. The Future of Education: Learning to Become. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2020. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370801>
8. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку /Національна академія педагогічних наук України. Київ, 2020. 44 с.
9. Якість освіти дітей раннього та дошкільного віку: забезпечення та діагностика. Методичні рекомендації / за заг.ред. О.Д. Рейпольської. Івано-Франківськ: НАІР, 2024. 136 с. <https://doi.org/10.32405/978-617-8011-83-3-2024-136>.
10. Критерії якості дошкільної освіти»: звіт за результатами дослідження в межах міжнародного проекту «Міжнародні критерії якості дошкільних освітніх програм» (UA, 2019). URL: <https://psychologcpp.in.ua/wp-content/uploads/2020/06/%D0%91%D1%96%D0%B1%D0%BB%D1%96%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0-2-2.pdf>
11. Прибора Т. О. Принципи освітнього дизайну закладу дошкільної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (211), 2023. С.196-201. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-196-201>

REFERENCES:

1. Montessori M. (1964). The Montessori Method. Schocken Books. P.376.
2. Piaget J. (1970). The Science of Education and the Psychology of the Child. Orion Press. P.186.
3. Vygotsky L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press. P.160.
4. Kurtis M. (1923). Early Childhood Models. URL: <https://www.studocu.com/en-us/document/grand-canyon-university/early-childhood-foundations-and-the-teaching-profession/ece120-early-childhood-models/78028607>
5. Kozak L. V. (2022). Proektna diialnist u zakladakh doshkilnoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk/L.V. Kozak. K.: TOV «NVP «Interservis», 2022. 176 p. (in Ukrainian).
6. Howard G. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences New York: Harper and Row. 430 p. URL: <https://virtualmmx.ddns.net/gbooks/FramesofMind.pdf>
7. UNESCO.(2020). The Future of Education: Learning to Become. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370801>.
8. Kontseptsiia osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku /Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. (2020).Kyiv. 44 p. (in Ukrainian).
9. Reipolska O.D.(Red). (2024). Yakist osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku: zabezpechennia ta diahnostryka. Metodychni rekomendatsii. Ivano-Frankivsk: NAIR. 136 p. (in Ukrainian). <https://doi.org/10.32405/978-617-8011-83-3-2024-136>.
10. Kryterii yakosti doshkilnoi osvity»: zvit za rezultatamy doslidzhennia v mezhakh mizhnarodnoho proiektu «Mizhnarodni kryterii yakosti doshkilnykh osvitnikh proqram» (UA, 2019). (in Ukrainian). URL: <https://>

psychologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2020/06/%D0%91%D1%96%D0%B1%D0%BB%D1%96%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0-2-2.pdf

11. Prybora T. O. (2023). Pryntsypy osvithnoho dyzainu zakladu doshkilnoi osvity. Naukovi zapysky. Seria: Pedahohichni nauky, (211). P.196-201. (in Ukrainian). <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-196-201>

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 26.12.2025

Дата публікації: 30.12.2025

УДК 378.147.091.33-027.31

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.4>

Олександр СЕМЕНОВ

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-3839-4725

Наталія СЕМЕНОВА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-5247-7439

Оксана БАРТКІВ

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0003-1301-2169

Бібліографічний опис статті: Семенов, О., Семенова, Н., Бартків, О. (2025). Інноваційні методи формування у майбутніх викладачів ЗВО педагогічної майстерності. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 26–33, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.4>

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

У статті розкрито питання формування педагогічної майстерності у майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Мета статті полягає обґрунтуванні змістового потенціалу нормативних освітніх компонентів у формуванні педагогічної майстерності в майбутніх викладачів. Для реалізації мети необхідним є розв'язання таких завдань: 1) уточнити сутність та структуру педагогічної майстерності майбутніх викладачів; 2) виявити змістовий потенціал освітніх компонентів «Сучасні методики навчання у ЗВО» та «Освітній менеджмент» у формуванні педагогічної майстерності викладачів.

Педагогічну майстерність викладача закладу вищої освіти розглянуто як набуту здатність особистості на основі сформованих професійних компетентностей ефективно виконувати педагогічну діяльність, інтегруючи педагогічні здібності, професійну спрямованість, особистісні і професійно значимі якості, рефлексію з повагою до здобувачів освіти. У структурі педагогічної майстерності викладача виявлено наскрізно взаємопов'язані особистісну і діяльнісну складові.

Наголошено, що ефективність підготовки майбутніх викладачів залежить від методів, змісту, засобів та форм організації пізнавальної діяльності, які будуть задовольняти їх професійні інтереси, потреби, мотивувати до оволодіння педагогічною майстерністю як особистісною цінністю. Інноваційні методи визначено як способи цілеспрямованої, суб'єкт-суб'єктної, динамічної, діалектичної взаємодії викладача і студентів, які засновані на новизні, оригінальності, творчості, та які сприяють ефективному формуванню педагогічної майстерності викладача.

Визначено змістовий потенціал нормативних ОК «Сучасні методики навчання у ЗВО» та «Освітній менеджмент» у формуванні педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти. Використовуючи методи проєктного, проблемно-пошукового, мікронавчання, гейміфікації, мікрОВикладання у майбутніх викладачів розвиваються педагогічні здібності, формується педагогічна спрямованість; виховуються особистісні і професійно важливі якості.

Ключові слова: інноваційні методи, майбутні викладачі, мікронавчання, гейміфікація, мікрОВикладання, цілі SMART, інноваційні техніки.

Oleksandr SEMENOV

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43000
ORCID: 0000-0002-3839-4725

Nataliia SEMENOVA

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

Oksana BARTKIV

PhD in Pedagogy, Associate Professor, 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: 0000-0003-1301-2169

To cite this article: Semenov, O., Semenova, N., Bartciv, O. (2025). Innovatsiini metody formuvannia u maibutnikh vykladachiv ZVO pedahohichnoi maisternosti [Innovative methods of formation of pedagogical skills in future HEI teachers]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 26–33, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.4>

INNOVATIVE METHODS OF FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS IN FUTURE HEI TEACHERS

The article discloses the formation of pedagogical skills among future teachers of higher education institutions. The purpose of the article is to substantiate the content potential of normative educational components in the formation of pedagogical skills of future teachers.

To achieve this goal, it is necessary to solve the following tasks: 1) to clarify the essence and structure of the pedagogical skills of future teachers; 2) to identify the content of the potential of educational components "Modern teaching methods in HEI" and "Education management" in the formation of pedagogical skills of teachers.

The pedagogical skills of a teacher of a higher education institution are considered as the acquired ability of a person to perform pedagogical activities in a highly professional manner on the basis of established professional competencies, integrating pedagogical abilities, professional orientation, personal and professionally significant qualities, reflection with respect for education seekers. In the structure of the teacher's pedagogical skills, the interconnected personal and activity components were revealed. It is emphasized that the effectiveness of training future teachers depends on the methods, content, means and forms of organization of cognitive activity that will satisfy their professional interests, needs, motivate them to master pedagogical skills as a personal value. Innovative methods are defined as ways of purposeful, subject-subjective, dynamic, dialectical interaction of the teacher and students, which are based on novelty, originality, creativity, and which contribute to the effective formation of the teacher's pedagogical skills.

The content potential of normative educational institutions "Modern teaching methods in HEI" and "Education management" in the formation of pedagogical skills of teachers of higher education institutions is determined. Using the methods of project, problem-search, microlearning, gamification, micro-teaching, future teachers develop pedagogical abilities, form a pedagogical orientation; personal professionally important qualities are brought up.

Key words: innovative methods, future teachers, microlearning, gamification, micro-laying, SMART goals, innovative techniques.

Актуальність проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів обумовлюється вимогами сьогодення, а саме глобалізацією і цифризацією сучасного суспільства, які вимагають від закладів вищої освіти підготовки фахівця, зі сформованою педагогічною майстерністю, яка включає володіння професійними компетентностями, комунікативно-інформаційними технологіями,

педагогічним тактом, іміджем, навичками, необхідними для навчання впродовж життя та ін. А це можливо за умови використання в освітньому процесі ЗВО таких методів, змісту і засобів, які б мотивували студентів до засвоєння інтегральної та системи загальних та професійних компетентностей.

Питання професійної підготовки викладачів аналізується в Стратегії розвитку вищої

освіти на період 2022-2032 рр. (оновлена в 2025р.), яка фокусується на «Освіті Переможців», і передбачає «гуманізацію, інтернаціоналізацію, цифровізацію, інклюзивність та формування компетентностей, необхідних для стійкого розвитку та інтеграції в європейський простір; ... «визначає проблеми ЗВО, які терміново необхідно подолати, а саме: низька якість послуг у сфері вищої освіти України та низька ефективність освітньої діяльності у ЗВО» (*Стратегія розвитку вищої освіти на період 2022-2032 рр., 2025*). Для вирішення вказаних прогалин необхідним є впровадження в освітній процес ЗВО інноваційних методів формування педагогічної майстерності у студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування педагогічної майстерності педагогів активно вивчається науковцями сучасності (Л. Дольнікова, В. Бабенко, О. Дубасенюк, О. Кофанова, Ю. Короткова, О. Лавріненко, І. Мельник, О. Новікова, О. Смалько, Н. Щекотиліна і ін.) у таких аспектах: теоретичні основи, методичні вимоги та практичні рекомендації формування у здобувачів освіти педагогічної майстерності (О. Бартків, І. Мельник); підготовка викладача правових дисциплін (Л. Дольнікова); шляхи розвитку педагогічної майстерності викладачів-дослідників у технічному закладі вищої освіти (О. Кофанова); розвиток творчого педагогічного спілкування та професійної рефлексії викладача (О. Лавріненко); шляхи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури в НУШ (Н. Щекотиліна).

Так, Н. Щекотиліна вивчає ефективні форми формування педагогічної майстерності, педагогів (проведення майстер-класів; педагогічні студії та дискусійні клуби; участь у Всеукраїнських конкурсах педагогічної майстерності; використання портфоліо досягнень і самооцінювання; залучення до міждисциплінарних навчальних проєктів і ін. (*Щекотиліна, 2025*). Уже О. Лавріненко визначає цифрові інструменти, які є оптимальними у формуванні педагогічної майстерності майбутніх викладачів правових дисциплін: системи управління навчанням, інструменти для відеоконференцій і онлайннавчання, інтегроване середовище для створення контенту, комунікації та тесту-

вання, презентації матеріалів, інфографіка і ін. (*Лавріненко, 2024*).

Отже, як засвідчує проведений аналіз, питання формування педагогічної майстерності педагогів є в полі зору науковців. Проте, потребують глибшого дослідження питання використання інноваційних методів під час формування педагогічної майстерності у майбутніх викладачів ЗВО.

Мета статті полягає обґрунтуванні змістового потенціалу нормативних освітніх компонентів у формуванні педагогічної майстерності майбутніх викладачів. Для реалізації мети необхідним є розв'язання таких завдань: 1) уточнити сутність та структуру педагогічної майстерності майбутніх викладачів; 2) виявити змістовий потенціал освітніх компонентів «Сучасні методики навчання у ЗВО» та «Освітній менеджмент» у формуванні педагогічної майстерності викладачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз поглядів учених (*Котенко, 2018; Коханова, 2025; Хоружова, 2018*) засвідчив, що сьогодні немає єдиної системи критеріїв для визначення педагогічної майстерності викладачів ЗВО, тому одним з індикаторів якості освіти, який було введено в європейському освітньо-науковому просторі, є компетенція (компетентність), що складається із «...професійних знань, умінь, способів і технік фахової діяльності, сукупності установок та орієнтацій, набутого досвіду, що дає змогу викладачеві досягати високих освітніх результатів» (*Дольнікова, 2025*). Тобто, в основі професійної педагогічної майстерності викладача – сформованість його професійних компетентностей.

Н. Щекотиліна педагогічну майстерність визначає як багатокомпонентну структуру, що охоплює фахову, методичну, комунікативну, інноваційну, етичну та рефлексивну складові, і потребує системного формування упродовж усього періоду навчання у ЗВО (*Щекотиліна, 2025*). О. Смалько і О. Бартків під педагогічною майстерністю педагога розуміють його готовність компетентно виконувати педагогічну діяльність, інтегруючи педагогічну творчість, креативність, професійно значимі якості з любов'ю до дітей (*Бартків, Смалько, 2021, с. 25*). Уже В. Бабенко аналізує педагогічну майстерність як інтегративну якість, що

поєднує професійні знання, практичні вміння та ціннісні орієнтації (Бабенко, 2025, с. 17).

Ми педагогічну майстерність будемо розуміти як набуту здатність викладача ЗВО на основі сформованих професійних компетентностей ефективно виконувати педагогічну діяльність, інтегруючи педагогічні здібності, професійну спрямованість, особистісні і професійно значимі якості, рефлексію з повагою до здобувачів освіти. З огляду на це, у структурі педагогічної майстерності викладача визначаємо наскрізно взаємопов'язані особистісну (як сукупність професійно значимих якостей та внутрішнього потенціалу педагога, які забезпечують високий рівень самоорганізації) і діяльнісну (як реалізацію особистісного потенціалу особистості, що охоплює сукупність професійних умінь і навичок, які дозволяють йому ефективно здійснювати освітній процес) складові (рис.1).

Як засвідчує досвід роботи, ефективність підготовки викладачів залежить від тих методів, змісту, форм організації пізнавальної діяльності, які будуть задовольняти їх професійні інтереси, потреби, мотивувати до оволодіння педагогічною майстерністю як особистісною цінністю. Оскільки цінності педагогічної діяльності не просто визначають ставлення викладача до виконання професійних обов'язків, а безпосередньо формують освітнє середовище через впровадження змісту та інноваційних методів і форм пізнавальної діяльності студентів, які безпосередньо впливають на результати сформованості компетентностей у студентів.

А. Боярська-Хоменко, Т. Собченко інноваційними визначають методи, які сприяють формуванню у здобувачів освіти компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності в умовах динамічного розвитку технологій та змін на ринку праці (Боярська-Хоменко, Собченко, 2025). На наш погляд, інноваційними є методи як способи цілеспрямованої, суб'єкт-суб'єктної, динамічної, діалектичної взаємодії викладача і студентів, які засновані на новизні, оригінальності, творчості, зсуву парадигми, та які, за звичних умов, сприяють ефективному формуванню педагогічної майстерності викладача. Це проблемні методи (засновані на проблемному і критичному мисленні); творчі (орієнтовані на створення нового оригінального продукту); цифрові (уможливають використання мобільних пристроїв); проєктні (мають на меті формування здатностей аналізу, синтезу, узагальнення під час підготовки проєктів); мікронавчання і мікрОВикладання (орієнтовані на створення квазіпрофесійного середовища і сприяють формуванню навичок реалізації навчальної, методичної, наукової діяльності майбутнім викладачем і ін.).

Для виокремлення інноваційних методів формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів розглянемо, визначені Професійним стандартом викладача ЗВО компетентності, зупинившись на тих, якими має володіти викладач закладу вищої освіти – педагогічний працівник (компетентності: А (А1, А2, А3), Б (Б2, Б3), В (В2), Є (Є1), Ж (Ж1) (Професійний стандарт викладача ЗВО, 2024). (табл.1).

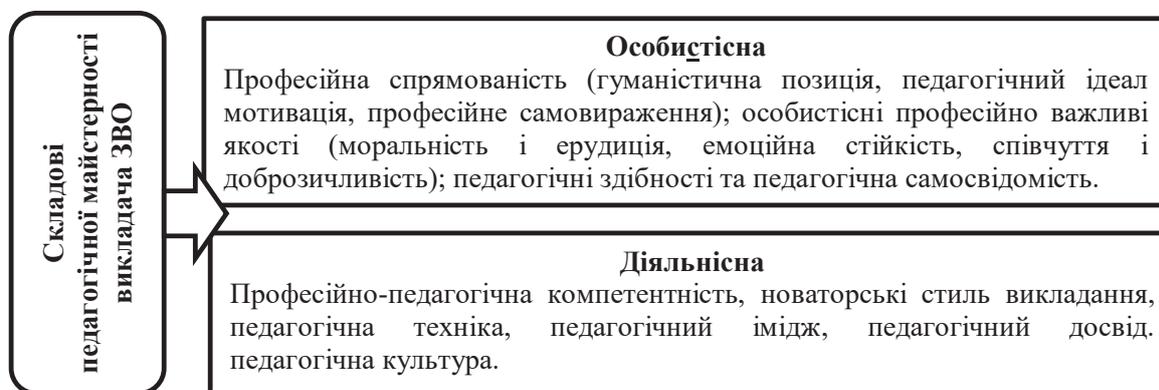


Рис. 1. Складові педагогічної майстерності викладача ЗВО

Трудові функції і компетентності викладача закладу педагогічної освіти – педагогічного працівника

Трудові функції	Компетентності
А. Викладання, консультування та керівництво практичною підготовкою здобувачів	А 1. Здатність планувати і проводити навчальні заняття. А.2.Здатність консультувати здобувачів. А 3. Здатність здійснювати керівництво практичною підготовкою здобувачів.
Б. Оцінювання результатів навчання	Б 1. Здатність проєктувати оцінювання результатів навчання. Б2. Здатність оцінювати результати навчання. Б3. Здатність надавати зворотній зв'язок здобувачам за результатами оцінювання.
В. Створення навчально-методичного забезпечення освітніх компонентів	В2. Здатність розробляти та удосконалювати навчально-методичні матеріали.
Є. Організація і участь в заходах (освітніх, наукових, методичних, профорієнтаційних, культурно-мистецьких, спортивних)	Є 1. Здатність визначати свою роль і завдання при реалізації заходів відповідно до спеціальності
Ж. Професійний розвиток	Ж 1. Здатність організувати особистий професійний розвиток

З метою формування у майбутніх викладачів компетентностей викладання, консультування і керівництва практичною підготовкою здобувачів освіти під час вивчення ОК «Сучасні методики навчання у ЗВО» і «Освітній менеджмент» використовуємо практико-орієнтовані та рефлексивні методи, спрямовані на формування суб'єктності студентів і їх рефлексії. Серед них: мікронавчання – передбачає виклад невеликого обсягу освітнього матеріалу цільовими блоками, зосереджуючись на формуванні конкретної навички. Наприклад, в процесі вивчення теми «Проєктування освітнього процесу в ЗВО» аналізуємо основні складові процесу навчання, його цілепокладання, функції, вимоги до організації (2-3 хвилини). На основі розглянутої інформації зосереджуємо увагу здобувачів на конкретній навичці: як діагностично або за методикою формулювання освітніх цілей SMART сформулювати мету заняття. Виконуючи самостійний пошук, майбутні фахівці аналізують цілі SMART, які є Specific (конкретними), Measurable (вимірюваними), Achievable (досяжними), Relevant (релевантними) та Time-bound (обмеженими в часі) і практикуються у формулюванні мети лекційного і практичного заняття, розмежовуючи і аналізуючи їх спрямованість. Поряд

з цим, пропонуємо на розгляд різні інноваційні техніки постановки запитань для актуалізації знань здобувачів освіти: техніки для постановки запитань: (Ромашка Блума, П-О-П-С (позиція, обґрунтування, приклад, судження), SPIN-техніка: передбачає використання ситуаційних (S), проблемних (P), навідних (I), спрямовуючих (N) запитань. Використання таких видів запитань сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, дозволяє адаптувати навчальний матеріал для конкретного здобувача.

Під час вивчення тем «Методика «навчання через дослідження»» та «Управління освітнім процесом в ЗВО» використовуємо гейміфікацію, тобто застосування в освітньому процесі різних ігрових технік. Цікавою для молоді була ігрова дискусія та «Ток-шоу», спрямовані на виявлення відмінностей у тлумаченні принципу «навчання через дослідження», та на аналіз підходів учених до визначення сутності понять «управління» та «керівництво».

Для реалізації трудової функції Б Оцінювання результатів навчання, у майбутніх викладачів формуємо компетентності Б 1. Здатність проєктувати оцінювання результатів навчання», Б2. Здатність оцінювати результати навчання, Б3. Здатність надавати

зворотній зв'язок здобувачам за результатами оцінювання. Ефективним у цьому контексті є метод проєктів, який дозволяє комплексно визначити рівні сформованості професійних пошукових, комунікативних, презентаційних, рефлексивних компетенцій. Під час вивчення ОК залучаємо здобувачів вищої освіти до оволодіння методом самооцінювання з обґрунтуванням та рефлексією. Цікавими для молоді є інтерактивні вікторини та тести за допомогою використання платформ Quizizz та Kahoot!, що уможливають оперативну перевірку сформованих компетенцій і аналіз помилок, розвивають критичне мислення, а також навичку обґрунтованого зворотного зв'язку. Із захопленням здобувачі вищої освіти долучаються до квест-оцінювання, яке допомагає визначити не лише рівні сформованості теоретичних професійних знань з конкретної теми, а й практичні уміння й навички вирішення професійних задач та ситуацій. Під час квест-оцінювання використовуємо VR-середовище або симуляційні програми для оцінювання сформованості компетенцій майбутніх викладачів приймати рішення в умовах, максимально наближених до реальних.

Цікавим та ефективним також є оцінювання-Портфоліо (е- портфоліо), яке дозволяє визначити досягнення майбутніх викладачів під час вивчення ОК. Портфоліо включає творчі роботи, проєкти (індивідуальні і групові), есе, ІНДЗ та сертифікати з вебінарів, які були визнані як результати неформальної/інформальної освіти.

По завершенні вивчення ОК, кожен студент, як виконання ІНДЗ, презентує проєкт «Сучасні освітні тренди в процесі вивчення ОК».

Для формування компетентностей В2. Здатність розробляти та удосконалювати навчально-методичні матеріали, Є 1. Здатність визначати свою роль і завдання при реалізації заходів відповідно до спеціальності, Ж 1. Здатність організувати особистий професійний розвиток, цікавими є інтерактивні методи кооперативного, колективно-групового, ситуативного й дискусійного навчання. З метою удосконалення професійних умінь неоціненним є метод мікрОВикладання, що дозволяє студен-

там підготувати і провести фрагмент практичного, лабораторного заняття з використанням інтерактивних методів навчання, застосовуючи власно-підготовлене навчально-методичне забезпечення до нього. Метод дозволяє молоді виконувати роль викладача, демонструючи сформовані уміння оперувати педагогічною термінологією під час взаємодії зі студентами, гнучко організувати різні види активностей, отримувати зворотній зв'язок і рефлексувати щодо проведеного заняття; розвиває критичне мислення, навички командної взаємодії; виховує педагогічну культуру. По завершенні вивчення ОК кожен здобувач проходить тест з самооцінки сформованості якостей, необхідних для майбутнього викладача.

Важливу роль у формуванні педагогічної майстерності відводимо педагогічному емпайерменту (мотивація, активізація внутрішніх сил і натхнення для активних дій), оскільки педагогічний вплив на рівні наснаги передбачає тісну міжособистісну взаємодію, під час якої майбутні викладачі обговорюють професійні ситуації, удосконалюючи і систематизуючи уміння майстерного виконання педагогічних дій, рефлексуючи щодо отриманих емоцій від засвоєння педагогічного досвіду. Результатом такої діяльності є сформована здатність проявляти педагогічну майстерність, упевнено реалізовувати професійну діяльність.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Формування у майбутніх викладачів закладів вищої освіти педагогічної майстерності зорієнтоване на розвиток педагогічних здібностей, креативного і критичного мислення; формування компетентностей, синергії особистісної і діяльнісної складових необхідних для успішного виконання професійної діяльності; виховання якостей викладача і визнання необхідності в оволодінні педагогічною майстерністю як особистісною цінністю.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд проблеми, подальшого дослідження потребують питання експериментальної перевірки ефективності інноваційних методів у формуванні педагогічної майстерності майбутніх викладачів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабенко В.І. Інтеграція педагогічної майстерності в процесі фахової підготовки до організації позашкільної роботи майбутнього вчителя. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янука*. № 2, 2025, С.16-22.
2. Бартків О. С., Мельник І.М. Педагогічна майстерність: освітній посібник. Луцьк, 2025. 353 с.: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/28508/3/pedmaist_2025.pdf
3. Бартків О.С., Смально О.В. Формування основ педагогічної майстерності майбутнього викладача. *Науковий вісник Ужгородського університету*. (1(48), С. 24–28. <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/234891>
4. Боярська-Хоменко А., Собченко Т. Інноваційні методи навчання у професійній освіті. *Український педагогічний журнал* № 2, 2025. С.105-114 : <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/865/1050>
5. Дольнікова Л. В. Формування педагогічної майстерності викладача правових дисциплін у закладах вищої освіти в умовах цифрової трансформації. *Вісник науки і освіти*. № 9, 2025 р. С.1117-1128 : <https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/29812/29769>
6. Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика (за результатами дослідження в Київському університеті імені Бориса Грінченка) [за наук. ред. д-ра пед. наук, професора Л. Хоружої]. Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. 92 с.
7. Кофанова О. Шляхи розвитку педагогічної майстерності викладачів-дослідників у технічному закладі вищої освіти. <https://www.researchgate.net/journal/Actual-Problems-in-the-System-of-Education-General-Secondary-Education-Institution->
8. Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти: Наказ МОН № 1466 від 16.10.2024 року : <https://osvita.ua/doc/files/news/933/93388/671b468b176c8465976827.pdf>
9. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : <https://mon.gov.ua/news/kabmin-onovyv-stratehiuu-rozvytku-vyshchoi-osvity-vidpovidno-do-vyglykiv-viiny>
10. Щекотиліна Н.Ф., Кинева П.П., Шляхи формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів фізичної культури в НУШ. *Інноваційна педагогіка*, 83. Том 2. 2025. С. 65-168 : http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/83/part_2/34.pdf

REFERENCES:

1. Babenko V.I. (2025) Integraciya pedagogichnoyi majsternosti v procesi fahovoyi pidgotovki do organizaciyi pozashkilnoyi roboti majbutnogo vchitelya [Integration of pedagogical skill in the process of professional training for the organization of extra-school work of the future teacher]. *Visnik Mizhnarodnogo ekonomiko-gumanitarnogo universitetu imeni Akademika Stepana Dem'yanchuka*. № 2, 2025, P.16-22. [in Ukrainian].
2. Bartkiv O. S., Melnyk I.M. (2025) Pedagogichna maisternist [Pedagogical skill] osvitnii posibnyk. Lutsk, 2025. 353 p: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/28508/3/pedmaist_2025.pdf. [in Ukrainian].
3. Bartkiv O.S., Smalko O.V. (2021) Formuvannia osnov pedagogichnoi maisternosti maibutnoho vykladacha [Formation of fundamentals of pedagogical skills of future teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*, (1(48), 24–28. [in Ukrainian].
4. Boiarska-Khomenko A., Sobchenko T. (2025) Innovatsiini metody navchannia u profesiinii osviti [Innovative teaching methods in vocational education.]. *Ukrainskyi pedagogichnyi zhurnal* № 2, 2025. P.105-114 : <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/865/1050>. [in Ukrainian].
5. Dolnikova L. V. (2025) Formuvannia pedagogichnoi maisternosti vykladacha pravovykh dystsyplin u zakladakh vyshchoi osvity v umovakh tsyfrovoyi transformatsii [Formation of pedagogical skills of a teacher of legal disciplines in higher education institutions in the context of digital transformation.]. *Visnyk nauky i osvity*. № 9, 2025. P.1117-1128. [in Ukrainian].
6. Kompetentsii vykladachiv vyshchoi shkoly v dobu zmin: diahnostryka ta analytyka [Competencies of higher education teachers in the day of changes: diagnostics and analytics.] (2018) / Khoruzha L., Bratko M., Kotenko O., Melnychenko O., Proshkin V.; [za nauk. red. d-ra ped. nauk, profesora L. Khoruzhoi]. Kyiv : Kyivskyi un-t imeni Borysa Hrinchenka, 92p. [in Ukrainian].
7. Kofanova O. (2025) Shliakhy rozvytku pedagogichnoi maisternosti vykladachiv-doslidnykiv u tekhnichnomu zakladi vyshchoi osvity [Ways to develop the pedagogical skills of research teachers in a technical institution of higher education.]: <https://www.researchgate.net/journal/Actual-Problems-in-the-System-of-Education-General-Secondary-Education-Institution-> [in Ukrainian].
8. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vykladach zakladuvyshchoi osvity» [On Approval of the Professional Standard "Teacher of a Higher Education Institution".] (2024): Nakaz MON № 1466 vid 16.10.2024 : <https://osvita.ua/doc/files/news/933/93388/671b468b176c8465976827.pdf>. [in Ukrainian].

9. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 (2025) [Education Development Strategy until] : <https://mon.gov.ua/news/kabmin-onovyyv-stratehiu-rozvytku-vyshchoi-osvity-vidpovidno-do-vyklykiv-viiny>. [in Ukrainian].

10. Shchekotylyna N.F., Kynieva P.P.. (2025) Shliakhy formuvannia pedahohichnoi maisternosti maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury v NUSh [Ways of formation of pedagogical skills of future physical education teachers in the NUS.] Innovatsiina pedahohika, 83. Tom 2. P. 65-168 : http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/83/part_2/34.pdf. [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

УДК 373.2.091:376.011.3-51

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.5>

Оксана СОРОЧИНСЬКА

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри теорії та методик дошкільної й інклюзивної освіти, Житомирський державний університет імені Івана Франка, вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир, Україна, 10008

ORCID: 0000-0003-4823-1089

Людмила ЗІНЧУК

директорка, Врублівський заклад дошкільної освіти «Сонечко» Романівської територіальної громади Житомирської області, вул. Весняна, 25, с. Врублівка, Житомирська область, Україна, 13001

ORCID: 0009-0003-8461-9520

Бібліографічний опис статті: Сорочинська, О., Зінчук, Л. (2025). Вихователь як суб'єкт корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ПМР в малокомплектному ЗДО. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 34–42, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.5>

ВИХОВАТЕЛЬ ЯК СУБ'ЄКТ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПМР В МАЛОКОМПЛЕКТНОМУ ЗДО

Стаття присвячена обґрунтуванню ключової ролі вихователя закладу дошкільної освіти (ЗДО) як основного суб'єкта корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми, що мають порушення мовлення (ПМР), особливо в умовах малокомплектного ЗДО, де він компенсує відсутність вузьких спеціалістів. Встановлено, що ефективність корекційного процесу залежить від цілісної системи компетентностей вихователя, об'єднаних у сім основних груп. Це дозволяє вихователю реалізувати низку функцій: діагностично-спостережну, організаційно-координаційну, корекційно-розвиткову та комунікативно-просвітницьку.

Відповідно до Професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти», у статті було здійснено системний аналіз трудових функцій та професійних компетентностей вихователя в контексті корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення (ПМР) в умовах малокомплектного ЗДО. Особлива увага приділена психо-емоційній компетентності (емпатія, терпіння, доброзичливість), яка створює довірливу атмосферу, мотивує дитину до співпраці та є фундаментом для комунікативно-просвітницької функції та партнерства з родинами. Предметно-методична компетентність охоплює спеціальні знання причин і видів порушень мовлення (дислалія, дизартрія, ЗНМ), володіння методами корекційної роботи та розуміння особливостей психічних процесів дітей із ПМР; оцінювально-аналітична (аналіз спостережень, розробка та адаптація ППР, моніторинг ефективності) та організаційно-управлінська (планування інтегрованого освітнього процесу, координація з ІРЦ). Виділено організаційну та інформаційно-комунікаційну компетентності, що дозволяють вихователю долати обмеження, пов'язані з віддаленістю та ресурсами, шляхом творчої адаптації методик, розробки дидактичних посібників, використання сучасних цифрових засобів (спеціалізованих додатків, відеозв'язку) для навчання, комунікації та ведення електронної документації.

Узагальнення підтверджує, що сучасний вихователь у малокомплектному ЗДО є багатофункціональним фахівцем, чия комплексна компетентність є необхідною умовою для забезпечення якісної, системної та науково обґрунтованої корекційно-реабілітаційної роботи та повноцінного розвитку дитини з ПМР.

Ключові слова: корекційно-реабілітаційна робота, порушення мовлення (ПМР), вихователь ЗДО, професійні компетентності, професійний стандарт, малокомплектний ЗДО.

Oksana SOROCHYNSKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Inclusive Education, Zhytomyr Ivan Franko State University, Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr, Ukraine, 13001

ORCID: 0000-0003-4823-1089

Lyudmila ZINCHUK

Director, Vrublivka Preschool Educational Institution "Sonechko" of the Romaniv territorial community of Zhytomyr region, Vesnyana str., 25, Vrublivka, Zhytomyr region, Ukraine, 13001

ORCID: 0009-0003-8461-9520

To cite this article: Sorochynska, O., Zinchuk, L. (2025). Vychovatel yak subiekt korektsiino-reabilitatsiinoi roboty z ditmy z PMR v malokomplektnomu ZDO [Teacher as a subject of corrective and rehabilitation work with children with sensitive disorders in small-complex educational institutions]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 34–42, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.5>

TEACHER AS A SUBJECT OF CORRECTIVE AND REHABILITATION WORK WITH CHILDREN WITH SENSITIVE DISORDERS IN SMALL-COMPLEX EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article is devoted to substantiating the key role of the preschool teacher (PTE) as the main subject of correctional and rehabilitation work with children with speech disorders (SLD), especially in conditions of small-staffed PTE, where he compensates for the lack of narrow specialists. It has been established that the effectiveness of the correctional process depends on a holistic system of the educator's competencies, united in seven main groups. This allows the educator to implement a number of functions: diagnostic and observational, organizational and coordination, correctional and developmental and communicative and educational.

In accordance with the Professional Standard "Preschool Teacher", the article carried out a systematic analysis of the labor functions and professional competencies of the educator in the context of correctional and rehabilitation work with children with speech disorders (SLD) in conditions of small-staffed PTE. Special attention is paid to psycho-emotional competence (empathy, patience, benevolence), which creates a trusting atmosphere, motivates the child to cooperate and is the foundation for the communicative and educational function and partnership with families. Subject-methodological competence includes special knowledge of the causes and types of speech disorders (dyslalia, dysarthria, SNA), mastery of correctional work methods and understanding of the peculiarities of the mental processes of children with PMR; evaluative and analytical (analysis of observations, development and adaptation of IPR, monitoring of effectiveness) and organizational and managerial (planning of an integrated educational process, coordination with the IRC). The organizational and information and communication competences that allow the teacher to overcome the limitations associated with remoteness and resources are highlighted, through creative adaptation of methods, development of didactic manuals, use of modern digital tools (specialized applications, video communication) for teaching, communication and electronic documentation. The generalization confirms that a modern teacher in a small-sized preschool educational institution is a multifunctional specialist, whose comprehensive competence is a necessary condition for ensuring high-quality, systematic and scientifically based correctional and rehabilitation work and the full development of a child with PMR.

Key words: *correctional and rehabilitation work, speech disorder (SDD), preschool educational institution teacher, professional competencies, professional standard, small-sized preschool educational institution.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Проблема корекційно-реабілітаційної роботи в малокомплектних закладах дошкільної освіти (ЗДО) є гострою через специфіку штатного розкладу та обмеження доступу до вузьких спеціалістів, зокрема логопедів. У цих умовах вихователь виступає не просто педагогом, а ключовим суб'єктом і основним виконавцем індивідуальної програми розвитку (ІПР) для дітей із порушеннями мовлення (ІМР). Це

актуалізує необхідність теоретичного обґрунтування та практичного розширення професійної ролі вихователя, його спеціальних компетентностей, здатних компенсувати обмеження закладу та забезпечити якісну, системну підтримку дітям у процесі інклюзії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність означеної теми зумовило аналіз наукового доробку педагогів та методистів із дошкільної та інклюзивної освіти. Нами

з'ясовано, що проблема корекційно-реабілітаційної роботи була предметом дослідження низки науковців: Л. Бартенева, Л. Єфременкова, Р. Лапасва, М. Шевченко. Окремі аспекти психолого-педагогічної реабілітації та інтеграції людей із ООП в суспільство окреслені у працях В. Андрієнка, В. Журова, І. Моргуліса та ін. Методологічні та теоретико-наукові засади корекційно-реабілітаційної роботи висвітлені в наукових працях Т. Дегтяренко, А. Колупаєва, В. Тесленко, А. Шевцова. Педагогічні ідеї та інновації сучасної загальної і спеціальної освіти представлено у методиках М. Монтесорі, М. Єфіменка, М. Зайцева; технологіях Т. Дегтяренко, С. Покутневої, Т. Пічугіної, В. Ремажевської, Т. Свиридюк та ін..

Мета статті: визначити та обґрунтувати комплексну роль вихователя малокомплектного ЗДО як ключового суб'єкта корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ПМР. Систематизувати та описати необхідний взаємозв'язок його компетентностей (згідно з Професійним стандартом «Вихователь ЗДО»), що дозволяє забезпечити ефективну реалізацію індивідуального підходу та успішну інтеграцію дитини в соціум.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній системі дошкільної освіти України важливою метою є забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, включаючи тих, що мають особливі освітні потреби. Для їхнього гармонійного розвитку та соціальної інтеграції необхідна спеціалізована підтримка. Чинне законодавство України, Закон України «Про дошкільну освіту» в частині, що стосується «комплектування груп закладу» (Стаття 12), передбачає можливість створення закладів із обмеженою кількістю дітей у зв'язку з реальними потребами території. Таким є малокомплектний заклад дошкільної освіти, який функціонує в умовах невеликої кількості дітей, часто в різновікових групах. Такі заклади, як правило, розташовані в сільській місцевості або невеликих селищах, де через демографічні та географічні чинники неможливо сформувати повноцінні групи за загальноприйнятими стандартами, бо невелика кількість дошкільнят.

Згідно з нормативно-правовими актами, малокомплектним вважається заклад, у якому загальна кількість дітей може коливатися в межах від 10 до 40 осіб (залежно від демографічної ситуації); кількість дітей у групі зазвичай до 15 осіб, інколи навіть 5-7, якщо це міні-

садок. Основною особливістю є те, що в одній групі можуть перебувати діти різних вікових категорій, що вимагає від вихователя високої майстерності в організації освітнього процесу, індивідуалізації завдань та диференційованого підходу до освіти дітей.

У малокомплектних ЗДО, де через специфіку штатного розкладу часто відсутні вузькі спеціалісти, як-от логопеди, вихователь відіграє ключову роль у системі корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми, що мають порушення мовлення. Його діяльність як суб'єкта цього процесу виходить за рамки традиційного виховання і набуває особливої ваги. Вихователь є не лише організатором освітнього процесу, а й першою ланкою, що забезпечує реалізацію індивідуального підходу та інтеграцію дитини в соціум (Зінчук, 2025). Відповідно до цього основними функціями вихователя в організації корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ПМР є (Цегельник, Поліщук, 2023):

1. Діагностично-спостережна функція – вихователь здійснює щоденне спостереження за мовленнєвим розвитком дитини, фіксуючи особливості звуковимови, словникового запасу, граматичної будови та зв'язного мовлення; ведення педагогічного щоденника або карти спостережень, що дозволяє виявити мовленнєві порушення на ранніх етапах та надати інформацію для ІРЦ для проведення комплексної оцінки.

2. Організаційно-координаційна функція: створення мовленнєво-розвивального середовища, яке стимулює мовленнєву активність дітей («мовленнєві куточки», візуальні опори, дидактичні ігри); координація з фахівцями (за відсутності штатного логопеда, вихователь тісно взаємодіє з фахівцями ІРЦ, залучаючи їх до розробки індивідуальної програми розвитку та отримуючи методичні рекомендації щодо її реалізації).

3. Корекційно-розвиткова функція: реалізація індивідуальної програми розвитку з інтеграцією корекційних завдань у повсякденну діяльність дитини (ігри, режимні моменти, заняття)); системна корекційна робота (проводить дидактичні ігри, спрямовані на розвиток дрібної та артикуляційної моторики (пальчикова гімнастика, вправи для язика та губ), що є основою для правильної звуковимови); роз-

виток лексико-граматичної сторони мовлення (збагачує словниковий запас дітей, працює над узгодженням слів у реченнях, використовуючи при цьому ігрові методи та наочний матеріал).

4. Комунікативно-просвітницька функція: надання зразка мовлення – вихователь є еталоном правильного, чіткого та виразного мовлення для дитини; надання батькам практичних рекомендацій, як закріплювати мовленнєві навички вдома та забезпечувати єдність вимог.

В умовах малокомплектного закладу дошкільної освіти (ЗДО) успішна корекційно-реабілітаційна робота з дітьми, які мають порушення мовлення (ПМР), значною мірою залежить від професійної та особистісної компетентності вихователя. Через обмежений штат спеціалістів, вихователь виступає як ключовий суб'єкт цього процесу, тому його компетентності мають бути розширеними та включати знання і навички спеціальної педагогіки (Професійний стандарт, 2024).

Безумовно, всі компетентності вихователя є критично важливими, проте психо-емоційна компетентність виступає як першооснова, що забезпечує успіх корекційно-реабілітаційної роботи, особливо в умовах малокомплектного ЗДО. Без таких особистісних якостей, як емпатія, терпіння, доброзичливість та оптимізм, навіть найглибші професійні знання та методичні навички можуть виявитися неефективними. Корекційна робота з дітьми з ПМР – це не механічне виконання вправ, а тонкий педагогічний процес, що вимагає чутливості до емоційного стану дитини. Також, в умовах малокомплектного ЗДО, де діти перебувають у невеликій групі особистість вихователя має величезний вплив на психологічний мікроклімат. Дитина із затримкою мовлення, яка може відчувати страх говорити або невпевненість, потребує безпечного та підтримуючого середовища. Лише щира доброзичливість та беззастережне прийняття з боку вихователя можуть сформувати довіру, без якої дитина не наважиться спробувати говорити, долаючи свої труднощі.

Психо-емоційна компетентність вихователя є головним джерелом мотивації дитини до участі в корекційних заняттях. Її неможливо створити лише за допомогою дидактичних матеріалів чи правильних методик. Позитивний емоційний контакт із вихователем, його віра в успіх дитини, вміння радіти найменшим

досягненням – усе це стимулює внутрішню потребу дитини співпрацювати, долати труднощі та відчувати радість від процесу. Окрім того, у малокомплектних ЗДО, де взаємодія з батьками є особливо тісною, особистісні якості вихователя (відкритість, емпатія, тактовність) є ключовими для побудови партнерських відносин. Довіра батьків до вихователя базується насамперед на його людських якостях. Лише довіряючи педагогу, батьки готові слідувати його рекомендаціям, продовжуючи корекційну роботу вдома. Важливою особистісною якістю є усвідомлення важливості своєї ролі в житті дитини та відповідальне ставлення до реалізації корекційно-реабілітаційного процесу. Здатність педагога до рефлексії своєї роботи, аналізу її ефективності та корегування; потреби постійно вдосконалювати свої знання та навички, вивчати нові методики корекційно-розвиткової роботи (Алексєєнко-Лемовська, 2019; Яйленко, 2055).

Таким чином, психо-емоційна компетентність вихователя – це не просто особистісні якості (відкритість, емпатія, тактовність, емпатія, терпіння, доброзичливість та оптимізм), віра в успіх дитини, вміння радіти найменшим досягненням, мотивація до корекційної роботи, рефлексія, а й необхідна передумова, що дозволяє реалізувати інші компетентності, створити сприятливе середовище і, зрештою, забезпечити успіх корекційно-реабілітаційної роботи в умовах малокомплектного ЗДО.

Хоча особистісні якості вихователя є фундаментом для створення довірливої атмосфери, предметно-методичні компетентності є необхідним інструментарієм, що забезпечує якість, системність та ефективність корекційно-реабілітаційної роботи. Без професійної підготовки та знань, навіть найдоброзичливіший педагог не зможе надати дитині необхідну допомогу. Група організаційних та предметно-методичних компетентностей включає спеціальні знання та організаційно-методичні навички. Вихователь повинен володіти базовими знаннями про причини та види порушень мовлення (дислалія, дизартрія, загальний недорозвиток мовлення), знати основні етапи мовленнєвого розвитку дитини. Знати принципи та методи корекційної роботи, зокрема: артикуляційну гімнастику, вправи для розвитку дрібної моторики, методи збагачення словникового запасу

та розвитку зв'язного мовлення. Розуміти особливості психічних процесів (уваги, пам'яті, мислення) у дітей із порушеннями мовлення, а також методи їх корекції. Організаційно-методичні навички передбачають: вміння проводити спостереження за мовленнєвим розвитком дитини, фіксувати результати та використовувати їх для індивідуалізації освітнього процесу; здатність адаптувати та інтегрувати завдання з індивідуальної програми розвитку в повсякденну діяльність групи, зокрема в ігрові форми; вміння організувати в групі корекційні зони та куточки, які будуть стимулювати мовленнєву та пізнавальну активність дітей; навички ефективної комунікації та взаємодії з фахівцями ІРЦ для отримання методичної допомоги та супроводу (Алексєнко-Лемовська, 2019; Беленька, 2012; Коврей, 2021; Мисик, 2018; Набока, 2017; Яйленко, 2025).

Таким чином, організаційні та предметно-методичні компетентності вихователя є необхідною умовою для забезпечення якісної, системної та науково обґрунтованої корекційно-реабілітаційної роботи, яка дозволяє досягти стабільних позитивних результатів у подоланні мовленнєвих порушень у дітей.

Організаційна компетентність вихователя є невід'ємною та критично важливою умовою для успішної корекційно-реабілітаційної роботи, оскільки мовлення є інструментом соціальної взаємодії. Вихователь є головним мовленнєвим зразком для дитини. Його компетентності проявляються не лише в правильній вимові, а й в умінні вести діалог, висловлювати свої думки, слухати та розуміти інших. Вихователь демонструє дитині, як можна ефективно використовувати мовлення для вирішення соціальних завдань, що є потужним стимулом для наслідування (Ільканич, 2025).

Наявність у вихователя соціально-комунікативних навичок дозволяє йому створити в групі атмосферу толерантності, взаємодопомоги та емпатії. Він вміє організувати діяльність таким чином, щоб діти з порушеннями мовлення не відчували себе ізольованими. У малокомплектному ЗДО це особливо важливо, оскільки тісний контакт між дітьми сприяє швидкій адаптації та формуванню дружніх стосунків, які є ключем до успішної соціалізації. Вихователь, володіючи комунікативними навичками, організовує групові ігри та проекти, які вимагають

мовленнєвої взаємодії між дітьми. Він виступає фасилітатором, що допомагає дитині з ПМР долати комунікативні бар'єри, висловлювати свої потреби та бажання. Це дозволяє дитині практикувати мовленнєві навички в природному, соціальному контексті, що значно ефективніше, ніж на індивідуальних заняттях.

Компетентність педагогічного партнерства є основою для побудови партнерства з родинами. Вихователь має бути не лише консультантом, але й чуйним та відкритим співрозмовником, який може вислухати побоювання батьків, надати їм психологічну підтримку та пояснити необхідність корекційної роботи в доступній формі. У малокомплектному ЗДО, де стосунки з батьками є більш неформальними, ці якості допомагають налагодити глибокий рівень довіри та співпраці (Ільканич, 2022).

Окремою групою компетентностей вихователя ми виділили оцінювально-аналітичну компетентність, яка дозволяє педагогу не лише виявляти проблеми, а й розуміти їхні причини та динаміку розвитку у дітей з ПМР. Зазначена компетентність є першим і найважливішим етапом корекційної роботи. В умовах малокомплектного ЗДО, де доступ до вузьких спеціалістів обмежений, саме вихователь виступає як «діагност першого рівня». Від його вміння точно і вчасно виявити проблему залежить ефективність усього подальшого корекційно-реабілітаційного процесу. Ця компетентність дозволяє педагогу не діяти «наосліп», а свідомо та цілеспрямовано будувати свою роботу, забезпечуючи індивідуальний підхід до кожної дитини. Відповідно, вихователь повинен вміти спостерігати за мовленнєвим, руховим, пізнавальним та емоційно-вольовим розвитком дитини, помічати найменші відхилення від норми. Систематично фіксувати результати спостережень у спеціальних картах розвитку або щоденниках, що допомагає відстежувати динаміку змін. Окрім того, вихователь має вміти аналізувати зібрані дані, співвідносити їх з віковими нормами розвитку, щоб зрозуміти, чи є виявлені особливості тимчасовими, чи це є ознакою стійких порушень. На основі свого аналізу вихователь може обґрунтовано звернутися до ІРЦ для проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини (Яйленко, 2025).

До групи оцінювально-аналітичної компетентності належать і вміння розробляти та адап-

тувати індивідуальну програму розвитку (ІПР). На основі висновків інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), вихователь бере активну участь у розробці ІПР, вносячи свої спостереження та пропозиції, а також уміння адаптувати завдання та методи корекційної роботи, визначені в ІПР, до реальних умов групи (наприклад, для різновікового колективу) та індивідуальних особливостей дитини. На основі проробленої корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ПМР, вихователь постійно відстежує ефективність впроваджених корекційних заходів. Він аналізує, чи вдалося досягти поставлених цілей, чи потрібна корекція методики. На основі цього надає батькам інформацію про динаміку розвитку дитини, що є важливим елементом зворотного зв'язку та підтримки.

Компетентність, здатність до навчання впродовж життя дозволяє педагогу постійно вдосконалювати свою практику, адаптуватися до нових викликів та забезпечувати високу якість освітніх послуг. Вона зумовлює критичний аналіз власної педагогічної діяльності, що включає аналіз успіхів та невдач, оцінку ефективності застосованих методів і технологій, розуміння причин досягнення або недовсягнення поставлених цілей. На основі проведеного аналізу вихователь має вміння вносити корективи у свою роботу, змінювати підходи, адаптувати методику та індивідуальну програму розвитку для дітей ПМР. Окрім того, рефлексія дозволяє педагогу визначити власні професійні прогалини та потреби у подальшому навчанні, що є поштовхом до самоосвіти (Пукас, 2021).

Також здатність до навчання впродовж життя передбачає готовність вихователя постійно вчитися, вивчати нові методики, технології та наукові дослідження в галузі спеціальної педагогіки та логопедії. Вміння знаходити, аналізувати та використовувати авторитетні джерела інформації (наукові статті, посібники, вебінари) для поглиблення своїх знань. І відповідно, здатність не просто наслідувати готові методики, а творчо їх адаптувати до конкретних умов малокомплектного ЗДО та індивідуальних особливостей дітей.

Прогностично-організаційна компетентність вихователя є особливо важливою в умовах малокомплектного ЗДО, де він часто виконує функції не лише педагога, а й менеджера освітнього процесу. Ця компетентність дозво-

ляє педагогу ефективно планувати, організувати та координувати корекційно-реабілітаційну роботу, забезпечуючи її системність та безперервність. Вихователь, як член команди супроводу, бере активну участь у плануванні ІПР, визначаючи конкретні завдання, терміни та очікувані результати корекційної роботи. Вміння організувати освітній процес у різновіковій групі таким чином, щоб корекційно-розвиткові заняття були інтегровані в щоденний розклад і не порушували загальний режим дня. Також, вихователь має вміння раціонально використовувати наявні в ЗДО матеріали, створювати дидактичні посібники та ігри власними силами, адаптуючи їх під потреби конкретних дітей (Загородня, 2017).

Іноді у малокомплектному ЗДО вихователь часто є єдиним фахівцем. Його компетенція полягає у вмінні залучати до роботи фахівців ІРЦ, налагоджувати з ними співпрацю, а також координувати діяльність асистента вихователя (за його наявності). Міжінституційна взаємодія педагога полягає в здатності ефективно співпрацювати з керівництвом ЗДО, батьками, фахівцями ІРЦ та іншими установами (наприклад, медичними центрами) для отримання комплексної підтримки для дитини. Ці уміння взаємодії з усіма членами команди психолого-педагогічного супроводу, забезпечують обмін інформацією та єдність вимог до корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми ПМР.

Організаційна компетентність вихователя дозволяє не просто виконувати інструкції, а творчо підходити до вирішення професійних завдань, знаходити нестандартні рішення в умовах обмежених ресурсів. Володіння креативним мисленням та здатністю пошуку нестандартних рішень дозволяє адаптувати існуючі корекційні методики, розроблені для спеціалізованих закладів, до умов різновікової групи та відсутності спеціального обладнання; розробляти та виготовляти оригінальні дидактичні посібники та ігри з підручних матеріалів, що відповідають індивідуальним потребам дітей із ПМР. Вміння інтегрувати в корекційну роботу елементи інноваційних освітніх підходів, таких як STREAM-освіта, що, згідно з дослідженнями, сприяє розвитку не лише пізнавальних, а й мовленнєвих навичок у дітей; застосування мобільних додатків, інтерактивних ігор та онлайн-ресурсів для урізноманітнення корекційних занять, що під-

вищує їх ефективність і мотивацію дитини. Готовність педагога до педагогічного експерименту, відкритість до нового досвіду, бажання впроваджувати і апробувати нові ідеї, методики та технології, аналізуючи їх результативність; творча співпраця з колегами для обміну досвідом та спільного пошуку інноваційних рішень (Пукас, 2021).

Інформаційно-комунікаційна компетентність вихователя дозволяє долати обмеження, пов'язані з віддаленістю від ресурсних центрів, та використовувати інноваційні технології для підвищення ефективності освітнього процесу. Вміння ефективно використовувати пошукові системи та освітні платформи для пошуку актуальних методичних рекомендацій, наукових статей та передового досвіду в галузі корекційної педагогіки. Вміння використовувати спеціалізовані програми та мобільні додатки, спрямовані на розвиток мовлення, дрібної моторики, уваги та пам'яті. Здатність ефективно використовувати месенджери, електронну пошту, відеозв'язок (Zoom, Google Meet) для спілкування з батьками, колегами та фахівцями ІРЦ. Це дозволяє проводити онлайн-консультації та отримувати методичну підтримку. І звичайно навички створення презентацій, відеоматеріалів, дидактичних ігор у цифровому форматі, що урізноманітнює корекційні заняття та робить їх більш привабливими для дітей із ПМР. Також у сучасному цифровому середовищі важливими є вміння працювати з електронними вер-

сіями ППР, фіксувати результати моніторингу в електронних таблицях, що спрощує облік та аналіз даних.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи інформацію, можемо відзначити, що в умовах малокомплектного ЗДО вихователь постає не просто педагогом, а ключовим суб'єктом корекційно-реабілітаційної роботи, від компетентності якого безпосередньо залежить успіх інтеграції дитини з порушеннями мовлення. Його роль є комплексною і ґрунтується на взаємозв'язку сукупності компетентностей зазначених у Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти». Саме ці компетентності дозволяють вихователю компенсувати обмеження малокомплектного ЗДО, створити безпечне та розвивальне середовище, ефективно реалізовувати індивідуальні програми, налагодити тісне партнерство з родинами та, зрештою, забезпечити дитині з ПМР повноцінний розвиток і підготовку до успішного шкільного навчання. Таким чином, сучасний вихователь у малокомплектному ЗДО є багатофункціональним фахівцем, який, завдяки своїй компетентності, може успішно долати виклики і перетворювати особливості закладу на його переваги.

Подальші дослідження мають зосередитися на розробці моделі комплексної системи організації корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ПМР в малокомплектному інклюзивному ЗДО

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексєєнко-Лемовська Л. Педагогічна майстерність і педагогічна творчість як складові професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. *Парадигматичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти: монографія*. Гжесяк Я., Зимомря І., Ільницький В. (Ред.). Конін – Ужгород – Мелітополь – Херсон – Кривий Ріг, Посвіт, 2019. С. 5-17.
2. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук, спец. 13.00.08 – дошкільна педагогіка. Київ, 2012. 38 с.
3. Загородня Л. П. Розвиток компетентності вихователів щодо управління освітнім процесом в закладі дошкільної освіти. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/21266/1/12.pdf> (Дата звернення: 15.11.2025).
4. Зінчук Л. Технології роботи з дітьми ООП в умовах малокомплектного закладу дошкільної освіти. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи*: Збірник наукових праць за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Житомир, 3 квітня 2025 року) / Ред. колегія: Л. Котлова, Л. Бутузова, С. Максимець / МОН України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соціально-психологічний факультет. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2025. С. 274-278
5. Ільканич Н. М., Томашевська М. О. Комунікативна компетентність вихователя як умова розвитку мовних навичок у дітей дошкільного віку. *Наука майбутнього*. Збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених. Випуск 1(9), 2022. С. 61-64.

6. Коврей О., Бобирева Д. Фахова компетентність майбутніх вихователів: теоретичні підходи до її формування на засадах компетентнісного підходу. *Social Work and Education*, Vol. 8, №. 4. 2021. С. 505-514. DOI: 10.25128/2520-6230.21.4.7
7. Мисик О. С. Методологічні аспекти формування фахової компетентності в майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Педагогічний альманах*. Вип. 38. 2018. С. 119-126.
8. Набока О.Г., Демченко М.О. Методична компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів: теоретичний аспект. *Молодий вчений*. № 10.1 (50.1) жовтень, 2017. С. 45-48.
9. Основи саморозвитку професійної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти: монографія / І. Л. Пукас. Київ: Вид-во «Центр учбової літератури», 2021. 134 с.
10. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (Дата звернення: 25.10.2025).
11. Цегельник Т., Поліщук В. Роль вчителя-логопеда у психолого-педагогічному супроводі дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(10), 2023. С. 50-55.
12. Яйленко В.Ф., Дмитрієва І.В., Марєєва Т.В. Підготовка вихователів закладів дошкільної освіти до логопедичного супроводу дітей із порушеннями мовлення в інклюзивному середовищі. *Педагогічна академія: наукові записки* 2025. (17). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15192789>

REFERENCES:

1. Aleksieienko-Lemovska, L. (2019). Pedahohichna maistemist i pedahohichna tvorchist yak skladovi profesiinoi kompetentnosti vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Pedagogical skills and pedagogical creativity as components of professional competence of preschool teachers]. In Y. Hzezias, I. Zymomria, V. Ilnytskyi (Red.), *Paradyhmatychni aspekty u dylemy rozvytku nauky ta osvity: monohrafiia* Konin – Uzhhorod – Melitopol – Kherson – Kryvyi Rih: Posvit [in Ukrainian].
2. Bieleńka, H. V. (2012). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv v umovakh stupenevoi osvity [Theoretical and methodical principles of forming professional competence of preschool teachers in conditions of multilevel education] (Extended abstract of DSc diss.). Kyiv [in Ukrainian].
3. Zahorodnia, L. P. *Rozvytok kompetentnosti vykhovateliv shchodo upravlinnia osvitnim protsesom v zakladi doshkilnoi osvity* [Development of competence of educators regarding the management of the educational process in a preschool institution]. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/21266/1/12.pdf> (Accessed: 15.11.2025) [in Ukrainian].
4. Zinchuk, L. (2025). Tekhnolohii roboty z ditmy OOP v umovakh malokomplektnoho zakladu doshkilnoi osvity [Technologies of working with children with SEN in a small-sized preschool]. In L. Kotlova, L. Butuzova, S. Maksymets (Red.), *Aktualni pytannia rozvytku osobystosti: suchasnist, innovatsii, perspektyvy: Zbirnyk naukovykh prats za materialamy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
5. Ilkanych, N. M., Tomashevskaya, M. O. (2022). Komunikativna kompetentnist vykhovatelja yak umova rozvytku movnykh navykiv u ditei doshkilnogo viku [Communicative competence of a teacher as a condition for the development of language skills in preschool children]. *Nauka maibutnoho. Zbirnyk naukovykh prats studentiv, aspirantiv ta molodykh vchenykh*, (Vol. 1(9)), [in Ukrainian].
6. Kovrei, O., Bobyrieva, D. (2021). Fakhova kompetentnist maibutnykh vykhovateliv: teoretychni pidkhody do yii formuvannia na zasadakh kompetentisnogo pidkhodu [Professional competence of future educators: theoretical approaches to its formation on the basis of the competence approach]. *Social Work and Education*, 8(4), doi: 10.25128/2520-6230.21.4.7 [in Ukrainian].
7. Mysyk, O. S. (2018). Metodolohichni aspekty formuvannia fakhovoi kompetentnosti v maibutnykh vykhovateliv ditei doshkilnogo viku [Methodological aspects of forming professional competence of future preschool teachers]. *Pedahohichnyi almanakh*, (Vol. 38), [in Ukrainian].
8. Naboka, O. H., Demchenko, M. O. (2017). Metodychna kompetentnist vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv: teoretychnyi aspekt [Methodical competence of preschool teachers: theoretical aspect]. *Molodyi vchenyi*, 10.1 (50.1), [in Ukrainian].
9. Pukas, I. L. (2021). *Osnovy samorozvytku profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vykhovatelja zakladu doshkilnoi osvity: monohrafiia* [Fundamentals of self-development of professional competence of the future preschool teacher: monograph]. Kyiv: Vyd-vo «Tsentr uchbovoi literatury» [in Ukrainian].
10. Profesiinyi standart «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity» [Professional standard "Preschool teacher"]. (n.d.). Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (Accessed: 25.10.2025) [in Ukrainian].

11. Tselnyk, T., Polishchuk, V. (2023). Rol vchytelia-lohopeda u psyholoho-pedahohichnomu suprovodi ditei doshkilnoho viku z tiazhkymy porushenniamy movlennia [The role of a speech therapist teacher in the psychological and pedagogical support of preschool children with severe speech disorders]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 11(10), [in Ukrainian].

12. Yailenko, V. F., Dmytriieva, I. V., Mariieieva, T. V. (2025). Pidhotovka vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity do lohopedychnoho suprovodu ditei iz porushenniamy movlennia v inkluzyvnomu seredovyshchi [Preparation of preschool teachers for speech therapy support of children with speech disorders in an inclusive environment]. *Pedahohichna akademiia: naukovy zapysky*, (17). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15192789> [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 30.12.2025

РОЗДІЛ 2 ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 378.016:37.033:373.3

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.6>

Ольга ГОНЧАРУК

доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0003-2069-9667

Бібліографічний опис статті: Гончарук, О. (2025). Принципи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до правовиховної роботи з молодшими школярами. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 43–49, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.6>

ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРАВОВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Сучасні процеси, які відбуваються в Україні та тлі воєнної агресії, світових тенденцій інтеграції та глобалізації, актуалізують необхідність правової освіти, правового виховання, правовиховної роботи зі школярами. А відтак і актуалізують і проблему якісної правової підготовки майбутнього вчителя. Метою статті є окреслення та аналіз основних принципів організації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до правовиховної діяльності в умовах НУШ. Для реалізації мети розв'язано завдання: 1) охарактеризувати основні принципи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до правовиховної діяльності в умовах НУШ; 2) уточнити сутність досліджуваного поняття з урахуванням досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНУ імені Лесі Українки. Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизації, порівняння.

У статті професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до правовиховної роботи розглядається як один із важливих напрямів модернізації педагогічної освіти. Як складний, системний, цілеспрямований процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до правовиховної діяльності молодших школярів реалізується на основі принципів: гуманістичного, правового, науковості, інтеграції теорії та практики, діяльнісного, аксіологічного, особистісно орієнтованого, рефлексивного та компетентнісного.

Ефективність професійної підготовки майбутніх педагогів до правовиховної роботи в умовах НУШ забезпечується інтеграцією правових знань в освітній процес, використанням інтерактивних інноваційних методів, організацією рефлексивної діяльності та створенням сприятливого розвивального педагогічного середовища, орієнтованого на формування правової компетентності.

Доведено, що у процесі вивчення освітнього компонента «Загальна педагогіка та історія педагогічної думки» формуються всі компоненти готовності майбутнього вчителя до правовиховної діяльності: когнітивний (правові знання); мотиваційно-ціннісний (усвідомлення значення правовиховної діяльності); практичний (уміння реалізовувати правовиховні завдання у практичній роботі); формуються *Soft skills* майбутнього вчителя.

Подальшого дослідження потребує розробка інструментарію та методики діагностування стану готовності майбутніх педагогів до правовиховної роботи зі школярами в умовах НУШ.

Ключові слова: професійна підготовка, правовиховна робота, правова компетентність, майбутній учитель початкових класів, принципи професійної підготовки.

Olha HONCHARUK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0003-2069-9667

To cite this article: Goncharuk, O. (2025). Pryntsypy profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly do pravovykhovnoї roboty z molodshymy shkoliaramy [Principles of professional training of future primary school teachers for legal education work with younger schoolchildren]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 43–49, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.6>

PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR LEGAL EDUCATION WORK WITH YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Contemporary processes taking place in Ukraine against the backdrop of military aggression, global trends of integration and globalization highlight the need for legal education, legal awareness, and legal education work with schoolchildren. This, in turn, highlights the issue of high-quality legal training for future teachers.

The purpose of this article is to outline and analyze the basic principles of organizing the professional training of future primary school teachers for legal education activities in the context of the New Ukrainian School (NUS). To achieve this goal, the following tasks were solved: 1) to characterize the basic principles of professional training of future primary school teachers for legal education activities in the conditions of the New Ukrainian School; 2) to clarify the essence of the concept under study, taking into account the experience of professional training of future primary school teachers at Lesya Ukrainka Eastern National University. Research methods: analysis, synthesis, generalization, systematization, comparison.

The article considers the professional training of future primary school teachers for legal education as one of the important directions of modernization of pedagogical education. As a complex, systematic, purposeful process of professional training of future primary school teachers for legal education of younger schoolchildren is implemented on the basis of the following principles: humanistic, legal, scientific, integration of theory and practice, activity-based, axiological, personality-oriented, reflective, and competence-based.

The effectiveness of the professional training of future teachers for legal education work in the conditions of the NUS is ensured by the integration of legal knowledge into the educational process, the use of interactive innovative methods, the organization of reflective activities, and the creation of a favorable developmental pedagogical environment focused on the formation of legal competence.

It has been proven that in the process of studying the educational component “General Pedagogy and History of Pedagogical Thought,” all components of a future teacher’s readiness for legal education activities are formed: cognitive (legal knowledge); motivational and value-based (awareness of the importance of legal education activities); practical (ability to implement legal education tasks in practical work); the soft skills of future teachers are formed.

Further research is needed to develop tools and methods for diagnosing the readiness of future teachers for legal education work with schoolchildren in the conditions of the New Ukrainian School.

Key words: professional training, legal education, legal competence, future primary school teacher, principles of professional training.

Постановка проблеми. Сучасні соціокультурні виклики, оновлення освітніх стандартів і впровадження Концепції «Нова українська школа» висувають нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів. Одним із важливих напрямів професійного становлення майбутнього вчителя є готовність до правовиховної діяльності, спрямованої на формування у дітей молодшого шкільного віку правосвідомості, почуття справедливості, відповідальності, поваги до прав людини тощо. Підготовка майбутнього педагога до правовиховної діяльності охоплює насамперед засвоєння правових знань (Конституція України, Конвенція ООН про права дитини, норми законодавства щодо освіти та захисту

прав учнів); формування ціннісних орієнтацій і правової свідомості з акцентом, що найвищою цінністю є життя людини; формування педагогічних умінь інтегрувати правовий зміст у різні навчальні предмети, у виховну та дозвілєву діяльність учнів початкових класів. З огляду на це, *актуальним і своєчасним* є аналіз специфіки професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації та проведення правовиховної діяльності з молодшими школярами й відповідно її врахування з метою оптимізації формування готовності майбутнього педагога до успішної професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свід-

чить про те, що проблема професійної підготовки майбутнього педагога до правового виховання учнів не є новою. Так, найбільш відомі дослідження з проблем виховання правової культури особистості школяра знаходимо у працях Г.Васяновича, Г.Ващенко, В.Оржиховської, М.Фіцули та ін. Учені вважають, що правове виховання буде результативним за умови системності, наступності та інтегративного правовиховного впливу на дитину з боку батьків, громадськості, школи, позашкілья, ЗМІ тощо.

Останнім часом, як свідчить аналіз публікацій, відчутно активізувалося вивчення проблеми правового виховання, правової освіти громадян України в цілому, в тому числі й учнівської молоді. Очевидною є тенденція аналізу вченими сутності та функцій правового виховання особистості школяра в цілісній освітній системі закладу освіти. Так, Н.Семеній та А.Головченко, досліджуючи організаційно-методичні засади підвищення ефективності виховної роботи в початковій школі, наголошують, що «відповідно до концепції Нової української школи, в учнів необхідно виховувати відповідальність, повагу до гідності, прав, свободи, законних інтересів людини, пропагувати екологічну культуру, розвивати навички співчуття, співпереживання, доброти, милосердя, толерантності, поваги до родини» (Семеній Н. О., Головченко А. О., 2023, С. 2–6).

На нашу думку, саме сучасні підходи до організації освітньої діяльності в початковій школі «...менше слів, більше дії; допомога конкретній людині означає для дитини більше, ніж слова (Концепція Нової української школи, 2025), мають стати провідними в організації процесу професійної підготовки майбутнього педагога. Вчені Н.Антонюк та С.Савчук, аналізуючи професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи до наскрізної виховної діяльності, наголошують, що сучасний педагог повинен здійснювати «наскрізну виховну діяльність, адже метою нової школи є не лише нагромадження знань, а і вміння використовувати їх у повсякденному житті, виховати інноватора та громадянина, який вмє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини» (Антонюк Н., Савчук С., 2021, С.19-22). Дослідники І. Кузьма, О. Янкович стверджують, що метою виховної роботи є «не тільки сформувати у школярів поняття «можна» – «не

можна», «неправильно» – «правильно», а й зробити вагомий внесок у формування освіченої, талановитої та гармонійно розвиненої особистості». А отже, у виховному процесі школярів учителі мають співвідносити особисті плани роботи з планами своїх колег аби формувати «цілісну і послідовну систему дій для досягнення поступових і ефективних результатів» (Янкович О., Кузьма І., 2018, С.187).

Аналіз психолого-педагогічної літератури також свідчить про однаковість учених стосовно того, що правове виховання є важливою складовою цілісного неперервного процесу формування особистості підростаючого покоління, яке має бути комплексним, починатися в сім'ї, в закладах дошкільної освіти, в школі – з першого класу. (Петренко О. Б., Баліка Л. М., Ваколук А. М., Гринькова Н. М., Стельмашук Ж. Г., 2020, С. 116)

З аналізу публікацій учених з проблеми формування правової компетентності особистості можна зробити висновок, що науковці досліджують різні аспекти цього процесу. Зокрема, А. Кравченко та О.Бартош тлумачать правове виховання як складник формування громадянина України. Р. Дуда розкриває роль шкільної та вищої освіти у формуванні правової свідомості та правової грамотності особистості. О. Максимов визначає специфіку організації правового виховання підлітків у тьюторіалах. Т.Пантюк, А. Ревть, Ю. Денисяк, В. Співак досліджують взаємодію сім'ї та освітнього закладу в формуванні правової грамотності та правової свідомості дітей та молоді. І. Галушак аналізує специфіку формування правової культури майбутніх економістів. Теоретичні основи процесу формування правової культури особистості, зокрема структурно-функціональний аспект правосвідомості як її підґрунтя, окреслює Г. Клімова. Правову активність студентів педагогічного коледжу досліджує І. Коваль. О.Попадич вивчає зміст та функції правового виховання як напряму профілактики девіантної поведінки підлітків, а також детально аналізує сучасні засоби формування правової компетентності учнів початкової школи. О.Янкович характеризує технологію формування основ правової культури в учнів у початковій школі. Л.Хомич окреслює моральний, пізнавальний, практичний аспекти в організації правовиховної діяльності школярів.

Отже, очевидним є значний доробок учених у розгляді різних питань досліджуваної проблеми.

Метою нашої статті є визначення та аналіз основних принципів організації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до правовиховної діяльності в умовах НУШ. Для реалізації визначеної мети вирішено наступні завдання: 1) виділено та проаналізовано основні принципи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до правовиховної діяльності в умовах НУШ; 2) уточнено сутність досліджуваного поняття з урахуванням досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНУ імені Лесі Українки. **Методи дослідження:** аналіз, синтез, узагальнення, систематизації, порівняння.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нагальною потребою суспільства, як зауважує М.Євтух, є «оновлення підходів до підготовки вчителя як фахівця-професіонала, здатного до саморозвитку та постійного самовдосконалення, зі сформованими ціннісними та духовними пріоритетами» (Євтух М. Б., 2021), бо саме «вчитель відіграє ключову роль у формуванні соціального капіталу держави, її економічної та політичної конкурентоспроможності» (Євтух М. Б., 2021).

Підтримуємо думку дослідника В.Махновеця про те, що процеси, які відбуваються в Україні та тлі воєнної агресії, світових тенденцій інтеграції та глобалізації, актуалізують необхідність правової освіти, правового виховання, правовиховної роботи зі школярами. А відтак і зумовлюють зростання потреби в якісній правовій підготовці майбутнього педагога. «Майбутній учитель зможе забезпечити достатній рівень правового виховання учнів, сформувавши їхню правову культуру, якщо ґрунтовно й усвідомлено засвоїть зміст правової освіти». (Махновець В. Г., 2022). Мова йде про оволодіння майбутнім учителем системою правових знань; формування правових переконань (правосвідомість); оволодіння педагогічними вміннями організувати і проводити правове виховання; сформованість правової культури як визначника його професійно правової компетентності й формування належного рівня соціально-правової активності.

Отже, ми розуміємо професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до правовиховної роботи як один із важливих напря-

мів модернізації педагогічної освіти. Її ефективність забезпечується інтеграцією правових знань в освітній процес, використанням інтерактивних інноваційних методів, організацією рефлексивної діяльності та створенням сприятливого розвивального педагогічного середовища, орієнтованого на формування правової компетентності.

Професійна підготовка майбутніх учителів до правовиховної діяльності, як і будь-який цілеспрямований складний процес, ґрунтується на низці *науково обґрунтованих принципів*, що визначають зміст, методи й організацію освітнього процесу у вищій школі. Вони забезпечують системність, цілісність і результативність формування правової компетентності майбутнього педагога, що власне й уможливує його конструктивну правовиховну діяльність зі здобувачами освіти в школі. Нами до таких основних принципів віднесено: *гуманістичний, правової спрямованості, науковості, інтеграції теорії та практики, діяльнісний, аксіологічний, особистісно орієнтований, рефлексивний та компетентнісний*.

Коротко проаналізуємо визначені принципи. Оскільки людина є найвищою цінністю, то *гуманістичний принцип* передбачає виховання в майбутнього вчителя поваги до прав і свобод кожної особистості. Гуманістична орієнтація підготовки означає, що майбутній педагог має усвідомлювати себе не лише транслятором знань, а й носієм ідей права, гідності, справедливості, рівності. У процесі навчання це реалізується через обговорення морально-правових дилем, аналіз педагогічних ситуацій, де відображено проблеми прав людини, формування емпатії, толерантності, почуття соціальної відповідальності.

Принцип правової спрямованості визначає орієнтацію змісту професійної підготовки на правовий аспект виховання школярів. Він передбачає інтеграцію правознавчих знань у зміст різних освітніх компонентів, системне вивчення міжнародних та національних правових документів (зокрема, Конвенції ООН про права дитини, Конституції України, Закону «Про освіту»). Реалізація принципу виявляється у створенні навчально-виховних ситуацій, де здобувачі освіти розв'язують завдання правового змісту, розробляють сценарії занять із формування правосвідомості молодших школярів, беруть участь у правових тижнях та тренінгах.

Принцип науковості передбачає, що підготовка майбутніх учителів має базуватися на сучасних педагогічних, правових і психологічних дослідженнях. Викладачі повинні забезпечити ознайомлення студентів із науковими концепціями правового виховання, закономірностями формування правової свідомості дітей, методами діагностики правових уявлень.

З'ясовано, що науковість проявляється і в тому, що студенти навчаються критично оцінювати педагогічні теорії, аналізувати власну діяльність із позицій доказової педагогіки та правової логіки. Реалізація правовиховних завдань у школі потребує не лише теоретичних знань, а й практичних умінь застосовувати їх у реальних педагогічних ситуаціях. Тому *принцип інтеграції теорії та практики є фундаментальним*.

Під час навчання майбутні вчителі проходять різні види педагогічної практики, де відпрацьовують різноманітні форми та методи правового виховання учнів: проведення бесід про права людини, виховних годин «Мої права та обов'язки», участь у шкільних мініпроектах правового спрямування. Цей принцип також забезпечує зв'язок навчального матеріалу з життєвим досвідом здобувачів освіти й реаліями освітнього середовища.

Підготовка до правовиховної діяльності, на нашу думку, має ґрунтуватися на *принципі активної діяльності*, який орієнтує студентів на активне залучення до освітнього процесу: виконання практичних завдань, розв'язання кейсів, розробку методичних матеріалів правового змісту. Цей принцип сприяє формуванню професійної готовності діяти у правовиховних ситуаціях, приймати рішення, аргументувати позицію, моделювати поведінку, що відповідає нормам права. Він поєднує когнітивний, мотиваційний і поведінковий аспекти підготовки майбутнього педагога.

Аксіологічний (ціннісний) принцип зумовлює формування у здобувачів вищої освіти ціннісного ставлення до права, свободи, справедливості, відповідальності. Його реалізація полягає у створенні навчальних ситуацій, де правові знання осмислюються через призму особистісних і моральних виборів, етичних конфліктів. Таким чином, у процесі навчання відбувається не лише інтелектуальне, а й ціннісно-емоційне засвоєння правових норм, що особливо важливо для майбутніх педагогів початкової школи.

Професійна підготовка до правовиховної діяльності мусить будуватися з урахуванням *індивідуальних особливостей* кожного студента: його життєвого досвіду, мотивації, рівня правової культури. Викладач виступає не контролером, а партнером у навчанні, стимулює самоосвіту, підтримує ініціативу, залучає студентів до самостійного пошуку правової інформації, створення авторських виховних проєктів. Такий підхід сприяє формуванню *самостійної, рефлексивної особистості педагога*, здатного до усвідомленої правовиховної діяльності.

Рефлексивний принцип передбачає усвідомлення студентами власного рівня підготовленості до правовиховної роботи, аналіз власних дій, мотивів, ставлення до правових норм. Реалізується через ведення рефлексивних щоденників, обговорення педагогічних ситуацій, самооцінювання під час практики. Завдяки цьому формується правова самосвідомість, що є основою професійної зрілості педагога.

Принцип компетентнісної орієнтації визначає кінцеву мету професійної підготовки – сформованість правової компетентності майбутнього педагога. Він означає узгодженість змісту, методів і результатів навчання з очікуваними компетентностями: правовою обізнаністю, здатністю діяти відповідно до законодавства, організовувати правовиховні заходи, оцінювати їх ефективність. *Компетентнісний підхід* вимагає не лише знань, а й умінь працювати з правовою інформацією, аналізувати, діяти й оцінювати правові ситуації у шкільному середовищі.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до правовиховної діяльності у Волинському національному університеті імені Лесі Українки реалізується з урахуванням і дотриманням визначених принципів. Так, під час опанування освітнього компонента «Загальна педагогіка та історія педагогічної думки» підготовки *бакалавра*, галузі знань *01 Освіта / Педагогіка*, спеціальності *013 Початкова освіта*, за освітньо-професійною програмою *Початкова освіта*. (Гончарук О.В., 2025) здобувачі освіти, вивчаючи змістовий модуль 2 «Теорія виховання. Школотзнавство», а саме теми 3-6: «Основні напрями виховання. Позакласна виховна робота. Виховна робота класного керівника. Основи сімейного виховання, взаємодія школи і сім'ї. Основні напрями діяль-

ності класного керівника», інтегрують правові знання у зміст професійно педагогічних знань і навпаки, використовуючи при цьому інтерактивні методи навчання (тренінги, моделювання ситуацій, кейс-методи, правові ігри), що сприяють розвитку практичних навичок.

Нами організовується студентська волонтерська та проектна діяльність правового спрямування (участь у заходах із прав людини, тижнях права, акціях «Знаю свої права»). А також на лекціях і практичних заняттях практикується рефлексивно-аналітична робота, тобто аналіз педагогічних ситуацій, оцінка власних дій у контексті правових норм.

Таким чином, можна стверджувати, що у процесі вивчення освітнього компонента «Загальна педагогіка та історія педагогічної думки», по-перше, формуються всі три компоненти готовності майбутнього вчителя до правовиховної діяльності: когнітивний (правові знання); мотиваційно-ціннісний (усвідомлення значення правовиховної діяльності); практичний (уміння реалізовувати правовиховні завдання у педагогічній практиці). По-друге, формуються Soft skills майбутнього вчителя, як-от: емоційний інтелект – ментальні здібності, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій, емоцій навколишніх (дітей, батьків, колег) та вміння керувати емоціями; креативність, оригінальність та ініціативність – здатність генерувати інноваційні ідеї, знаходити оригінальні творчі рішення, уміння вільно мислити; уміння працювати в команді – налагоджувати ефективну співпрацю в групі, мікрогрупі для досягнення спільної мети.

Висновки. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи є цілеспрямованим процесом формування фахових знань, умінь, професійно-особистісних якостей, необхідних для успішного виконання педагогічних функцій.

У структурі педагогічної діяльності особливе місце посідає правовиховна функція, яка передбачає ознайомлення дітей з основами прав людини, морально-етичними нормами, формування навичок правомірної поведінки, правової свідомості й активної життєвої та соціальної позиції.

У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до правовиховної діяльності школярів доцільно застосовувати інтегровані підходи: включення правового контексту в зміст освітніх фахових компонентів та педагогічної практики; використання тематичних квестів, дискусій, рольових ігор із правової тематики; створення портфоліо майбутнього вчителя з матеріалами правовиховної роботи тощо.

Підготовка майбутніх педагогів має орієнтуватися на компетентнісний підхід, що передбачає не лише знання законодавства, а й здатність перетворювати правові норми на педагогічні дії, тобто формувати в дітей культуру правомірної поведінки, вміння співіснувати в демократичному суспільстві.

Система принципів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до правовиховної діяльності забезпечує її цілісність, наукову обґрунтованість і практичну спрямованість. Реалізація цих принципів у освітньому процесі сприяє формуванню педагогів нової генерації, здатних ефективно здійснювати правовиховну роботу, формувати у молодших школярів основи правової культури й громадянської відповідальності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонюк Н., Савчук С. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до наскрізної виховної діяльності. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, Вип. 2. 2021. С. 19-22
2. Галушак І. Є. Формування правової культури майбутніх економістів. Основні напрями розвитку педагогічної науки: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Чернігів, 20–21 жовт. 2017 р.). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 88–89.
3. Головка Н. І. *Правова педагогіка: навч. посіб.* Київ : МАУП, 2007. 248 с
4. Гончарук О.В. Силабус освітнього компонента «Загальна педагогіка та історія педагогічної думки» підготовки бакалавра, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 013 Початкова освіта, за освітньо-професійною програмою Початкова освіта. Луцьк, 2025.
5. Євтух М. Б. Особливості підготовки сучасного вчителя нової української школи (передумови стандартизації). *Підготовка фахівців у системі професійної освіти. Серія: педагогічні науки. Вісник № 13 (169)*. 2021. С.78.
6. Клімова Г. П. Структурно-функціональний підхід до аналізу правосвідомості. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого*. 2012. № 3 (13). С. 20–27.

7. Коваль І. Правова активність студентів педагогічного коледжу. *Молодь і ринок*. 2015. № 6. С. 153–157.
8. Концепція Нової української школи. 2016. URL: <http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> (дата звернення 12.11.2025р.).
9. Махновець В. Г. Підготовка майбутнього вчителя до організації правовиховної роботи як наукова проблема. *Наукові записки Серія: Педагогічні науки*. Випуск 207. 2022. С. 235-237.
10. Петренко О. Б., Баліка Л. М., Ваколюк А. М., Гринькова Н. М., Стельмашук Ж. Г. Актуальні проблеми освіти і виховання: навч.-метод. посіб. Рівне: РДГУ, 2020. 116 с.
11. Попадич О. Теоретичні основи правового виховання майбутніх працівників закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2020. Вип.1 (11). С.90–94.
12. Семеній Н. О., Головченко А. О. Організаційно-методичні засади підвищення ефективності виховної роботи в початковій школі. *Академічні візії*. Випуск 25. 2023. С. 2 – 6.
13. Товканець, Г.В. Завдання соціально-педагогічної роботи з учнями молодшого шкільного віку в умовах Нової української школи. Соціологія та соціальна робота в умовах національних та регіональних викликів: матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції. Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2019. С.100-102.
14. Янкович О., Кузьма І. Освітні технології у початковій школі. Тернопіль, 2018. 266 с. С. 187.

REFERENCES:

1. Antoniuk N., Savchuk S. (2017) Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do naskriznoi vykhovnoi diialnosti. Akademichni studii. Seriiia «Pedahohika», Vyp. 2. С. 19-22 (in Ukrainian)
2. Halushchak I. (2017) Ye. Formuvannia pravovoi kultury maibutnikh ekonomistiv. Osnovni napriamy rozvytku pedahohichnoi nauky: materialy II Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Chernihiv, 20–21 zhovt. 2017 r.). Kherson: Vydavnychiy dim «Helvetyka», S. 88–89. (in Ukrainian)
3. Holovko N. I. (2017) Pravova pedahohika: navch. posib. Kyiv : MAUP, 248 s (in Ukrainian)
4. Honcharuk O.V. (2025) Syllabus osvithnoho komponenta «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohichnoi dumky» pidhotovky bakalavra, haluzi znan 01 Osvita / Pedahohika, spetsialnosti 013 Pochatkova osvita, za osvithno-profesiinoiu prohramoiu Pochatkova osvita. Lutsk.
5. Ievtukh M. B. (2021) Osoblyvosti pidhotovky suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly (peredumovy standartyzatsii). Pidhotovka fakhivtsiv u systemi profesiinoi osvity. Seriiia: pedahohichni nauky. Visnyk № 13 (169). S.78. (in Ukrainian)
6. Klimova H. P. (2012) Strukturno-funktsionalnyi pidkhid do analizu pravosvidomosti. Visnyk Natsionalnoi yurydychnoi akademii Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho. № 3 (13). S. 20–27. (in Ukrainian)
7. Koval I. (2015) Pravova aktyvnist studentiv pedahohichnoho koledzhu. Molod i rynek. № 6. S. 153–157. (in Ukrainian)
8. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly. (2016) URL: <http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> . (in Ukrainian)
9. Makhnovets V. H. (2022) Pidhotovka maibutnoho vchytelia do orhanizatsii pravovykhovnoi roboty yak naukova problema. Naukovi zapysky Seriiia: Pedahohichni nauky. Vypusk 207. S. 235-237. (in Ukrainian)
10. Petrenko O. B., Balika L. M., Vakoliuk A. M., Hrynkova N. M., (2020) Stelmashuk Zh. H. Aktualni problemy osvity i vykhovannia: navch.-metod. posib. Rivne: RDHU, 116 s. (in Ukrainian)
11. Popadych O. (2020) Teoretychni osnovy pravovoho vykhovannia maibutnikh pratsivnykiv zakladiv doshkilnoi osvity. Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Pedahohika ta psykholohiia». Vyp.1 (11). S.90–94. (in Ukrainian)
12. Semenii N. O., Holovchenko A. O. (2023) Orhanizatsiino-metodychni zasady pidvyshchennia efektyvnosti vykhovnoi roboty v pochatkovii shkoli. Akademichni vizii. Vypusk 25. S. 2 – 6. (in Ukrainian)
13. Tovkanets, H.V. (2019) Zavdannia sotsialno-pedahohichnoi roboty z uchniamy molodshoho shkilnoho viku v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly. Sotsiolohiia ta sotsialna robota v umovakh natsionalnykh ta rehionalnykh vyklykiv: materialy dopovidei ta povidomlen Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii. Uzhhorod: TOV «RIK-U», S.100-102. (in Ukrainian)
14. Iankovych O., Kuzma I. (2018). Osvitni tekhnolohii u pochatkovii shkoli. Ternopil. 266 s. S. 187. (in Ukrainian)

Дата першого надходження рукопису до видання: 16.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

УДК 373.3.091.33-027.22:51

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.7>**Ірина КАШУБ'ЯК**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0003-0748-0732

Бібліографічний опис статті: Кашуб'як, І. (2025). Реалізація змістової лінії «Робота з даними» на уроках математики в початкових класах на засадах діяльнісного підходу. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 50–56, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.7>

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «РОБОТА З ДАНИМИ» НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ НА ЗАСАДАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті розглянуто проблему застосування діяльнісного підходу у системі початкової освіти. Особливу увагу приділено ролі діяльнісного навчання на уроках математики, а саме специфіці реалізації змістової лінії «Робота з даними» через діяльнісний підхід. Авторка аналізує досвід учених і методистів щодо проблеми реалізації змістової лінії «Робота з даними» математичної освітньої галузі початкової освіти.

На основі аналізу вимог Державного стандарту початкової освіти, Типових освітніх програм початкової освіти охарактеризовано змістову лінію «Робота з даними», визначено очікувані результати навчання здобувачів освіти в межах цієї змістової лінії для першого і другого циклів початкової освіти. Підкреслено, що в очікуваних результатах навчання здобувачів освіти враховано вікові особливості молодших школярів, простежується поступове нарощення складності виконання навчальних дій.

Проаналізовано чинні підручники та навчальні посібники з математики для початкових класів на наявність завдань щодо формування вмінь роботи з даними. Наголошено, що такі завдання не виокремлено в розділ, а подано в межах вивчення програмового матеріалу інших змістових ліній. Визначено, що в підручниках з математики представлено рисунки, піктограми, схеми, лінійні, стовпчикові та кругові діаграми, а також такі види таблиць: довідкові, обчислювальні, таблиці для вивчення алгебраїчного матеріалу, таблиці для короткого запису простих і складених задач, логічні таблиці.

Запропоновано для учнів 3 класу гру «Математика для мандрівників», яка має практико-орієнтовану спрямованість, формує вміння роботи з інформацією, сприяє реалізації міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків. Авторка доводить, що застосування діяльнісного підходу на уроках математики в початкових класах є не лише сучасною освітньою тенденцією, а й передумовою досягнення обов'язкових та очікуваних результатів навчання здобувачів початкової освіти.

Ключові слова: діяльнісний підхід, змістова лінія «Робота з даними», формування вмінь роботи з даними, урок математики в початкових класах.

Ірина KASHUBIAK

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0003-0748-0732

To cite this article: Kashubiak, I. (2025). Realizatsiia zmistovoi linii «Robota z danymy» na urokakh matematyky v pochatkovykh klasakh na zasadakh diialnisnoho pidkhodu [Implementation of the content line «Working with data» in mathematics lessons in primary grades on the basis of the activity approach]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 50–56, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.7>

IMPLEMENTATION OF THE CONTENT LINE «WORKING WITH DATA» IN MATHEMATICS LESSONS IN PRIMARY GRADES ON THE BASIS OF THE ACTIVITY APPROACH

The article considers the problem of applying the activity approach in the primary education system. Particular attention is paid to the role of activity-based learning in mathematics lessons, namely, the specifics of implementing

the content line «Working with Data» through the activity approach. The author analyzes the experience of scientists and methodologists on the problem of implementing the content line «Working with Data» in the mathematical educational branch of primary education.

Based on the analysis of the requirements of the State Standard of Primary Education, Typical Educational Programs of Primary Education, the content line «Working with Data» is characterized, the expected learning outcomes of students within this content line for the first and second cycles of primary education are determined. It is emphasized that the expected learning outcomes of students take into account the age characteristics of younger schoolchildren, and a gradual increase in the complexity of performing educational actions is observed.

The current textbooks and teaching aids in mathematics for primary grades were analyzed for the presence of tasks on the formation of skills in working with data. It was emphasized that such tasks are not separated into a section, but are presented within the framework of studying the program material of other content lines. It was determined that mathematics textbooks present drawings, pictograms, schemes, linear, column and pie charts, as well as the following types of tables: reference, computational, tables for studying algebraic material, tables for short writing of simple and complex problems, logical tables.

The game «Mathematics for Travelers» was proposed for 3rd grade students, which has a practice-oriented focus, forms the ability to work with information, and contributes to the implementation of inter-subject and intra-subject connections. The author proves that the use of an activity approach in mathematics lessons in primary grades is not only a modern educational trend, but also a prerequisite for achieving mandatory and expected learning outcomes for primary school students.

Key words: activity approach, content line «Working with data», formation of skills for working with data, math lesson in primary school.

Актуальність проблеми. Одним із ключових завдань початкової освіти є організація освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу, що відображено у Державному стандарті початкової освіти 2018 р. (Державний стандарт початкової освіти, 2018), а також залишається незмінним і в проєкті Державного стандарту початкової освіти 2025 р. Реалізація діяльнісного підходу передбачає дотримання таких орієнтирів: активне залучення здобувачів освіти до процесу навчання, засвоєння навчального матеріалу в практичній діяльності, що сприяє ефективному розвитку наскрізних умінь і компетентностей через безпосередній досвід.

У Типових освітніх програмах початкової освіти математична освітня галузь передбачає саме діяльнісне навчання здобувачів освіти, особливо змістова лінія «Робота з даними». Мета цієї змістової лінії – «ознайомлення учнів на практичному рівні з найпростішими способами виділення і впорядкування даних за певною ознакою» (Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас, 2022). І це найлегше реалізувати з опорою на спостереження за процесами, що відбуваються у докільці, на реальний життєвий досвід дитини.

Тому існує необхідність конкретизувати специфіку реалізації змістової лінії «Робота з даними» через діяльнісний підхід на уроках математики в початкових класах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему навчання учнів початкових класів

змістової лінії математичної освітньої галузі «Робота з даними» досліджували сучасні українські науковці Д. Васильєва, О. Жигайло, М. Козак, Л. Коваль, Я. Король, Л. Оляницька, О. Онопрієнко, С. Скворцова, Л. Сухіна в таких контекстах: виділення і впорядкування даних за певною ознакою, формування вмінь перетворювати інформацію, зберігати різними способами (у вигляді схеми, таблиці, діаграми тощо). Зокрема, О. Онопрієнко серед основних умінь і способів діяльності, необхідних у повсякденному житті, що формуються у процесі навчання математики молодших школярів, називає «вміння користуватися інформацією, поданою у різних формах; уміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати дані» (Онопрієнко, 2024). Узагальнюючи досвід учених і методистів щодо проблеми реалізації змістової лінії «Робота з даними» в початкових класах, Н. Карапузова «визначила основне завдання цієї змістової лінії – ознайомити молодших школярів на практичному рівні зі способами подання інформації; навчити знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, подану різними способами, використовувати дані для практично зорієнтованих задач» (Карапузова, 2022).

На основі підсумків загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» у 2021 р. укладено методичні рекомендації експертів Українського центру

оцінювання якості освіти щодо формування математичної компетентності учнів на рівні початкової освіти (Рекомендації щодо формування математичної компетентності учнів на рівні початкової освіти, 2022), де чітко окреслено проблеми навчання учнів роботи з даними та запропоновано низку заходів для авторів підручників (навчальних посібників), для фахівців інститутів післядипломної педагогічної освіти, для вчителів-практиків.

У комплексному дослідженні Н. Листопад «Технології формування в учнів початкової школи умінь роботи з даними» (Листопад, 2023) конкретизовано очікувані результати навчання здобувачів освіти змістової лінії «Робота з даними» математичної освітньої галузі початкової освіти, розкрито поетапне формування складників кожного очікуваного результату під час роботи з таблицями і діаграмами. Наведено приклади завдань для формування зазначених умінь і для діагностики сформованості очікуваних результатів.

Аналіз чинних підручників і навчальних посібників з математики в початкових класах дозволив зробити висновки про те, що завдання щодо формування умінь роботи з даними не виокремлено. Це стало підставою для дослідження цієї проблеми та розроблення таких завдань, як засобу реалізації діяльнісного підходу.

Мета дослідження – висвітлити особливості реалізації змістової лінії «Робота з даними» математичної освітньої галузі початкової освіти, проілюструвати на прикладі завдань потенціал діяльнісного підходу для реалізації змістової лінії «Робота з даними» на уроках математики в 3 класі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Державному стандарті початкової освіти в більшості освітніх галузей визначено вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, які пов'язані з умінями працювати з інформацією. Вони мають такий зміст: «сприймає інформацію; виокремлює інформацію; аналізує та інтерпретує інформацію; критично оцінює інформацію; перетворює інформацію (почути, побачено, прочитано) з однієї форми в іншу; знаходить інформацію та систематизує, перевіряє її; досліджує інформаційний навколишній світ; співпрацює в команді для створення інформаційного продукту» (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

У математичній освітній галузі завдання, які формують вміння працювати з інформацією, можна реалізувати в межах змістової лінії «Робота з даними».

Ми проаналізували очікувані результати навчання здобувачів освіти в межах цієї змістової лінії в Типових освітніх програмах і виокремили їх для першого (табл. 1) і другого (табл. 2) циклів початкової освіти (Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас, 3-4 клас, 2022; Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 1-2 клас, 3-4 клас, 2022).

Порівняльний аналіз очікуваних результатів навчання здобувачів початкової освіти в межах змістової лінії «Робота з даними» (табл. 1 і 2) дозволяє зробити такі висновки: у двох Типових освітніх програмах початкової освіти враховано вікові особливості молодших школярів для першого і другого циклів початкової освіти, простежується поступове нарощення складності виконання навчальних дій. Наприклад, у Типових освітніх програмах, розроблених під керівництвом Савченко О. Я., здобувач освіти у 1 класі *читає* дані, вміщені на схематичному рисунку, в таблиці; у 2 класі – *вносить дані* до таблиць; у 3 класі – *обирає* дані, необхідні і достатні для розв'язання проблемної ситуації; у 4 класі – *порівнює* й *узагальнює* дані, вміщені у таблицях, на діаграмах, *користується* даними під час розв'язування практично зорієнтованих задач.

Варто зазначити, що Н. Карапузова уклала словничок термінів змістової лінії «Робота з даними», який, на нашу думку, буде актуальним для вчителів початкових класів. До нього увійшли визначення таких термінів: *дані; групування даних; таблиця; схема; граф; піктограма; діаграма; лінійна діаграма; стовпчикова діаграма; кругова діаграма, гістограма* (Карапузова, 2022, 64).

В контексті нашого дослідження ми проаналізували чинні підручники та навчальні посібники з математики для початкових класів і визначили, що у них представлено такі види **таблиць**:

1) довідкові таблиці, які допомагають знайти здобувачів початкової освіти з назвами чисел, їх складом, розрядами чисел, видами обчислень;

2) обчислювальні таблиці, в яких учні безпосередньо виконують обчислення, повторю-

Таблиця 1

**Очікувані результати навчання здобувачів початкової освіти в межах змістової лінії
«Робота з даними» для першого циклу початкової освіти**

Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я.	Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б.
1 клас	1-2 клас
<i>читає</i> дані, вміщені на схематичному рисунку, в таблиці [1 MAO 2.1]; <i>вносить</i> дані до схем [1 MAO 2.1]; <i>користується</i> даними під час розв'язування практично зорієнтованих задач і в практичних ситуаціях [1 MAO 2.1], [1 MAO 2.3]	<i>збирає</i> дані, що відображають повсякденні проблеми, на основі запропонованого опитувальника (два-три запитання) [2 MAO 5-1.2-8]; <i>впорядковує, порівнює, групує</i> дані, застосовуючи прості моделі [2 MAO 5-1.2-9]; <i>зчитує</i> дані з таблиць, піктограм, схем [2 MAO 5-1.2-10]
2 клас	
<i>виділяє</i> дані, вміщені в таблицях, графах, на схемах, лінійних діаграмах; [2 MAO 2.1] <i>вносить</i> дані до таблиць; [2 MAO 2.1] <i>визначає</i> , чи достатньо даних для розв'язання проблемної ситуації; [2 MAO 3.1] <i>користується</i> даними під час розв'язування практично зорієнтованих задач, в інших життєвих ситуаціях. [2 MAO 2.3], [2 ІФО 1.2]	

Таблиця 2

**Очікувані результати навчання здобувачів початкової освіти в межах змістової лінії
«Робота з даними» для другого циклу початкової освіти**

Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я.	Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б.
3 клас	3-4 клас
<i>читає</i> нескладні таблиці, зчитує дані з графів, схем, діаграм [3 MAO 2.1], [3 ІФО 1.2]; <i>обирає</i> дані, необхідні і достатні для розв'язання проблемної ситуації [3 MAO 2.3]; <i>вносить</i> дані до таблиць [3 MAO 2.1]; <i>користується</i> даними під час розв'язування практично зорієнтованих задач [3 MAO 2.1], [3 MAO 2.3], [3 ІФО 1.2]	<i>читає, знаходить, аналізує, порівнює</i> інформацію, подану в таблицях, графіках, на схемах, діаграмах [4 MAO 5-1.2-1]; <i>описує</i> проблемні життєві ситуації, які ґрунтуються на конкретних даних, за допомогою групи величин, пов'язаних між собою [4 MAO 5-1.2-2]; <i>представляє дані</i> за допомогою таблиць, схем, стовпчикових та кругових діаграм [4 MAO 5-2.1-1]; <i>використовує</i> на практичному рівні різні способи подання конкретних даних [4 MAO 5-2.1-2]; <i>добирає</i> дані, необхідні й достатні для розв'язання проблемної ситуації [4 MAO 5-2.3-1]; <i>обґрунтовує</i> вибір дій із даними для розв'язання проблемної ситуації [4 MAO 5-2.3-2]; <i>розв'язує</i> різними способами проблемну ситуацію, використовуючи наявні дані [4 MAO 5-2.3-3]; <i>досліджує</i> різні шляхи розв'язування проблемної ситуації, спираючись на наявні дані [4 MAO 5-3.2-1]; <i>обирає</i> раціональний шлях розв'язання проблемної ситуації з огляду на наявні дані [4 MAO 5-3.2-2].
4 клас	
<i>читає</i> нескладні таблиці, лінійні діаграми [4 MAO 2.1], [4 ІФО 1.2]; <i>добудовує</i> лінійні діаграми [4 MAO 2.1]; <i>порівнює</i> й <i>узгаальнює</i> дані, вміщені у таблицях, на діаграмах [4 MAO 2.3]; <i>обирає</i> дані, необхідні і достатні для розв'язання проблемної ситуації [4 MAO 2.3]; <i>користується</i> даними під час розв'язування практично зорієнтованих задач [4 MAO 2.1], [4 MAO 2.3], [4 ІФО 1.2].	

ють компоненти дій, склад чисел, формують обчислювальні навички;

3) таблиці для вивчення алгебраїчного матеріалу застосовують для знаходження значень буквених виразів, оскільки в таблиці досить доступно відслідкувати залежність значення виразу від зміни букви, що входить до нього;

4) таблиці для короткого запису простих і складених задач;

5) логічні таблиці для аналізу даних, знаходження закономірностей під час виконання завдань з логічним навантаженням.

У таблицях здобувачі освіти читають дані, виділяють необхідну інформацію (наприклад, у таблиці «Числа першої сотні» потрібно обвести найменше і найбільше число першої сотні, позначити числа, які мають 4 десятки; прочитати в нумераційній таблиці лише чотирицифрові числа); або виконують обернені

завдання – записують у таблиці запропоновані числа. Обчислювальні таблиці викликають в учнів більший інтерес, ніж традиційні записи виразів у рядок.

Ще один засіб формування вмінь роботи з даними – це **діаграми**. Спочатку молодші школярі знайомляться з лінійними або стовпчиковими діаграмами (горизонтальними і вертикальними), вчаться зчитувати інформацію з діаграм. Потім вчаться порівнювати і узагальнювати дані, подані на діаграмах (виконують різницеве та кратне порівняння); доповнювати діаграми – добудовувати за відомими числовими даними (наприклад, доповни стовпчикову діаграму так, щоб квадратики кожного кольору стала вказана кількість); згодом будують діаграми на основі зібраних даних. У другому циклі початкової освіти учні знайомляться з круговими діаграмами та новим видом стовпчикової діаграми, де певний об'єкт характеризується двома числовими характеристиками (наприклад, на діаграмі подано інформацію про учнів у трьох класах: жовтим кольором показано кількість дівчаток, а червоним – кількість хлопчиків).

Зауважимо, що під час роботи над задачами необхідно формувати у здобувачів початкової освіти вміння роботи зі схематичними малюнками, рисунками, короткими записами, схемами аналізу задач.

Варто зазначити, що навчальні посібники для 1 і 2 класів мають більші можливості для реалізації змістової лінії «Робота з даними», оскільки деякі завдання на роботу з таблицями і діаграмами неможливо вмістити на сторінках підручників через специфічні формулювання завдань (заповни таблицю, добудуй діаграму), великі за обсягом рисунки тощо.

Ми з'ясували, що не у всіх проаналізованих підручниках з математики достатньо представлено завдання, які сприяють формуванню вмінь і навичок роботи з даними. Тому вчителям початкових класів потрібно самостійно добирати додаткові завдання на уроки математики для повної реалізації змістової лінії «Робота з даними».

Ми розробили такі завдання для учнів 3 класу на прикладі гри **«Математика для мандрівників»**.

Сценарій. Клас готується до реальної або уявної екскурсії. Учням потрібно визначити

найпопулярнішу локацію, дату екскурсії, вид транспорту та розрахувати час і бюджет подорожі.

Завдання 1. Вибір локації. Кожен учень «бронює» один з екскурсійних об'єктів, який хоче відвідати найбільше. Наприклад, фабрика ялинкових прикрас, музей науки або сучасний океанаріум. Школярі обирають «працівника статистики», який фіксує вподобання однокласників, аналізує дані, представляє їх у вигляді таблиці або діаграми.

Учні об'єднуються в команди за назвою локації: «Аптека-музей», «Музей науки», «Океанаріум».

Завдання 2. Вибір дати екскурсії та визначення вартості. Вчитель пропонує рекламні буклети екскурсійних об'єктів, де зазначено дні та години роботи, вартість вхідних квитків, систему знижок тощо.

Орієнтовні запитання для команд:

– Що ви дізнались про графік роботи вашої локації? Чи можемо ми спланувати мандрівку в будь-який день після уроків?

– Чи зазначено тривалість оглядової екскурсії?

– Яка вартість вхідного квитка для третьокласника?

– Чи існує система знижок для групових екскурсій?

Мета завдання – формувати вміння обирати дані, необхідні і достатні для розв'язання проблемної ситуації, користуватись даними під час розв'язування практично зорієнтованих задач.

Завдання 3. Логістика мандрівки. Учні в командах прокладають маршрут від школи до пункту призначення; визначають вид транспорту та його місткість, вартість квитка на одну особу. На основі даних про відстань та швидкість транспорту, учні розраховують тривалість подорожі, визначають час виїзду та повернення. Можуть також запропонувати додаткові локації, наприклад, дитяче кафе, і спланувати час, враховуючи цю зупинку.

Завдання 4. Бюджет екскурсії. Здобувачі освіти розраховують бюджет екскурсії, враховуючи ціну вхідних квитків, витрати на проїзд, планують додаткові витрати.

Завдання 5. Презентація мандрівки. Команди укладають план свого маршруту і презентують його. Наприклад, «Наша екскурсія до Океанаріуму триватиме ... годин. Виїзд від школи о

... годині. Дорога до локації займає ... хвилин, якщо поїдемо тролейбусом № Експерсія триває 1 годину 30 хвилин. Тому повернемося орієнтовно о ... годині.

Ми пропонуємо організувати експерсію у вівторок, бо в цей день діють знижки для школярів.

Бюджет експерсії – ... гривень. Ми врахували вартість проїзду, вхідного квитка та порції морозива, тому що поруч з Океанаріумом знаходиться чудове дитяче кафе».

Підсумкове завдання. Діти визначають, який експерсійний об'єкт користується найбільшим попитом.

Вчитель пропонує візуалізувати інформацію та створити інфографіку маршрутів, використовуючи піктограми для експерсійних об'єктів, таблиці або діаграми для порівняння вартості експерсії, її тривалості тощо.

Кожен учень аналізує інформацію та залишає цеглинку, яка відповідає обраному експерсійному об'єкту. Із цеглинок однакових кольорів будують стовпчикову діаграму, а стовпці показують, яка локація найпопулярніша. Коли буде побудована діаграма, можна провести опитування, чому діти надали перевагу саме цьому

місцю. Це сприятиме формуванню та розвитку мовленнєвих навичок учнів, умінь обґрунтувати своє рішення.

Гра «Математика для мандрівників» розширює кругозір дітей, підвищує мотивацію до навчання, викликає цікавість, формує вміння коротко і чітко висловлювати свою точку зору; сприяє реалізації міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків. Отже, гра має практико-орієнтовну спрямованість і дозволяє досягти очікуваного результату «здобувач освіти користується даними під час розв'язування практично зорієнтованих задач».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, застосування діяльнісного підходу в практиці початкової освіти є не лише сучасною тенденцією оновлення способів організації освітнього процесу, а й передумовою досягнення обов'язкових та очікуваних результатів навчання здобувачів початкової освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективним напрямом подальшої роботи вважаємо систематизацію наявних та створення нових онлайн-завдань для формування у здобувачів початкової освіти вмінь роботи з даними.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карапузова Н. Д. Дидактичні основи формування математичних умінь молодших школярів за вимогами НУШ відповідно до змістової лінії «Робота з даними». *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 6 (207). С. 61–66.
2. Листопад Н. П. Технології формування в учнів початкової школи умінь роботи з даними. *Технології формування навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу*: метод. посіб. / Надія Бібік, Валентина Мартиненко, Оксана Вашуленко, Наталія Листопад, Тетяна Юношева; Ін-т педагогіки НАПН України. Відділ початкової освіти ім. О. Я. Савченко. Київ, 2023. С. 312–378.
3. Онопрієнко О. В. Діяльнісний підхід як передумова досягнення обов'язкових та очікуваних результатів навчання в початковій школі. *Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції «Діяльнісний підхід у початковій освіті в реаліях сьогодення: виклики та перспективи освітньої реформи»*. Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2024. С. 117–120.
4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
5. Рекомендації щодо формування математичної компетентності учнів на рівні початкової освіти / за ред. О. Осадчої та Ю. Романенко. Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2022. 43 с.
6. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22.
7. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3-4 клас. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22.
8. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шиїана Р. Б. 1-2 клас. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22.
9. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шиїана Р. Б. 3-4 клас. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22.

REFERENCES:

1. Karapuzova, N. D. (2022) Dydaktychni osnovy formuvannia matematychnykh umin molodshykh shkoliariv za vymohamy NUSh vidpovidno do zmistovoi linii «Robota z danymy» [Didactic foundations of the formation of mathematical skills of junior schoolchildren according to the requirements of the New Ukrainian School regarding the mastery of the content of the «Working with data» line]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 6 (207), 61–66 [in Ukrainian].
2. Lystopad, N. P. (2023) Tekhnolohii formuvannia v uchniv pochatkovoї shkoly umin roboty z danymy [Technologies for developing data skills in elementary school students]. *Tekhnolohii formuvannia navchalnykh dosiahnen molodshykh shkoliariv na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu* : metod. posib. / Nadiia Bibik, Valentyna Martynenko, Oksana Vashulenko, Nataliia Lystopad, Tetiana Yunosheva; In-t pedahohiky NAPN Ukrainy. Viddil pochatkovoї osvity im. O. Ya. Savchenko (pp. 312–378) [in Ukrainian].
3. Onopriienko, O. V. (2024) Diialnisnyi pidkhid yak peredumova dosiahnennia oboviazkovykh ta ochikuvanykh rezultativ navchannia v pochatkovii shkoli [Activity-based approach as a prerequisite for achieving mandatory and expected learning outcomes in primary school]. *Zbirnyk tez Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Diialnisnyi pidkhid u pochatkovii osviti v realiiakh sohodennia: vyklyky ta perspektyvy osvithoi reformy»* (pp. 117–120) [in Ukrainian].
4. Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu pochatkovoї osvity : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87 (u redaktsii postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898) [On the approval of the State Standard of Primary Education: Resolution of Cabinet of Ministers of Ukraine from February 21 2018, № 87]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> [in Ukrainian]
5. Rekomendatsii shchodo formuvannia matematychnoi kompetentnosti uchniv na rivni pochatkovoї osvity (2022) [Recommendations on the formation of students' mathematical competence at the level primary education] O. Osadcha & Yu. Romanenko (Eds.). *Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity*. Kyiv, 2022. [in Ukrainian].
6. Typova osvithnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya. 1-2 klas (2022). [A typical educational program developed under the leadership of O. Ya. Savchenko. 1-2 grade]. *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.08.2022 № 743-22* [in Ukrainian].
7. Typova osvithnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya. 3-4 klas (2022). [A typical educational program developed under the leadership of O. Ya. Savchenko. 3-4 grade]. *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.08.2022 № 743-22* [in Ukrainian].
8. Typova osvithnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Shyiana R. B. 1-2 klas (2022). [A typical educational program developed under the leadership of R. B. Shiyan. 1-2 grade]. *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.08.2022 № 743-22* [in Ukrainian].
9. Typova osvithnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Shyiana R. B. 3-4 klas (2022). [A typical educational program developed under the leadership of R. B. Shiyan. 3-4 grade]. *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.08.2022 № 743-22* [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

УДК 373.3:37.018.43:502/504

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.8>

Леся КОЛТОК

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, Україна, 82100

ORCID: 0000-0001-7560-4296

Бібліографічний опис статті: Колток, Л. (2025). Освітні технології як інструмент формування природничих понять у молодших школярів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 57–62, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.8>

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається актуальна проблема формування природничих понять у молодших школярів як основи екологічної культури та відповідального ставлення до навколишнього світу. Сучасні екологічні виклики, спричинені індустріалізацією та урбанізацією, потребують нового підходу до виховання й освіти, що передбачає інтеграцію традиційних і інноваційних освітніх технологій. Автор підкреслює, що екологічна освіта має стати ключовим елементом сучасної освітньої системи, адже саме в молодшому шкільному віці поєднання знань та емоційних переживань створює міцний фундамент для формування екологічної свідомості.

У роботі проаналізовано традиційні методи навчання: розповідь, бесіда, робота з підручником і книгою, спостереження, екскурсії та практичні заняття з використанням натуральних об'єктів і приладів. Визначено їхню роль у розвитку пізнавальної активності, мислення, уваги та навичок роботи з інформацією. Окрему увагу приділено інноваційним освітнім технологіям, зокрема теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ), технології розвитку критичного мислення, проєктній технології та використанню STEM у процесі формування природничих понять в учнів початкових класів. Вони розглядаються як ефективні інструменти для формування усвідомлених і системних природничих понять, розвитку творчості, комунікативних умінь та навичок аналізу.

Наведено приклади застосування інноваційних методів: «дивовижне читання», «упорядкування питань», «створи свій паспорт», кластер, синквейн, «вірні та невірні твердження», метод «Кубик». Показано їхній потенціал у створенні комфортного освітнього середовища, що знижує психологічне напруження та мотивує учнів до активної участі у навчанні.

Зроблено висновок, що поєднання традиційних і сучасних освітніх технологій забезпечує системне формування природничих понять у молодших школярів, сприяє розвитку екологічної свідомості та формуванню відповідального ставлення до природи.

Ключові слова: освітні технології, природничі поняття, молодші школярі, екологічна освіта, ТРВЗ, критичне мислення, проєктні технології, STEM – технології.

Lesia KOLTOK

Ph.D. in Education, Associate Professor, Associate Professor at the Pedagogy and Methods of Primary Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine, 82100

ORCID: 0000-0001-7560-4296

To cite this article: Koltok, L. (2025). Osvitni tekhnolohii yak instrument formuvannia pryrodnychukh poniat u molodshykh shkoliariv [Educational technologies as a tool for forming natural science concepts in primary school students]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 57–62, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.8>

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR FORMING NATURAL SCIENCE CONCEPTS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article addresses the urgent issue of forming natural science concepts in primary school students as the foundation of ecological culture and responsible attitudes toward the environment. Modern ecological

challenges caused by industrialization and urbanization require a new approach to education and upbringing, which involves integrating traditional and innovative educational technologies. The authors emphasize that ecological education should become a key element of the modern educational system, since at the primary school age the combination of knowledge and emotional experience creates a solid basis for the development of ecological awareness.

The study analyzes traditional teaching methods such as storytelling, conversation, working with textbooks and books, observation, excursions, and practical activities using natural objects and instruments. Their role in developing cognitive activity, thinking, imagination, and information-processing skills is highlighted. Special attention is given to innovative educational technologies, particularly the Theory of Inventive Problem Solving (TRIZ) and the technology of developing critical thinking. These are considered effective tools for forming conscious and systematic natural science concepts, fostering creativity, communication skills, and analytical abilities.

Examples of innovative methods are provided, including «Amazing Reading», «Question Ordering», «Create Your Passport», cluster diagrams, cinquain, «True and False Statements», and the «Cube» method. Their potential to create a comfortable educational environment that reduces psychological tension and motivates students to actively participate in learning is demonstrated.

It is concluded that the combination of traditional and modern educational technologies ensures the systematic formation of natural science concepts in primary school students, promotes the development of ecological awareness, and fosters responsible attitudes toward nature.

Key words: educational technologies, natural science concepts, primary school students, ecological education, TRIZ, critical thinking, design technologies, STEM technologies.

Постановка проблеми. Сучасні екологічні виклики, пов'язані з взаємодією людини та природи, набули особливої гостроти. Індустріалізація та урбанізація призвели до значних змін у стані навколишнього середовища, що потребує нового підходу до виховання та освіти. Збереження планети можливе лише за умови усвідомлення людиною своєї належності до природи та відповідального ставлення до неї. Це вимагає формування екологічної культури, яка починається з дитинства і розвивається протягом усього життя.

У цьому контексті екологічна освіта стає ключовим елементом сучасної освітньої системи. Вона не лише забезпечує знання про природу, а й формує нову моральність, що є основою для гармонійної взаємодії суспільства з довкіллям. Особливо важливим є залучення дітей молодшого шкільного віку, адже саме в цей період поєднання знань і емоційних переживань створює міцний фундамент для відповідального ставлення до природи.

Мета статті – дослідити ефективність інноваційних та традиційних освітніх технологій, спрямованих на формування природничих понять у молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із провідних засобів навчання у початковій школі є створення цілісної картини світу, що дозволяє дитині усвідомити взаємозв'язки між природними явищами та діяльністю людини. Освітні технології – інтерактивні платформи, мультимедійні ресурси, цифрові моделі – допомагають зробити про-

цес пізнання більш наочним і доступним. Вони сприяють розвитку критичного мислення, формуванню екологічної свідомості та практичних навичок відповідального ставлення до довкілля.

Система екологічних знань у початковій школі може бути представлена двома блоками:

1. Опорні екологічні знання:

- уявлення про предмети та явища природи, їх властивості та взаємозв'язки;
- знання про біологічні системи та взаємодію живих організмів із середовищем;
- усвідомлення цінності природних об'єктів для людини і природи;
- розуміння діяльності людей, пов'язаної з використанням природних ресурсів.

2. Природоохоронні знання:

- інформація про об'єкти охорони – рослини й тварини рідного краю, включно з тими, що зникають;
- мотиви охорони природи: естетичні, економічні, громадянські, санітарно-гігієнічні та гуманістичні;
- знання про заходи охорони довкілля, нормативно-правові акти, правила поведінки в природі та можливості участі школярів у природоохоронній діяльності.

Таким чином, поєднання традиційних методів навчання з інноваційними освітніми технологіями створює умови для формування у молодших школярів глибоких природничих понять, що стають основою екологічної культури та відповідального ставлення до навколишнього світу (Байбара, 1998, с.163).

Як зазначалося раніше, процес формування природничих понять у молодших школярів не може відбуватися стихійно чи безсистемно. Він потребує цілеспрямованої організації та добору методів, що сприяють розвитку екологічного словникового запасу та пізнавальної активності дітей. У педагогічній літературі метод навчання визначається як упорядкована взаємодія педагога й учнів, спрямована на вирішення освітніх завдань.

Особливе місце у системі методів займають словесні прийоми, адже вони дозволяють швидко передати значний обсяг інформації, поставити перед учнями проблемні питання та окреслити шляхи їх вирішення. Для формування природничих понять у початковій школі ефективними є такі методи: розповідь, бесіда та робота з підручником і книгою.

– Розповідь виступає як монологічний спосіб викладу матеріалу, що забезпечує образне подання фактів і подій, активізує сприйняття, розвиває інтерес, допитливість та мислення.

– Бесіда є діалогічним методом, який дозволяє актуалізувати наявні знання учнів, підвести їх до самостійних висновків і включити у творчий процес здобуття нових знань.

– Робота з підручником та книгою здійснюється під керівництвом учителя й передбачає складання плану, конспекту чи цитування (Байбара, 1998, с.175). У курсі «Я досліджую світ» цей метод допомагає учням самостійно відкривати нові поняття, виділяючи їхні основні властивості.

Важливим інструментом є спостереження, що забезпечує безпосереднє й цілеспрямоване сприйняття предметів та явищ усіма органами чуттів. Воно сприяє накопиченню фактів, розвитку чуттєвого досвіду та формуванню нових понять. Для ефективності спостереження педагог має чітко визначити його мету, ознайомити учнів із процесом та запропонувати прийоми, які забезпечать достовірність результатів.

Не менш значущим методом є екскурсія, що поєднує спостереження з нетрадиційною формою організації навчання. Вона мотивує учнів, активізує їхню пізнавальну діяльність та сприяє засвоєнню нових понять у природному середовищі чи культурних установах.

Окрему групу складають практичні методи, які передбачають роботу з натуральними об'єктами (рослинами, тваринами, ґрунтом, мінералами), створення гербаріїв і колекцій, а також використання приладів – термометра, компаса, глобуса тощо. Такі завдання розвивають органи чуттів, формують навички дослідження та закріплюють знання через практичну діяльність.

Таким чином, поєднання словесних, наочних та практичних методів у навчальному процесі, доповнене сучасними освітніми технологіями, створює умови для системного й ефективного формування природничих понять у молодших школярів (Байбара, 1998, с.163).

Сучасна початкова школа потребує використання різноманітних освітніх технологій, які сприяють формуванню природничих понять у молодших школярів. Одним із ефективних напрямів є застосування проектної діяльності, що дозволяє учням самостійно здобувати знання, аналізувати природні явища та робити висновки. Як зазначають Грошовенко, Казьмірчук та Вікарчук, проектна діяльність виступає важливим засобом формування природничих компетентностей, адже поєднує навчання з практичною діяльністю, розвиває дослідницькі навички та формує відповідальне ставлення до природи.

У своїй праці автори акцентують увагу на проектній діяльності як ключовому інструменті формування природничих компетентностей. Вони доводять, що саме проектна робота дозволяє учням поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю, розвивати дослідницькі навички та формувати відповідальне ставлення до природи. Перевага цього підходу полягає у його інтегративності: учні не лише засвоюють поняття, а й застосовують їх у реальних умовах (Грошовенко, 2001, с. 53).

Окрему увагу слід приділити STEM-освіті, яка поєднує природничі науки, технології, інженерію та математику. Швець доводить, що використання STEM-технологій у процесі вивчення природничої галузі сприяє формуванню у школярів практичних навичок, уміння застосовувати знання у реальних життєвих ситуаціях, а також розвиває інтерес до дослідницької діяльності.

У дослідженні Швець О. В. розкривається потенціал STEM-освіти у процесі вивчення природничої галузі. STEM-технології розглядаються як інноваційний інструмент, що поєднує природничі науки, технології, інженерію та математику. Швець доводить, що STEM-підхід сприяє розвитку практичних навичок, умінь застосовувати знання у життєвих ситуаціях, а також формує інтерес до дослідницької діяльності. У порівнянні з попередніми авторами, Швець робить акцент на інноваційних технологіях та міждисциплінарності (Швець, 2020, с.92].

Таким чином, поєднання проєктної діяльності, теоретичних засад компетентнісного підходу та STEM-технологій створює умови для ефективного формування природничих понять у молодших школярів, що відповідає сучасним вимогам освіти та суспільства (Швець, 2020, с. 94).

Окрему групу у системі методів навчання становлять нетрадиційні та інноваційні технології, які враховують вікові особливості молодших школярів і специфіку дисципліни «Я досліджую світ». Їх застосування спрямоване на активізацію мислення, розвиток творчості та формування глибоких природничих знань.

Однією з таких технологій є теорія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ), розроблена Г.С. Альтшуллером. В її основі лежить функціонально-системний підхід, що забезпечує алгоритмічні методи організації мисленнєвої діяльності. ТРВЗ сприяє розвитку культури мислення, формує здатність до усвідомленого й цілеспрямованого пізнання, а також розвиває фантазію та уяву. Перевагою цієї технології є її доступність і можливість використання у будь-якій освітній системі.

До методів ТРВЗ належать:

– «Дивовижне читання» – учні читають новий текст про природний об'єкт чи явище й виділяють те, що їх здивувало.

– «Упорядкування питань» – школярі самостійно формулюють запитання до прочитаного й ставлять їх однокласникам, що сприяє розвитку смислового читання та комунікативних навичок.

– «Створи свій паспорт» – учні описують об'єкти за загальним планом, виділяють сут-

тєві ознаки, класифікують і систематизують знання (Стахів, 2023,с.32).

Ще однією важливою інноваційною технологією є технологія розвитку критичного мислення, яка формує навички роботи з інформацією, робить процес пізнання осмисленим і продуктивним.

Теоретичні засади формування природничої компетентності в умовах Нової української школи розкриті у працях Мелаш та Варениченко. Автори підкреслюють, що саме інтеграція знань та практичних умінь у навчальному процесі забезпечує системність і цілісність природничої освіти. Вони наголошують на важливості створення навчального середовища, яке сприяє розвитку критичного мислення та екологічної свідомості учнів.

Автори розглядають теоретичні засади компетентнісного підходу в умовах Нової української школи. Вони підкреслюють, що природнича компетентність має формуватися системно, через поєднання знань, умінь та ціннісних орієнтацій. У їхній концепції важливим є створення навчального середовища, яке сприяє розвитку критичного мислення та екологічної свідомості. На відміну від Грошовенко та колег, які роблять акцент на практичних проєктах, Мелаш і Варениченко більше уваги приділяють методологічним основам і теоретичному підґрунтю формування понять (Мелаш, 2021, с. 135).

Серед методів цієї технології:

– Кластер – графічна організація матеріалу, що допомагає структурувати знання та створювати візуальні моделі.

– Синквейн – коротка форма представлення навчального матеріалу, яка дозволяє оцінити рівень засвоєння понять.

– «Вірні та невірні твердження» – прийом для стадії рефлексії, що формує навички аргументації та доказовості.

– «Кубик» – метод осмислення матеріалу, де кожна грань містить завдання: описати, порівняти, проасоціювати, проаналізувати, застосувати чи оцінити явище.

Таким чином, використання інноваційних методів у початковій школі сприяє не лише формуванню природничих понять, а й розвитку критичного та творчого мислення, комунікативних умінь і навичок роботи з інформацією.

У процесі навчання учні можуть працювати в групах, де завдання визначаються за допомогою методичного прийому «Кубик». Кожна грань кубика задає певний ракурс осмислення теми, а результати роботи школярі презентують усно або у формі короткого есе. Такий підхід сприяє розвитку навичок аналізу, виділення ознак об'єктів, а також формує вміння будувати усні та письмові висловлювання.

Технологія розвитку критичного мислення орієнтована не лише на співпрацю вчителя й учнів, а й на створення комфортних умов, що знижують психологічне напруження. Вона допомагає дитині усвідомлювати власні потреби у навчанні, самостійно вирішувати проблеми та оцінювати результати своєї діяльності (Стахів, 2023, с. 36).

Методи навчання, що застосовуються на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», можуть комбінуватися: словесні, наочні, практичні, репродуктивні та пошукові. Основним завданням є активізація пізнавальної діяльності учнів, а вибір конкретних методів має відпові-

дати принципам і цілям навчання, враховувати зміст теми, вікові та індивідуальні особливості дітей, а також можливості педагога.

Висновки. Жодна сфера людської діяльності не може розвиватися без знання екологічних законів та закономірностей. Тому екологічне виховання слід розпочинати вже у початковій школі, формуючи природничі поняття як основу екологічної культури. Поняття є узагальненими знаннями, що відображають суттєві властивості предметів і явищ. У молодшому шкільному віці важливо не допустити механічного заучування термінів без розуміння їхнього змісту. Завдання педагога полягає у тому, щоб наповнити поняття конкретним змістом, спираючись на досвід учнів та залучаючи їх до активної діяльності.

Таким чином, поєднання традиційних і сучасних освітніх технологій створює умови для системного формування природничих понять у молодших школярів, що є основою їхньої екологічної культури та відповідального ставлення до навколишнього світу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник. К.: Веселка, 1998. 334 с.
2. Грошовенко О. П., Казьмірчук Н. С., Вікарчук Н. Г. Формування природничих компетентностей молодших школярів засобами проєктної діяльності. *Журнал «Імідж сучасного педагога»*, №1 (196), Вінниця, 2021. С. 52–56.
3. Мелаш В., Варениченко А. Теоретичні засади формування природничої компетентності в молодших школярів у реаліях Нової української школи *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*, Мелітополь, 2021. С. 134–140.
4. Стахів Л., Колток Л., Волошин С. Методика навчання природничої освітньої галузі у початковій школі: методичні рекомендації до проведення практичних занять та організації самостійної роботи студентів. Дрогобич: Ред-видавничий відділ ДДПУ, 2023. 62 с
5. Швець О. В. Технології STEM-освіти в процесі вивчення природничої галузі в НУШ. *Збірник наукових праць Кременецької гуманітарно-педагогічної академії*, Кременець, 2020. С. 89–95.
6. Bantwini, B. Analysis of teaching and learning of natural sciences and technology in selected primary schools. *Journal of Education*, №67, Durban (South Africa), 2017. С. 45–62.
7. Lamanauskas, V. Natural Science Education in Primary School: Some Significant Points. *Journal of Baltic Science Education*, Vol. 21, Issue 2, Vilnius, 2022. С. 215–223.

REFERENCES:

1. Baibara, T. M. (1998). *Metodyka navchannia pryrodnavstva v pochatkovykh klasakh: Navchalnyi posibnyk*. Kyiv: Veselka. 334 p.
2. Hroshovenko, O. P., Kazmirchuk, N. S., & Vikarchuk, N. H. (2021). Formuvannia pryrodnychkh kompetentnosti molodshykh shkoliariv zasobamy proiektnoi diialnosti. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 1(196), 52–56. Vinnytsia.
3. Melash, V., & Varenychenko, A. (2021). Teoretychni zasady formuvannia pryrodnychoi kompetentnosti v molodshykh shkoliariv u realiiakh Novoi ukrainskoi shkoly. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 134–140. Melitopol.
4. Stakhiv, L., Koltok, L., & Voloshyn, S. (2023). *Metodyka navchannia pryrodnychoi osvitnoi haluzi u pochatkovii shkoli: Metodychni rekomendatsii do provedennia praktychnykh zaniat ta orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv*. Drohobych: Red-vydavnychiy viddil DDP. 62 p.

5. Shvets, O. V. (2020). Tekhnolohii STEM-osvity v protsesi vyvchennia pryrodnychoi haluzi v NUSh. Zbirnyk naukovykh prats Kremenetskoi humanitarno-pedahohichnoi akademii, 89–95. Kremenets.
6. Bantwini, B. (2017). Analysis of teaching and learning of natural sciences and technology in selected primary schools. *Journal of Education*, 67, 45–62. Durban, South Africa.
7. Lamanuskas, V. (2022). Natural science education in primary school: Some significant points. *Journal of Baltic Science Education*, 21(2), 215–223. Vilnius.

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

УДК 378.147:379.8

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.9>

Оксана МЕЛЬНИЧУК

спеціаліст вищої категорії, старший викладач циклової комісії шкільної, дошкільної педагогіки, психології та методик, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43010

ORCID: 0009-0005-5183-291X

Наталія БОРБИЧ

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

ORCID: 0000-0002-3423-7319

Олена ПУШ

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

ORCID: 0000-0002-5838-521X

Надія АНТОНЮК

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

ORCID: 0000-0002-4283-6629

Сергій МАРЧУК

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

ORCID: 0000-0001-8520-822X

Бібліографічний опис статті: Мельничук, О., Борбич, Н., Пуш, О., Антонюк, Н., Марчук, С. (2025) Компетентісний підхід у підготовці студентів до роботи в умовах літнього оздоровлення та відпочинку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 63–71, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.9>

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ЛІТНЬОГО ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

Необхідність зміни системи підготовки майбутніх учителів та її адаптації до вимог ринку праці зумовила значущість дослідження компетентісного підходу у вищій освіті. Метою цього підходу є інтеграція теоретичної та практичної підготовки фахівців.

У статті обґрунтовується актуальність наукового підходу до підготовки майбутніх педагогів в умовах вищої освіти, що відповідає сучасним суспільним очікуванням і вимогам Нової української школи. Підкреслюється, що сучасний фахівець має виступати не лише транслятором знань, а й наставником, фасилітатором і свідомим громадянином, володіючи базовими та гнучкими компетентностями.

Актуальність проблеми посилюється зауваженнями до змістового наповнення та якості організації виховного процесу в закладах літнього оздоровлення та відпочинку. Тому компетентісний підхід є критично важливим для модернізації цієї системи, оскільки він забезпечує трансформацію теоретичних знань у конкретні практичні компетентності (організаційні, комунікативно-емоційні, здоров'язбережувальні, креативні). Метою досліджен-

ня є наукове обґрунтування та визначення змісту компетентнісного підходу у підготовці майбутніх педагогів до успішної виховної роботи в специфічних умовах літнього оздоровлення.

У статті проаналізовано теоретичні основи компетентнісного підходу та доведено, що він є ключовим механізмом інтеграції теорії та практики, що дозволяє студентам досягати високого рівня готовності (готовність до високопродуктивної, креативної діяльності). Визначено ключові групи компетентностей (організаційна, психолого-педагогічна, особистісно-професійна), які формуються під час практики.

Підготовка студентів до роботи в умовах літнього оздоровлення та відпочинку заснована на практико-орієнтованому навчанні та компетентнісно-орієнтованих завданнях, забезпечує формування у майбутніх вчителів здатності самостійно, творчо та відповідально працювати з тимчасовим дитячим колективом, вирішувати комплексні проблеми функціонування закладу та нести повну відповідальність за безпеку та розвиток дітей.

Самостійна педагогічна діяльність (педагогічна практика) в реальних умовах літнього оздоровлення та відпочинку слугує каталізатором професійного та особистісного розвитку студентів. Вона не лише зміцнює їхню любов до обраної професії, але й виховує відповідальність за доручені завдання, а також сприяє формуванню ключових якостей: почуття обов'язку, самовимогливості та наполегливості.

Літня педагогічна практика визнана інтегративним компонентом освітнього процесу, що консолідує знання і формує професійно значущий потенціал фахівця.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, студент, оздоровлення, відпочинок.

Oksana MELNYCHUK

Specialist of the Highest Qualification Category, Senior Lecturer of the Cycle Commission for School, Preschool Pedagogy, Psychology and Methods, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical Institute" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave., Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0009-0005-5183-291X

Natalia BORBYCH

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of General Pedagogy, Psychology and Methods of Primary Education, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical Institute" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave., Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0002-3423-7319

Olena PUSH

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of General Pedagogy, Psychology and Methods of Primary Education, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical Institute" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave., Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0002-5838-521X

Nadiya ANTONIUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of General Pedagogy, Psychology and Methods of Primary Education, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical Institute" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave., Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0002-4283-6629

Serhii MARCHUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of General Pedagogy, Psychology and Methods of Primary Education, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical Institute" of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave., Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0001-8520-822X

To cite this article: Melnychuk, O., Borbych, N., Push, O., Antoniuk, N., Marchuk S. (2025). Kompetentisnyi pidkhid u pidhotovtsi studentiv do roboty v umovakh litnoho ozdorovlennia ta vidpochynku [Competency-based approach in training students for work in conditions of summer recreation and leisure]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 63–71, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.9>

COMPETENCY-BASED APPROACH IN TRAINING STUDENTS FOR WORK IN CONDITIONS OF SUMMER RECREATION AND LEISURE

The need to change the system of training future teachers and its adaptation to the requirements of the labor market has determined the significance of studying the competency-based approach in higher education. The purpose of this approach is to integrate theoretical and practical training of specialists.

The article substantiates the relevance of the scientific approach to training future teachers in higher education, which meets modern social expectations and the requirements of the New Ukrainian School. It is emphasized that a modern specialist should act not only as a translator of knowledge, but also as a mentor, facilitator and conscious citizen, possessing basic and flexible (soft skills) competencies.

The relevance of the problem is enhanced by complaints about the content and quality of organization of the educational process in summer health and recreation institutions. Therefore, the competency-based approach is critically important for the modernization of this system, since it ensures the transformation of theoretical knowledge into specific practical competencies (organizational, communicative-emotional, health-preserving, creative).

The purpose of the study is to scientifically substantiate and determine the content of the competency-based approach in the preparation of future teachers for successful educational work in the specific conditions of summer recreation.

The article analyzes the theoretical foundations of the competency-based approach and proves that it is a key mechanism for integrating theory and practice, which allows students to achieve a high level of readiness (readiness for highly productive, creative activity). Key groups of competencies (organizational, psychological-pedagogical, personal-professional) that are formed during practice are identified.

The preparation of students for work in the conditions of summer recreation and recreation is based on practice-oriented learning and competency-oriented tasks, ensures the formation of the ability of future teachers to work independently, creatively and responsibly with a temporary children's team, solve complex problems of the functioning of the institution and bear full responsibility for the safety and development of children.

Independent pedagogical activity (pedagogical practice) in real conditions of summer recreation and recreation serves as a catalyst for the professional and personal development of students. It not only strengthens their love for the chosen profession, but also fosters responsibility for the assigned tasks, and also contributes to the formation of key qualities: a sense of duty, self-demandingness and perseverance.

Summer pedagogical practice is recognized as an integrative component of the educational process, which consolidates knowledge and forms a professionally significant potential of a specialist.

Key words: *competency-based approach, competence, student, recreation, recreation.*

Актуальність проблеми. Сучасне суспільство очікує від майбутнього вчителя не лише трансляції знань, а й виконання ролі наставника, фасилітатора та мотиватора, який готуватиме дітей до життя у швидкозмінному та цифровому світі. Профіль майбутнього педагога в умовах постійних освітніх реформ та технологічного прогресу ґрунтується на компетентнісному підході та включає: особистісні якості та цінності; професійні компетентності та професійне вдосконалення; вихід за межі традиційного викладання; володіння базовими компетентностями та м'якими навичками; аналіз результатів своєї праці; оцінку ефективності застосованих методів та розуміння своєї ролі як наставника.

Актуальність наукового обґрунтування підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи в умовах літнього оздоровлення та відпочинку має критичне практичне значення. Вона формуватиме у мабутніх педагогів здатність самостійно, творчо працювати з дитячим колективом та нести відповідальність за розвиток і безпеку дитини в умовах інтенсивної літньої виховної роботи. Також ця проблема є ключовою

для реанімування системи оздоровлення дітей та молоді, модернізації виховного процесу та наповнення його сучасним змістом і новітніми технологіями, оскільки досить часто зустрічаємо нарікання щодо змістового наповнення літнього дозвілля та відпочинку, рівнем організації методами управління у тимчасових колективах та закладах загалом (Олійник, 2005). Тому компетентнісний підхід є критично важливим у підготовці педагогів для роботи в умовах літнього оздоровлення та відпочинку, оскільки він забезпечує їхню практичну готовність до непередбачуваних, багатозадачних та специфічних умов діяльності закладів оздоровлення та відпочинку різних типів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з останніми дослідженнями та публікаціями, українські науковці приділяють значну увагу вивченню компетентнісного підходу у вищій освіті як механізму інтеграції теоретичної підготовки та практичної діяльності фахівців.

Компетентнісний підхід залишається в центрі уваги наукової спільноти (Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко та інші дослідники), які

особливо відзначають його універсальну значущість як ключового чинника культурного зростання особистості та формування її здатності ефективно відповідати на сучасні виклики (Вилков, 2025).

Згідно з О. Язловецькою, в умовах Нової української школи компетентнісний підхід органічно доповнюється дитиноцентризмом, педагогікою партнерства, оновленням змісту освіти, а також створенням безпечного, доступного та дружнього для дитини освітнього простору (Язловецька, 2022).

У своїй статті «Компетентнісний підхід у вищій професійній освіті України» дослідники І. Кліщ, В. Стинська та З. Яцишин стверджують, що компетентнісний підхід є незамінним для формування цілісної особистості майбутнього спеціаліста (Стинська, 2021).

Науковці О. Овчарук та О. Пометун визначають ключові компетентності як узагальнені «суперкомпетентності», яким притаманні поліфункціональність, міждисциплінарність, багатокomпонентність та надпредметність. Вчені підкреслюють, що ключові компетентності об'єднують особистісний і соціальний виміри освіти, відображаючи комплексне засвоєння способів діяльності (Пометун, 2005).

Н. Зимівець акцентує увагу на важливості формування відповідального ставлення сучасних дітей та молоді до здоров'я й визначає це як цілеспрямовану системну діяльність, спрямовану на зміцнення активної позиції особистості щодо власного здоров'я в спеціальних сприятливих мовах, які можуть надати лише заклади оздоровлення та відпочинку (Зимівець, 2008).

Окремі питання професійної діяльності майбутніх педагогів у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку висвітлені у дослідженнях О. Безпалько, Н. Грушевської, Л. Кириченко, Т. Тарасової, Л. Шаламової. Підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності в дитячих оздоровчих таборах вивчали В. Вараксін, С. Панченко, Л. Пундик, М. Фірсов. Проблема управління позашкільним педагогічним процесом розкрито у працях М. Грицан, В. Сагарди, Т. Сущенко.

Значної уваги заслуговує науковий доробок авторів О. Бартків, В. Грановського, Є. Дурманенко, якими досліджено сутнісні характеристики здоров'я, здорового способу життя школярів та визначено основні умови активізації

процесу формування здорового способу життя дітей у дитячих оздоровчих таборах (Бартків, 2013).

Ми підтримуємо думку Н. Грицай про те, що, саме педагогічній практиці надається ключове значення у системі підготовки фахівців, оскільки вона є основним інструментом формування базових компетентностей. Практика сприяє виробленню унікального методичного стилю та розвитку необхідних особистісних якостей (Грицай, 2012).

На увагу заслуговує думка В. Сидоренко про те, що педагогічна практика є інтегративним компонентом освітнього процесу, критично важливим для підготовки висококваліфікованих фахівців. Її призначення полягає у консолідації теоретичних знань, здобутих студентами, та забезпеченні набуття і валідації практичних навичок і вмінь у реальних професійних умовах (Сидоренко, 2020).

Усі згадані результати наукової діяльності мають вагомим теоретичне й практичне значення, проте недостатньо охоплюють питання компетентісного підходу у підготовці здобувачів вищої освіти для проведення сучасної виховної та дозвілєвої роботи в умовах дитячих закладів відпочинку. Це потребує подальшого наукового пошуку.

Метою статті є наукове дослідження проблеми компетентісного підходу у підготовці майбутніх педагогів до успішної виховної роботи в сучасних умовах організації літнього оздоровлення і відпочинку дітей та молоді. Для досягнення цієї мети нами поставлені такі завдання: проаналізувати теоретичні основи та стан розробки проблеми компетентісного підходу до підготовки педагогів для роботи в умовах організації літнього відпочинку; визначити зміст компетентісного підходу у підготовці майбутнього педагога для діяльності в умовах організації літнього дозвілля та обґрунтувати значення закладів оздоровлення та відпочинку у системі забезпечення комплексного фізичного та психосоціального розвитку дітей та молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реформування сучасної освіти в умовах євроінтеграційних тенденцій та комплексне оновлення змісту початкової і загальної середньої освіти висувають на перший план проблему фахової підготовки майбутніх учителів. Вона вимагає модернізації та перегляду організа-

ційно-педагогічних підходів, орієнтованих на формування професійної компетентності фахівців, особливо через практичне навчання. Відповідно, сучасні освітньо-професійні програми передбачають формування у майбутніх педагогів системи ключових компетентностей, що гарантують якісну професійну діяльність та забезпечують основу для їхнього всебічного особистісно-професійного розвитку.

Педагогічна практика у системі підготовки майбутніх вчителів має інтегруюче та формуюче значення, оскільки вона забезпечує прямий перехід від теоретичних знань до реальної професійної діяльності. Це повноцінна професійна діяльність, яка забезпечує якісне становлення його як фахівця Нової української школи.

Загальна мета педагогічної практики полягає у комплексній підготовці студентів до виконання основних функцій майбутньої фахової діяльності. Це досягається через цілеспрямований розвиток професійних компетентностей, формування практичних умінь і навичок із застосуванням сучасних технологій, а також становлення професійно значущих рис особистості. Практика також є ключовим механізмом формування надпрофесійних (soft skills) компетентностей, які не пов'язані безпосередньо з конкретною фаховою сферою. Ці гнучкі навички (зокрема, ефективна комунікація, командна робота, продуктивність) є визначальними для успішної професійної інтеграції та підвищення загальної конкурентоспроможності майбутнього фахівця на ринку праці (Сидоренко, 2020).

Значення літньої педагогічної практики в системі підготовки майбутніх вчителів є вагомим, оскільки вона слугує ключовим етапом професійного становлення та інтеграції знань, навичок і особистісних якостей, необхідних для роботи з молодшими школярами у пришкольних таборих та закладах дитячого оздоровлення та відпочинку, що надає їй унікальної специфіки.

Згідно із Законом України «Про освіту», головна мета освіти – це всебічний розвиток особистості як найвищої цінності, розкриття її талантів, інтелектуальних і творчих здібностей (Смолюк, 2025). Зважаючи на це, організація змістовного дозвілля та виховання учнівської молоді набуває особливої важливості (Гужанова, 2019).

Літній канікулярний період дає можливість створити унікальне середовище, де, поза традиційним контролем, дитина виявляє автономію, самостійно обираючи шляхи пізнання, формування досвіду та власного розвитку. Цей період є ключовим для розвитку творчої, обізнаної та освіченої молоді людини, оскільки дозволяє їй діяти за внутрішніми спонуканнями, а не за директивами дорослих. Відтак, практична підготовка повинна обов'язково ґрунтуватися на формуванні у студентів таких ключових компетентностей, які забезпечують пошук і впровадження інноваційних технологій. Ці компетентності мають стимулювати творчу самореалізацію особистості, підвищувати увагу до практично-дослідницької діяльності, а також надавати студентам можливість самостійно обирати види діяльності відповідно до їхніх уподобань для саморозкриття та самоосвіти.

Дитячі оздоровчі заклади розглядаються як складова структура позашкільної освіти, важливими завданнями якої є використання вільного часу дітей, зокрема канікулярного періоду, із метою забезпечення умов для їхнього фізичного, інтелектуального, емоційного, духовного, морального розвитку. Тому для успішної роботи в цьому середовищі педагоги мають досконало володіти виховними технологіями, а також детально знати вікові та індивідуальні потреби своїх вихованців. Період літнього оздоровлення та відпочинку стає для майбутніх фахівців умовою для активної апробації виховної діяльності, набуття вмінь творчо інтегрувати знання з базових освітніх компонентів та напрацювання навичок ефективного планування роботи дитячих колективів. Провідним підсумком цих зусиль є якісний розвиток особистості кожного школяра (Смолюк, 2025).

Основна роль пришкольних таборів та закладів, які займаються організацією літнього оздоровлення та відпочинку полягає у зміцненні здоров'я, організації змістовного дозвілля та задоволенні культурних потреб дітей. Виховний процес в літній період будується на гармонійному поєднанні різноманітних видів діяльності: відпочинку, праці, спорту, пізнання, естетики та оздоровлення через дотримання таких базових принципів роботи як ініціатива і самодіяльність, гуманізм, демократія, повага до національних традицій і загальнолюдських

цінностей, які визначаються педагогічним колективом та статутом закладу. Поряд з цим, у закладах такого типу мають бути створені безпечні умови перебування та забезпечена реалізація освітніх програм та змістовного дозвілля тощо (Бартків, 2013). Саме тому, умови дитячого оздоровлення та відпочинку створюють унікальне практичне середовище, яке є ідеальним місцем для реалізації компетентнісного підходу у підготовці майбутніх педагогів.

Загалом, освітньо-виховний процес в умовах літнього оздоровлення дітей і молоді вимагає від педагога балансу між ключовими компетентностями. Це і компетентність педагогічного управління, як здатність коректно керувати тимчасовим дитячим колективом, фасилітаційна компетентність, як здатність підтримувати педагогіку самодіяльності та колективної творчості. Особистісно-орієнтована компетентність майбутнього педагога реалізується через індивідуальний підхід до кожного вихованця, тоді як колективно-творча компетентність забезпечує формування виховної конструкції на принципах колективної діяльності та зацікавленості дітей у програмах з урахуванням сучасних інтересів дітей різних категорій.

Для ефективного методичного забезпечення виховної діяльності майбутньому педагогу доводиться ставати мультикомпетентним для максимальної активації та реалізації усіх напрямів виховання та ефективного використання часу перебування у закладі для набуття дітьми унікального практичного досвіду, властивого виключно умовам літнього оздоровлення та відпочинку (Олійник, 2005).

Відомим є той факт, що ефективному формуванню особистості сприяють не окремі заходи, а ціла система діяльності, в якій дитина, чи молода людина зможе засвоїти соціальний досвід та досягнути самореалізації. Саме тому процес оздоровлення та відпочинку необхідно організувати таким чином, щоб перед вихованцями постійно поставали особистісно значимі, привабливі завдання, які об'єднуються певною виховною метою.

Робота з тимчасовим колективом формує вміння швидко діагностувати та згуртувати новий, різнорідний та різноманітний колектив дітей, що є головною рушійною силою у формуванні особистості в умовах літнього оздоровлення та відпочинку. Адже саме в цей

період простежується певна демонстрація особистої «ізолюваності» способу самовираження особливо у підлітковому віці. Це вимагає від молодого педагога ґрунтовних знань вікових та індивідуальних особливостей вихованців для ефективного налагодження комунікативної взаємодії.

Інтеграція виховання та оздоровлення передбачає опанування майбутніми педагогами оздоровчо-виховними технологіями, навчання організувати дозвілля, спорт та інтелектуальні ігри, що формує одну з ключових компетентностей сучасного педагога – здоров'язбережувальну.

Повна відповідальність за життя та діяльність дітей формує високу організаційну компетентність, емоційну стійкість та здатність до швидкого прийняття рішень у нестандартних ситуаціях. Зокрема, ситуації успіху та невдач вимагають постійного самоаналізу та коригування власних дій, формуючи важливу для педагога здатність до рефлексії та саморозвитку.

Літня педагогічна практика слугує унікальною школою досвіду, де студенти вчаться вирішувати комплексні проблеми функціонування гурту, чи групи, а, подекуди, і цілого закладу оздоровлення та відпочину. Самостійна педагогічна діяльність розвиває у студентів почуття відповідальності за доручену справу, зміцнює любов до педагогічної професії, сприяє формуванню таких якостей, як почуття обов'язку, вимогливість до себе, наполегливість. Літня практика зближує студентів з дітьми, допомагає глибше зрозуміти їх вікові особливості, індивідуальні якості, виробляє вміння вільного спілкування з ними, прийняття оптимальних рішень у тих чи інших педагогічних ситуаціях. Оскільки студенти працюють без постійного кураторства викладачів профільних кафедр, вони змушені старанно готуватись, самостійно засвоюючи теоретичні знання та практичні вміння, необхідні для планування і проведення індивідуальної роботи та масових заходів. Літня практика, певним чином, фіналізує теоретичну підготовку з виховної роботи та надає простір для активного, практичного вдосконалення набутих навичок (Гужанова, 2019).

Метою педагогічної практики в умовах літнього оздоровлення та відпочинку учнів є поглиблення професійно-педагогічних знань

здобувачів вищої освіти і озброєння їх методикою виховної роботи з дітьми і підлітками в літній період, яка включає раціональне поєднання відпочинку, праці, спорту з пізнавальною, естетичною, оздоровчою діяльністю.

Практика має забезпечити такі результати у майбутніх педагогів як: оволодіння специфікою табірної діяльності; засвоєння інноваційних соціально-педагогічних технологій організації літнього відпочинку і оздоровлення учнів; набуття практичних навичок вивчення індивідуально-вікових особливостей вихованців, рівнів розвитку їх груп, соціальних і природних умов для організації розвиваючої життєдіяльності та змістовного відпочинку учнів в літній період; формування досвіду здорового способу життя та зміцнення здоров'я школярів; успішну самостійну діяльність у ролях педагогів-організаторів, методистів і керівників гуртків.

Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня освіти передбачає формування відповідних фахових компетентностей майбутнього вчителя, які конкретизуються у змісті освітнього компонента «Літня педагогічна практика» (Пометун, 2005).

Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів до літньої педагогічної практики фокусується на формуванні інтегрованої компетентності для успішного виконання професійні функції педагога в умовах літнього оздоровлення та відпочинку. Підготовка до літньої педагогічної практики в закладах вищої освіти спрямована на розвиток таких ключових груп компетенцій:

1) організаційна компетентність, що передбачає вміння організувати та керувати діяльністю тимчасового дитячого колективу;

2) психолого-педагогічна компетентність, як вміння розуміти вікові особливості вихованців та ефективно застосування педагогічних знань під час практики;

3) особистісно-професійна компетентність, яка пов'язана з особистісними якостями та професійною рефлексією студента.

Назвемо умови підготовки студентів до літньої педагогічної практики за компетентнісним підходом:

1) практико-орієнтоване навчання передбачає інтеграцію в освітній процес практикумів, ситуаційних завдань та рольових ігор, що відтворюють реальні умови практики в закладах оздоровлення та відпочинку;

2) розробка компетентнісно-орієнтованих завдань зосереджена на інтегрованому застосуванні знань, а не на їхньому відтворенні;

3) критерії оцінювання включають оцінку якості та ефективності проходження літньої педагогічної практики, оцінку, рівня сформованості ключових компетенцій, а також завітність, що містить елементи рефлексії діяльності.

Зміст підготовки здобувачів освіти до роботи в умовах літнього оздоровлення та відпочинку подано у таблиці 1 (Пометун, 2005).

Дане змістове наповнення реалізується через такі практичні види робіт як: детальне ознайомлення з інструкціями щодо охорони життя і здоров'я дітей в умовах організації літнього дозвілля, вивчення особливостей виховної, підготовка «гуртових куточків» та складання плану-сітки, практикуми з розучування руханок у колективі, ігрові практикуми, пісенні практикуми та методичний аналіз із проведенням заходів усіх тематичних спрямувань (наці-

Таблиця 1

Зміст підготовки здобувачів освіти до роботи в умовах літнього оздоровлення та відпочинку

№ з/п	Тематичне наповнення
1.	Охорона життя і здоров'я дітей в умовах організації літнього дозвілля. Загальна специфіка роботи з дітьми з ООП в умовах літнього дозвілля. Інструктаж.
2.	Мета та завдання педагогічної практики в умовах організації літнього оздоровлення та відпочинку. Звітна документація студента-практиканта.
3.	Діяльність педагога-організатора в умовах організації літнього дозвілля дітей.
4.	Педагогічні основи періодів зміни під час відпочинку дітей в літній період.
5.	Планування виховної роботи в літній період.
6.	Основи сценарної роботи в умовах організації літнього дозвілля дітей.
7.	Методика організації ігрової діяльності в умовах організації літнього оздоровлення та відпочинку.

онально-патріотичного, спортивного, мистецького, пізнавально-розважального та ін.

Після проходження цього виду практики здобувачі освіти мають можливість в реальних умовах оперативно застосовувати інноваційні методи і технології для створення оптимальних умов розвитку інтересів і здібностей дітей та молоді.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене наукове дослідження дозволяє підтвердити актуальність питання компетентнісного підходу у вищій школі України, що обумовлено вимогами сьогодення та високих стандартів підготовки майбутніх фахівців. Пріоритетним завданням установ, що організують оздоровлення та відпочинок дітей, є збереження та зміцнення здоров'я кожної дитини. Адже здоров'я нації сьогодні є прямим інди-

катором цивілізованості та соціально-економічного благополуччя держави

Педагогічна практика в закладах оздоровлення дітей і молоді є незамінною складовою професійного становлення майбутніх педагогів. Тому компетентнісний підхід у підготовці студентів до літньої педагогічної практики в закладах оздоровлення та відпочинку передбачає зміщення акценту з простого накопичення теоретичних знань на формування практичної готовності та здатності до ефективної професійної діяльності.

Проте, питання компетентнісного підходу у вищій освіті в аспекті інтеграції теорії та практики потребує нині більш детального розгляду в контексті підсилення значення інклюзивної компетентності, що й стане перспективою наших подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бартків О. С., Грановський В. Г., Дурманенко Є. А. Оздоровчо-виховна діяльність у літньому дитячому таборі: монографія / за ред. П. М. Гусака. Луцьк: ФОП Захарчук В. М., 2013. 204 с.
2. Вилков С. В., Кушнірук С. А. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир формування правової компетентності майбутніх вчителів. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. №11(51). URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/31628/31593> (дата звернення: 01.12.2025).
3. Грицай Н. Педагогічна практика як засіб формування методичної компетентності майбутніх учителів біології. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5(Ч. 2). С. 26–33.
4. Зимівець Н. В. Соціально-педагогічна технологія формування відповідального ставлення до здоров'я учнівської молоді : автореф. дис канд. пед. наук : за спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Луганськ, 2008. 24 с.
5. Методичні рекомендації з педагогічної практики (в літніх оздоровчих таборах) / уклад. Т. С. Гужанова, Н. Ю. Рудницька. 2-ге вид., перероб. і доп. Житомир, 2019. 40 с.
6. Олійник Н. Я. Підготовка студентів педагогічних вищих навчальних закладів до виховної роботи з дітьми у дитячих оздоровчих закладах у контексті вимог Болонського процесу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2025. №24. С.114–117.
7. Освітньо-професійна програма Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня освіти. URL: https://prc.in.ua/wp-content/uploads/2025/11/bakalavr_013-opp_2023.pdf (дата звернення: 03.12.2025).
8. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. Київ, 2005. №1. С. 65–69.
9. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 01.12.2025).
10. Сидоренко В. Професійний розвиток фахівців в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти: ключові компетентності і ресурси : електронний курс. Київ: ДУ «НМЦ «Агроосвіта». 2020. URL: <https://lnk.ua/J4PRkqVz> (дата звернення: 01.11.2025).
11. Смолюк, А., Бойчук, П., Борбич, Н., Пуш, О, Марчук, С. Поєднання фізичного та інтелектуального розвитку школярів в період літнього оздоровлення та відпочинку. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. №4., С.90–98.
12. Стинська В., Яцишин З., Кліщ І. Компетентнісний підхід у вищій професійній освіті України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 79. С. 139–142.
13. Язловецька О. В. Компетентнісний підхід як основа реформування освітнього процесу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 206. С. 247–253.

REFERENCES:

1. Bartkiv O. S., Hranovskyi V. H., Durmanenko Ye. A. (2013) Ozdorovcho-vykhovna diialnist u litnomu dytiachomu tabori : monohrafiia / za red. P. M. Husaka. Lutsk : FOP Zakharchuk V. M., 204 p. (in Ukrainian).

2. Vylkov S. V., Kushniruk S. A. (2025) Kompetentisnyi pidkhid yak metodolohichniy oriientyr formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv. Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. №11(51). URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/31628/31593> (data zvernennia: 01.12.2025) (in Ukrainian).
3. Hrytsai N. (2012) Pedahohichna praktyka yak zasib formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. № 5(Ch. 2). pp. 26–33. (in Ukrainian).
4. Zymivets N. V. (2008) Sotsialno-pedahohichna tekhnolohiia formuvannia vidpovidalnoho stavlennia do zdorovia uchnivskoi molodi : avtoref. dys... kand. ped. nauk : za spets. 13.00.05 «Sotsialna pedahohika». Luhansk, 24 p. (in Ukrainian).
5. Metodychni rekomendatsii z pedahohichnoi praktyky (v litnikh ozdorovchykh taborakh) / uklad. T. S. Huzhanova, N. Yu. Rudnytska. 2-he vyd., pererob. i dop. Zhytomyr, 2019. 40 p. (in Ukrainian).
6. Oliinyk N. Ya., (2005) Pidhotovka studentiv pedahohichnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv do vykhovnoi roboty z ditmy u dytiachykh ozdorovchykh zakladakh u konteksti vymoh Bolonskoho protsesu. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. №24, pp.114–117. (in Ukrainian).
7. Osvitno-profesiina prohrama Pochatkova osvita pershoho (bakalavrskoho) rivnia osvity. URL: https://ipc.in.ua/wp-content/uploads/2025/11/bakalavr_013-opp_2023.pdf (data zvernennia: 03.12.2025) (in Ukrainian).
8. Pometun O. I. (2005) Kompetentisnyi pidkhid – naivazhlyvishi oriientyr rozvytku suchasnoi osvity. Ridna shkola. Kyiv , №1. pp. 65–69. (in Ukrainian).
9. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia: 01.12.2025). (in Ukrainian).
10. Sydorenko, V. (2020) Profesiinyi rozvytok fakhivtsiv v umovakh formalnoi, neformalnoi ta informalnoi osvity: kliuchovi kompetentnosti i resursy : elektronnyi kurs. Kyiv: DU «NMTs «Ahroosvita». URL: <https://lnk.ua/J4PRkqqVz> (data zvernennia: 01.11.2025). (in Ukrainian).
11. Smoliuk, A., Boichuk, P., Borbych, N., Push, O., Marchuk, S. (2025) Poiednannia fizychnoho ta intelektualnoho rozvytku shkolariv v period litnoho ozdorovlennia ta vidpochynku. Acta Paedagogica Volyniensis. №4. pp.90–98/ (in Ukrainian).
12. Stynska V., Yashchyshyn Z., Klishch I. (2021) Kompetentisnyi pidkhid u vyshchii profesiinii osviti Ukrainy. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Vyp. 79. pp. 139–142. (in Ukrainian).
13. Yazlovetska O. V. (2022) Kompetentisnyi pidkhid yak osnova reformuvannia osvitnoho protsesu. Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky. № 206. pp. 247–253. (in Ukrainian).

Дата першого надходження рукопису до видання: 03.12.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 26.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

УДК 371.39:378:004.94

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.10>**Ганна СКАСКІВ**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, асистент кафедри інформатики та методики її навчання, Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка, вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль, Україна, 46027

ORCID: 0000-0002-3548-2383

Бібліографічний опис статті: Скасків, Г. (2025). Рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування ігрових технологій. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 72–76, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.10>

РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена комплексному аналізу структури готовності майбутніх учителів початкової школи до впровадження ігрових технологій. Актуальність теми зумовлена трансформацією освітнього середовища згідно з вимогами «Нової української школи» та потребою у фахівцях, здатних ефективно поєднувати навчання з ігровою діяльністю.

Мета роботи. Визначення та теоретичне обґрунтування компонентного складу та рівнів готовності майбутніх педагогів до застосування ігрових технологій у професійній діяльності. Дослідження спрямоване на розробку теоретичного підґрунтя для створення структурно-функціональної моделі підготовки студентів у закладах вищої освіти.

Методологія. У роботі використано теоретичний аналіз наукових джерел для уточнення сутності професійної готовності. Здійснено системний аналіз нормативної бази, зокрема Державного стандарту початкової освіти та Концепції «НУШ», що дозволило визначити зміст когнітивного компонента. Узагальнення наукових позицій дало змогу синтезувати авторську структуру готовності через єдність трьох складників.

Наукова новизна. Обґрунтовано трикомпонентну структуру готовності: мотиваційний, когнітивний та операційний компоненти. Мотиваційний компонент охоплює професійні та пізнавальні мотиви, любов до дітей та прагнення до самореалізації. Когнітивний компонент включає не лише систему знань, а й ціннісні орієнтації, які базуються на гуманістичних ідеалах та визнанні гри як пріоритетного засобу розвитку дитини. Операційний компонент представлено як комплекс практичних умінь щодо проектування, адаптації та рефлексії ігрової діяльності учнів. Доведено, що ціннісні орієнтації виступають «смісловим ядром», яке забезпечує внутрішню мотивацію до інновацій.

Висновки. Встановлено, що готовність є цілісною системою, де мотивація стимулює пізнання, а операційні вміння забезпечують практичну реалізацію ігор. Ефективність підготовки залежить від інтеграції цих компонентів, що дозволяє педагогу результативно застосовувати ігрові форми відповідно до вікових потреб молодших школярів.

Ключові слова: майбутні вчителі початкової школи, ігрові технології, рівні готовності, структура готовності, мотиваційний, когнітивний, операційний компонент.

Hanna SKASKIV

Applicant of the Third (Educational and Scientific) Level of Higher Education in the Specialty 011 Educational and Pedagogical Sciences, Assistant at the Department of Informatics and Methods of its Teaching, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Maksym Kryvonos str., 2, Ternopil, Ukraine, 46027

ORCID: 0000-0002-3548-2383

To cite this article: Skaskiv, H. (2025). Rivni hotovnosti maibutnih uchyteliv pochatkovykh klasiv do zastosuvannia ihrovyh tehnolohii [Levels of readiness of future primary school teachers to apply game technologies]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 72–76, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.10>

LEVELS OF READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO USE GAMING TECHNOLOGIES

The article is devoted to a comprehensive analysis of the readiness of future primary school teachers to implement gaming technologies. The relevance of the topic is determined by the transformation of the educational environment in accordance with the requirements of the «New Ukrainian School» and the need for specialists capable of effectively combining learning with gaming activities.

The purpose of the work is to determine and theoretically substantiate the component structure and levels of readiness of future teachers to apply game technologies in their professional activities. The study aims to develop a theoretical basis for creating a structural and functional model for training students in higher education institutions.

Methodology. The work uses theoretical analysis of scientific sources to clarify the essence of professional readiness. A systematic analysis of the regulatory framework, in particular the State Standard of Primary Education and the Concept of NUSH, was carried out, which made it possible to determine the content of the cognitive component. The generalization of scientific positions made it possible to synthesize the author's structure of readiness through the unity of three components.

Scientific novelty. A three-component structure of readiness has been substantiated: motivational, cognitive, and operational components. The motivational component covers professional and cognitive motives, love for children, and the desire for self-realization. The cognitive component includes not only a system of knowledge, but also value orientations based on humanistic ideals and the recognition of play as a priority means of child development. The operational component is presented as a set of practical skills for designing, adapting, and reflecting on students' play activities. It has been proven that value orientations act as a semantic core that provides internal motivation for innovation.

Conclusions. It has been established that readiness is a holistic system where motivation stimulates cognition, and operational skills ensure the practical implementation of games. The effectiveness of training depends on the integration of these components, which allows the teacher to effectively apply game forms in accordance with the age needs of younger students.

Key words: future primary school teachers, game technologies, levels of readiness, structure of readiness, motivational, cognitive, operational component.

Актуальність проблеми. Визначення структурного складу готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування ігрових технологій є ключовим завданням у процесі розробки структурно-функціональної моделі та організації педагогічного процесу. Аналіз наукових джерел засвідчує, що дослідження рівня готовності до професійної діяльності здійснюється переважно через її компонентний аналіз.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті педагогічної діяльності І. Гавриш розглядає готовність до впровадження педагогічних інновацій як синтез цільового, змістового, процесуально-діяльнісного, контрольно-коригувального та оцінно-результативного компонентів (Гавриш, 2006, с. 147–160).

У працях В. Дорохіної та інших дослідників готовність до професійної діяльності розглядається як єдність мотиваційного (спонукального) та виконавського (процесуального) компонентів, що корелюють із професіограмою (Дорохіна, 2013, с. 132–135).

О. Лівшун деталізує структуру готовності через мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний, вольовий, емоційний, оцінний, прогностичний та акмеологічний компоненти (Лівшун, 2015, с. 177–185).

І. Дичківська акцентує на мотиваційному, когнітивному, креативному та рефлексивному компонентах (Дичківська, 2015, с. 212–276). Визначаючи рівні готовності майбутніх учителів до застосування навчально-ігрових технологій, М. Марко робить основний акцент на ступені самостійності, творчості та інтегрованості професійних знань і вмінь студента (Марко, 2017, с. 49).

Водночас, через різноманіття наукових підходів, питання визначення структури готовності залишається відкритим і багатогранним.

Мета дослідження визначити рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування ігрових технологій у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнення наукових позицій дозволяє стверджувати, що структура готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування ігрових технологій має включати мотиваційний, когнітивний та операційний компоненти. Водночас, ця структура є динамічною і трансформується залежно від рівнів їх сформованості у студентів, а також від створених педагогічних умов.

Мотиваційна сфера особистості майбутнього педагога є багатовимірною, проте осо-

бливе значення у формуванні його готовності до застосування ігрових технологій у професійній діяльності відіграє мотивація навчально-пізнавальної активності в процесі фахової підготовки. У цьому контексті ключову роль відіграють соціально-значущі мотиви, а також прагнення до самовдосконалення. До соціально-значущих мотивів педагогічної діяльності належать: усвідомлення професійного та громадянського обов'язку, розуміння високої соціальної місії вчителя, любов до дітей, відповідальність за якість їх навчання і виховання, захопленість навчальним предметом, задоволення від педагогічного спілкування тощо.

Інтерес до педагогічної діяльності виявляється у позитивному емоційному ставленні до професії, до навчання молодших школярів, а також у прагненні оволодіти інноваційними, методичними та спеціальними знаннями й уміннями, необхідними для ефективного застосування ігрових технологій. Важливою умовою професійного зростання є неперервний саморозвиток майбутнього вчителя.

Оціночний аспект мотиваційного компонента передбачає формування у студентів адекватної самооцінки власної готовності до застосування ігрових технологій у початковій школі. Таким чином, мотиваційний компонент репрезентує морально-психологічну готовність педагога як до професійної діяльності загалом, так і до активного впровадження ігрових технологій у навчальну практику.

Когнітивний компонент готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування ігрових технологій охоплює сукупність загальнопедагогічних, методичних і спеціальних знань, а також систему ціннісних орієнтацій, що базуються на педагогічних і гуманістичних засадах.

Обсяг знань, що формує когнітивний компонент готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування ігрових технологій, визначався на основі комплексного аналізу нормативних документів: Державного стандарту початкової загальної освіти, Стандарту вищої освіти України (галузь знань – 01 «Освіта/Педагогіка»), спеціальність – 013 «Початкова освіта»), положень Концепції «Нова українська школа», освітньої програми підготовки педагогів, програм навчальних дисциплін та програм з предметів початкової школи (Концептуальні засади реформування середньої школи,

2016; Закон України «Про освіту», 2017; Закон України № 1556-VII «Про вищу освіту», Стандарт вищої освіти України, 2021; Навчальні програми для 1 – 4 класів, 2022).

Окрему роль у когнітивному компоненті відіграють ціннісні орієнтації, що базуються на педагогічних і гуманістичних засадах. Їх включення до структури когнітивного компонента обґрунтовується тим, що готовність до професійної діяльності впливає на поведінку та спілкування не безпосередньо, а через систему цінностей, норм і соціально-когнітивних процесів. Саме ціннісні орієнтації забезпечують внутрішню мотивацію до застосування ігрових технологій, сприяють формуванню педагогічної позиції, орієнтованої на розвиток особистості учня.

З педагогічної точки зору, ціннісні орієнтації розглядаються як складне інтегративне утворення, що поєднує мотиваційні та когнітивні характеристики особистості. Вони виступають внутрішнім регулятором поведінки, визначаючи пріоритети, смисли та цілі професійної діяльності. У контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування ігрових технологій ціннісні орієнтації відіграють роль смислового ядра, яке забезпечує усвідомлений вибір педагогічних стратегій, зокрема тих, що базуються на ігровій діяльності. Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя формуються під впливом освітнього середовища, змісту професійної підготовки, особистого досвіду та педагогічної рефлексії. Вони поєднують ідеали виховання, відповідальність за якість освітньої взаємодії з прагненням до інноваційності, творчості в навчальному процесі та готовністю до педагогічного партнерства з учнями.

Таким чином, когнітивний компонент готовності до застосування ігрових технологій не обмежується лише знаннями — він включає ціннісно-сміслову складову, що забезпечує внутрішню мотивацію до впровадження ігрових форм навчання, орієнтованих на розвиток особистості молодшого школяра.

Наступним елементом у структурі готовності є операційний компонент, який відображає практичну реалізацію набутих знань, умінь і ціннісних орієнтацій у конкретній педагогічній діяльності.

Операційний компонент готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування

ігрових технологій репрезентує сукупність загальнопедагогічних, методичних і спеціальних умінь, що забезпечують якісне виконання професійних завдань та досягнення високих результатів у педагогічній діяльності.

У психологічній науці поняття «уміння» трактується багатогранно:

- як готовність, що базується на знаннях і навичках, до успішного виконання певної діяльності;

- як здатність до ефективного виконання дій з високими якісними та кількісними показниками;

- як проміжний етап оволодіння новим способом дії, що базується на засвоєному правилі і застосовується для розв'язання типових задач.

- У педагогічному контексті вміння розглядаються як:

- здатність доцільно застосовувати набуті знання і навички для виконання професійних дій;

- здатність діяти швидко, точно і свідомо на основі засвоєного теоретичного та практичного матеріалу;

- сформований шляхом систематичних вправ спосіб виконання рухових, сенсорних або інтелектуальних дій у стандартних і нових умовах.

У контексті застосування ігрових технологій операційний компонент передбачає володіння методикою розробки та реалізації дидактичних ігор, здатність адаптувати ігрові форми до змісту навчальних предметів, уміння організувати ігрову діяльність учнів з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей,

а також навички рефлексії щодо ефективності використаних ігрових засобів.

Таким чином, операційний компонент є практико-орієнтованою складовою готовності, що забезпечує реалізацію педагогічних ігор як інструменту навчання, виховання та розвитку молодших школярів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи викладене, слід зазначити, що мотиваційний, когнітивний та операційний компоненти, перебуваючи у тісному взаємозв'язку та взаємозалежності, формують цілісну структуру готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування ігрових технологій у професійній діяльності. Їх інтеграція забезпечує не лише змістовне наповнення цього особистісного утворення, а й його функціональну ефективність, що проявляється у здатності педагога реалізовувати ігрові форми навчання відповідно до специфіки освітнього процесу в початковій школі.

Подальші перспективи дослідження полягатимуть у вивченні структури готовності через взаємодію мотиваційних установок, знань-оцінних орієнтацій та практичних умінь, які в сукупності забезпечують усвідомлене, компетентне і результативне застосування ігрових технологій в освітньому процесі початкової школи. Зміст цієї готовності розкривається з урахуванням особливостей конкретного виду діяльності, тому важливо визначити можливість адаптації ігрових технологій та інноваційних педагогічних засобів до вікових, психологічних та освітніх потреб молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. Х., 2006. 579с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 3-тє вид., переробл. та доповн. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.
3. Дорохіна В. К. Професійна готовність майбутнього вихователя до використання ігрових технологій у логіко-математичному розвитку дітей. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2013. Вип. 6. С. 132–135.
4. Закон України «Про освіту»: від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення : 20.12.2025).
5. Закон України № 1556-VII «Про вищу освіту» URL <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-N-1556-vii-pro-vishhu-osvitu/> (дата звернення: 21.12.2025).
6. Лівшун О. В. Формування особистісної готовності вчителя технологій до професійної діяльності. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2015. Вип. 2. С. 177–185.

7. Марко М. М. Визначення структурних компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій. Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». 2017. № 7 (15). С. 49. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2017.107982>
8. Навчальні програми для 1 – 4 класів. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv> (дата звернення: 19.12.2025).
9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л. Гриневич та ін. Міністерство освіти і науки. Київ, 2016. URL : https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/u_krainskashkola-compressed.pdf (дата звернення: 21.12.2025).
10. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта. Видання офіційне. Київ : МОН України, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatkova.osvita-bakalavr.28.07.pdf> (дата звернення: 19.12.2025).

REFERENCES:

1. Havrysh I. V. (2006) Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannya hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Theoretical and methodological foundations for preparing future teachers for innovative professional activity]: dys. d-ra ped. nauk: 13.00.04. Kharkivskiy nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv, 579 p. (in Ukrainian)
2. Dychkivska I. M. (2015) Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative teaching technologies]: pidruchnyk. 3-tie vyd., pererobl. ta dopovn. Kyiv: Akademvydav, 304 p. (in Ukrainian)
3. Dorokhina V. K. (2013) Profesiina hotovnist maibutnoho vykhovatelja do vykorystannja ihrovykh tekhnolohii u lohiko-matematychnomu rozvytku ditei [Professional readiness of future educators to use game technologies in the logical and mathematical development of children]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannja i vykhovannja v zakladakh osvity*. Issue 6, pp. 132–135. (in Ukrainian)
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine “On Education”]: vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennja: 20.12.2025). (in Ukrainian)
5. Zakon Ukrainy № 1556-VII «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine No. 1556-VII “On Higher Education”]. URL : <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-N-1556-vii-pro-vishhu-osvitu/> (data zvernennja: 21.12.2025). (in Ukrainian)
6. Livshun O. V. (2015) Formuvannya osobystisnoi hotovnosti vchytelja tekhnolohii do profesiinoi diialnosti [Formation of personal readiness of technology teachers for professional activity]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*: zb. nauk. pr. Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, In-t ped. osvity i osvity doroslykh. Kyiv, Issue 2, pp. 177–185. (in Ukrainian)
7. Marko M. M. (2017) Vyznachennja strukturnykh komponentiv hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do zastosuvannja navchalno-ihrovykh tekhnolohii [The determination of structural components of readiness of primary school teachers to the use of learning-playing technologies]. Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». No. 7 (15), p. 49. (in Ukrainian)
8. Navchalni prohramy dlja 1–4 klasiv [Curricula for grades 1–4]. URL : <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv> (data zvernennja: 19.12.2025). (in Ukrainian)
9. Nova ukrainska shkola [New Ukrainian School]. Kontseptualni zasady reformuvannja serednoi shkoly / upor. L. Hrynevych ta in. Ministerstvo osvity i nauky. Kyiv, 2016. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainskashkola-compressed.pdf> (data zvernennja: 21.12.2025). (in Ukrainian)
10. Standart vyshchoi osvity Ukrainy [Standard of higher education in Ukraine]: pershyi (bakalavrskiy) riven, haluz znan 01 Osvita/Pedahohika, spetsialnist 013 Pochatkova osvita. Vydannja ofitsiine. Kyiv : MON Ukrainy, 2021. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatkova.osvita-bakalavr.28.07.pdf> (data zvernennja: 19.12.2025). (in Ukrainian)

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 26.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

УДК 81'221:[17.022.1:37.011.3-051]

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.11>

Наталія СОВТИС

доктор філологічних наук, професор кафедри української мови та славістики, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Пластова, 31, м. Рівне, Україна, 32028

ORCID: 0000-0001-6025-545X

Наталія ПАВЛЮК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та славістики, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Пластова, 31, м. Рівне, Україна, 32028

ORCID: 0000-0002-4456-5682

Бібліографічний опис статті: Совтис, Н., Павлюк, Н. (2025). Роль невербальних сигналів у формуванні довіри та професійного іміджу майбутнього фахівця. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 6, 77–84, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.11>

**РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНИХ СИГНАЛІВ У ФОРМУВАННІ ДОВІРИ
ТА ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

У статті досліджено роль невербальних сигналів у формуванні довіри, професійного іміджу та комунікативної компетентності фахівця в умовах інформаційного суспільства. Невербальна поведінка розглядається як складова професійної культури, що визначає ефективність взаємодії, рівень авторитету та сприйняття особистості. Проаналізовано основні підходи до класифікації невербальних засобів – кінесики, проксемики, окулесики, гаптики та паралінгвістики – з урахуванням сучасних досліджень (Ф. Азхар, В. Воронкова, В. Дено, М. Монтойя, Т. Осінова, Портер, І. Путра). Розкрито психологічні механізми впливу невербальних сигналів на довіру: ефект першого враження, швидкість когнітивно-перцептивної оцінки та емоційна узгодженість комунікативних проявів. Окреслено специфіку невербальної комунікації в освіті, менеджменті, ІТ та сервісних послугах. Доведено, що невербальні прояви педагога впливають на комфорт та мотивацію студентів, а поведінка менеджера чи маркетолога – на довіру клієнтів і корпоративну репутацію. Особливу увагу приділено цифровізації: у відеокommunікації значущими стають ракурс камери, освітлення, стабільність погляду, інтонація, фон та контроль міміки. Запропоновано поняття «цифрової невербальної грамотності» як нової компетенції XXI століття. Надано практичні рекомендації: підтримання відкритої пози, зорового контакту (40–60 % часу), регуляція темпу й гучності голосу, робота над мімікою, використання відеотренінгів. Зроблено висновок, що розвиток невербальної компетентності є передумовою професійного успіху та конкурентоспроможності; перспективні дослідження мають аналізувати адаптацію невербальної поведінки у віртуальному просторі, міжкультурні відмінності та створення тренінгових програм для нової генерації фахівців.

Ключові слова: невербальна комунікація, професійний імідж, комунікативна компетентність, цифровізація, професійна етика.

Natalia SOVTYS

Doctor of Philology, Professor at the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies, Rivne State Humanitarian University, Plastova str., 31, Rivne, Ukraine, 32028

ORCID: 0000-0001-6025-545X

Natalia PAVLYUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies, Rivne State Humanitarian University, Plastova str., 31, Rivne, Ukraine, 32028

ORCID: 0000-0002-4456-5682

To cite this article: Sovtys, N., Pavlyuk, N. (2025). Rol neverbalnykh syhnaliv u formuvanni doviry ta profesiinoho imidzhu maibutnoho fakhivtsia [The role of nonverbal signals in forming trust and professional image of a future specialist]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 6, 77–84, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.11>

THE ROLE OF NONVERBAL SIGNALS IN FORMING TRUST AND PROFESSIONAL IMAGE OF A FUTURE SPECIALIST

The article explores the role of nonverbal signals in shaping trust, professional image, and communicative competence in modern professional interaction. Nonverbal behavior is defined as a key component of professional culture influencing interpersonal communication, authority, and perception in workplace environments. Theoretical approaches to nonverbal communication are analyzed through the lens of kinesics, proxemics, oculosics, haptics, and paralinguistics, based on recent studies (V. Voronkova, T. Osipova, F. Azhar, M. Montoya, Porter, I. Putra, V. Denault). The psychological mechanisms of nonverbal influence – first impression effect, cognitive-perceptual evaluation, and emotional congruence – are discussed.

The specificity of nonverbal communication across various fields such as education, management, IT, and service industries is highlighted. Findings show that educators' nonverbal behavior affects students' motivation and engagement, while managers' and marketers' body language determines clients' trust and brand credibility. Digitalization is shown to transform nonverbal interaction, emphasizing camera angle, lighting, gaze stability, voice modulation, and background composition as essential factors of professional virtual presence. The concept of digital nonverbal literacy is introduced as a crucial skill for modern professionals.

The article provides practical recommendations for improving nonverbal competence, including maintaining open posture, establishing appropriate eye contact, regulating vocal tone and pace, and using video self-analysis for behavioral correction. It concludes that systematic development of nonverbal competence enhances professional success and communication efficiency. Future research should focus on cross-cultural aspects of nonverbal behavior, adaptation in virtual environments, and the design of training methodologies for 21st-century professionals.

Key words: *Nonverbal communication, professional image, communicative competence, digitalization, professional ethics.*

Вступ. У сучасному суспільстві, що характеризується високою динамічністю професійних взаємодій та інтенсивністю комунікації, зростає значення невербальних сигналів як засобу передавання змісту, емоцій та ставлення до інших. Саме через міміку, жести, інтонацію, позу та зоровий контакт формується перше враження про особистість та її компетентність. За даними сучасних досліджень, до 70% інформації у процесі спілкування людина сприймає через невербальні канали, тоді як вербальний компонент має допоміжну роль (Singh, 2024).

Невербальні прояви особливо важливі у професійній діяльності, де довіра, репутація та позитивний імідж є ключовими умовами ефективності. У педагогічній, управлінській та ІТ-сферах вони визначають рівень комунікативної культури, впливають на сприйняття лідерства, емпатії та надійності фахівця. Як зазначає F. Azhar, невербальні сигнали керівника безпосередньо корелюють із рівнем довіри колективу та результативністю комунікації (Azhar, 2024).

Цифровізація професійної діяльності та поширення дистанційних форматів створюють нові виклики у сфері невербальної взаємодії. Онлайн-спілкування, віртуальні переговори й публічні виступи вимагають адаптації поведінки до специфіки екранізованої комунікації. Зростає потреба у формуванні невербальної компетентності, що охоплює здатність інтер-

претувати жести, міміку та інтонацію, а також уміння свідомо керувати власними проявами.

В українському освітньому просторі актуальним є розвиток комунікативної та емоційної культури майбутніх фахівців. Формування позитивного професійного іміджу через гармонійне поєднання вербальних і невербальних засобів спілкування стає важливою складовою підготовки спеціаліста будь-якого профілю. Невербальна компетентність сприяє довірі, зниженню конфліктності, розвитку емпатії та створенню комфортного середовища.

Тому дослідження ролі невербальних сигналів у формуванні довіри та професійного іміджу є надзвичайно важливим у контексті гуманізації освіти, розвитку емоційного інтелекту, формування позитивної репутації та зміцнення комунікативної культури у професійному середовищі XXI століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ролі невербальних сигналів у формуванні довіри та професійного іміджу фахівця активно досліджується в сучасному науковому дискурсі, охоплюючи психологію, соціологію, педагогіку, менеджмент та комунікативні студії. Системний аналіз робіт останніх років засвідчує, що невербальна поведінка – це один із провідних чинників ефективності професійної комунікації.

У статті «Unspoken Impact: The Vital Role of Nonverbal Communication in Professional

Settings» наголошено, що невербальні засоби – міміка, пози, жести, погляд і проксемика – не лише супроводжують мовлення, а й мають самостійний змістовий вплив на формування міжособистісної довіри, керівництво командою та ділову репутацію. Дослідник підкреслює, що суперечність між вербальними й невербальними повідомленнями знижує довіру, тоді як гармонійне поєднання сигналів підсилює сприйняття професіоналізму (Singh, 2024).

У міждисциплінарному огляді наукових розвідок описано, що універсальні невербальні патерни – підтримання зорового контакту, усмішка, наслідування рухів співрозмовника (мімікрія) та фізична близькість – виступають ключовими детермінантами довіри незалежно від культурного контексту (Воронкова, 2024; Montoya, Porter, 2025).

У інших працях науковці доводять, що невербальна поведінка керівника (організатора, викладача) – інтонація, постава, контроль дистанції – істотно підвищує довіру в колективі, зміцнює авторитет та сприяє ефективному лідерству. Водночас надмірна жестикуляція або відсутність зорового контакту знижують рівень психологічного комфорту працівників (Осіпова, 2025; Azhar, 2024; Putra, Juliani, Putrawan, 2024).

Отже, аналіз сучасних досліджень підтверджує, що невербальні сигнали – це універсальний чинник довіри, що впливає на професійний імідж незалежно від галузі діяльності. Вони формують основу міжособистісного контакту, визначають соціально-психологічний комфорт взаємодії та є необхідним елементом професійної компетентності сучасного фахівця.

Мета розвідки – розкрити роль невербальних сигналів у формуванні довіри та професійного іміджу фахівця, визначити їхній вплив на ефективність професійної комунікації та запропонувати практичні рекомендації щодо розвитку невербальної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Невербальна комунікація – це важлива складова міжособистісної взаємодії, оскільки формує перше враження, визначає динаміку професійного спілкування та впливає на рівень довіри. Значна частина інформації передається несловесними засобами: мімікою, жестами, позою, поглядом, інтонацією та просторовими характеристиками, які забезпечують емоційне

навантаження, взаєморозуміння й психологічний комфорт.

Сучасна лінгвістика, психологія та педагогіка розглядають невербальну поведінку як багатоконпонентне явище, що поєднує природні та соціально зумовлені реакції. Вона проявляється у формах: кінесика (жести, міміка, пози), проксемики (дистанція), паралінгвістики (інтонаційні характеристики мовлення), хрономіки (роль часу) та зовнішньо-естетичних маркерів (зовнішній вигляд, іміджеві деталі). Сукупність цих елементів створює систему, що визначає ефективність професійного спілкування.

У фаховій сфері невербальна комунікація має особливе значення. Для педагогів, управлінців та IT-фахівців уміння контролювати власну поведінку є показником високої комунікативної культури. Від невербальної виразності залежить успішність контакту, сприйняття компетентності та авторитету. Як зазначає R. Singh (Singh, 2024), невербальні елементи можуть посилювати або суперечити змісту висловлювань, впливаючи на результати комунікації.

У цифровому суспільстві, де значна частина взаємодії відбувається онлайн, виникають нові аспекти невербальної поведінки. Відеоконференції та дистанційні співбесіди вимагають адаптації сигналів до специфіки віртуального простору. Камера, освітлення, стабільність погляду та інтонація стають чинниками підтримки довіри за відсутності фізичного перебування.

У педагогічній практиці невербальні прояви викладача (зоровий контакт, доброзичлива поза, усмішка, тепла інтонація) позитивно впливають на мотивацію здобувачів та формують довіру (Putra, Juliani, Putrawan, 2024).

Таким чином, невербальна комунікація – це багатовимірний феномен, що поєднує когнітивні, емоційні та культурні компоненти професійної взаємодії. Її дослідження має міждисциплінарний характер і потребує системного підходу – від психолінгвістичного аналізу до методик формування компетентності майбутніх фахівців.

Варто виокремити основні групи невербальних засобів: кінесика, проксемика, окулесика, паралінгвістика, гаптика, візуальні маркери.

Кінесика – жести, міміка, пози, що виражають емоційний стан та ставлення.

Проксеміка – дистанція між комунікантами, яка сигналізує про відкритість чи відчуження.

Окулесика – рухи очей та тривалість зорового контакту як показник впевненості.

Паралінгвістика – тембр, висота, темп мовлення, паузи, що формують емоційне сприйняття.

Гаптика – дотики (рукоштовання) як символ довіри й підтримки.

Візуальні маркери – зовнішній вигляд, одяг, аксесуари, які створюють професійний імідж.

Невербальна поведінка – це й ще складова комунікативної компетентності, що входить до переліку базових *soft skills* – гнучких навичок, необхідних у будь-якій професійній сфері. Вона визначає ефективність міжособистісної взаємодії, здатність до лідерства, переговорів, презентацій, наставництва, роботи в команді. Її формування має здійснюватися системно: через тренінги, рольові ігри, відеоаналіз комунікативних ситуацій, моделювання публічних виступів. Уміння свідомо використовувати невербальні засоби спілкування забезпечує фахівцеві не лише успішність взаємодії, а й формує позитивний професійний імідж, що базується на довірі, відкритості й комунікативній культурі.

Варто акцент зробити й на невербальних сигналах, що сприймаються швидше й несвідомо, формуючи початкову оцінку співрозмовника. Мозок реагує на міміку, інтонацію, позу та погляд за 100–200 мс, тоді як вербальна інформація потребує більше часу. Це забезпечує миттєве виникнення довіри або настороженості. Позитивні патерни – відкрита поза, усмішка, стабільний контакт очей – активізують систему «соціальної безпеки», тоді як уникання погляду чи напруженість створюють бар'єр (Montoya, Porter, 2025).

Емоційні прояви невербальної поведінки визначають тональність взаємодії та рівень довіри. Послідовність і гармонійність сигналів сприяють позитивному контакту, тоді як суперечність між вербальним та невербальним повідомленням знижує достовірність інформації. Окремі дослідження (Putra, Juliani, Putrawan, 2024) показують, що усмішка, тепла інтонація й відкрита поза знижують психологічну напругу та створюють атмосферу безпеки. Емоційна регуляція – це вагомий складник професійної етики: стриманість, врівноважена міміка

та стабільність інтонацій формують відчуття професійності й надійності.

Невербальна поведінка формує й професійний імідж, що розглядається як цілісне уявлення про особистість фахівця, який формується на основі певних професійних досягнень, поведінки, мовлення, зовнішнього вигляду та морально-етичних якостей. Імідж є комунікативною категорією, у якій поєднуються вербальні, невербальні й поведінкові характеристики, що створюють відчуття надійності, компетентності та професіоналізму (Singh, 2024).

У сучасних умовах цифрової та гібридної комунікації імідж фахівця розвивається не лише в безпосередній взаємодії, а й у віртуальному просторі, де невербальні елементи (вираз обличчя, жести, поза, інтонація голосу) залишаються основними носіями емоційного змісту. Від того, наскільки узгодженою є невербальна поведінка, залежить сприйняття професійної етики, відкритості, емпатійності та готовності до співпраці.

А паралінгвістичні засоби (тембр, висота, темп, паузи, ритм мовлення) є потужним інструментом створення професійного враження. Де інтонаційна виразність, упевненість голосу та емоційна врівноваженість викладача (лектора, оратора) істотно впливають на довіру здобувачів (слухачів) і якість сприйняття інформації (Putra, Juliani, Putrawan, 2024).

Згідно з опрацьованим дослідженням, професійна комунікація в галузях безпеки, управління, освіти вимагає досконалого володіння паралінгвістикою, адже саме інтонаційна стабільність та контроль голосу – це ознаки достовірності, що формують довіру до фахівця (Denault, 2017).

Невербальні засоби спілкування є універсальним інструментом міжособистісної взаємодії, проте їхня роль і функції залежать від професійного контексту. У кожній сфері діяльності вони виконують власні комунікативні, етичні та іміджеві функції, забезпечуючи довіру, ефективність і психологічний комфорт взаємодії.

Хоча професійна діяльність представників ІТ-сфери часто орієнтована на аналітичні завдання й цифрові технології, невербальна комунікація залишається важливою складовою їхнього професійного успіху. Командна робота, розробка спільних проєктів, презентації перед

замовниками чи інвесторами потребують уміння подавати ідеї впевнено, підтримувати зоровий контакт та демонструвати зацікавленість. У сфері технологічних продажів до 90% ефективності сприйняття презентованого продукту визначається невербальними компонентами поведінки фахівця (Blog, 2024). Таким чином, навіть у технологічно орієнтованих професіях навички невербальної самопрезентації є важливою частиною професійної компетентності.

У сфері освіти невербальна комунікація відіграє визначальну роль у формуванні довіри між викладачем та здобувачами освіти. Міміка, інтонація, пози, жести, контакт очей створюють емоційний фон навчального процесу, впливають на мотивацію, рівень залучення студентів та сприйняття інформації. Учені довели, що позитивні невербальні прояви викладача (усмішка, відкрита поза, виразна інтонація) сприяють активізації уваги й підвищенню академічної успішності здобувачів (Putra, Juliani, Putrawan, 2024). Натомість байдужість чи напруженість поведінки знижують довіру й послаблюють навчальну взаємодію.

Для фахівців управлінських та маркетингових професій невербальна поведінка – це основний інструмент створення довіри під час переговорів, презентацій, виступів або спілкування з клієнтами. У науковій праці про невербальні прояви лідера встановлено, що постава, стабільний погляд, врівноважена інтонація підвищують сприйняття його авторитету та формують довіру до управлінських рішень (Azhar, 2024). Для маркетологів і брендінг-спеціалістів невербальні елементи – жести, інтонація, посмішка – стають частиною «емоційного капіталу» компанії, який формує ставлення клієнтів до продукту чи послуги.

У сфері обслуговування невербальна поведінка фактично є складником якості послуги. Вираз обличчя, поза, жестикуляція, тембр голосу працівника визначають рівень задоволеності клієнтів та їх готовність до повторної взаємодії. Як зазначають учені, у сервісному спілкуванні невербальні сигнали (доброзичливий погляд, співпереживання, м'яка інтонація) підвищують рівень довіри клієнтів та сприяють кращому психологічному контакту (Lin, 2020).

Таким чином, специфіка невербальної комунікації в різних професійних сферах зумовлю-

ється характером діяльності, але в усіх випадках вона виконує одну ключову функцію – це створює довіру як основу професійного успіху й позитивного іміджу фахівця.

У сучасному комунікативному просторі саме цифровізація радикально трансформує способи професійної взаємодії. Онлайн-конференції, дистанційне навчання, цифровий етикет та віртуальні презентації створюють нову систему невербальної поведінки, у якій традиційні жести, пози, зоровий контакт і просторові характеристики набувають іншого значення. Дослідження показує, що під час відеоспілкування до 80% враження про учасника формується не змістом його повідомлення, а невербальними візуальними ознаками: положенням тіла, освітленням, якістю зображення, фоном та стабільністю камери (Blog, 2024).

У цифровому середовищі невербальна поведінка фахівця має адаптуватися до особливостей віртуальної присутності. Значення набувають ракурс камери, освітлення, візуальний фон, мікрожести, тембр та темп голосу, які створюють загальне враження про професіоналізм, упевненість і відкритість.

Згідно з відповідним дослідженням (Diao, 2024) стабільність інтонації, відповідність міміки емоційному змісту та прямий «погляд у камеру» позитивно корелюють із рівнем довіри глядачів у відеопрезентаціях та онлайн-навчанні. Натомість невідповідність між змістом повідомлення й невербальними проявами (наприклад, закрита поза, уникання погляду, монотонність голосу) знижує довіру аудиторії навіть за високої якості контенту.

Відеокомунікація позбавляє учасників багатьох природних невербальних маркерів – запахів, фізичної дистанції, дотиків, тому зростає значення інтонаційної виразності та мікрожестів. Дослідники відзначають, що в умовах екранізованого спілкування особливо важливими є посмішка, рухи голови, природні нахили корпусу та підтримання «візуального контакту» з камерою як замітника прямого погляду (Montoya, Porter, 2025).

Цифрове середовище сформувало нове поняття – *кіберетикет*, що охоплює норми віртуальної невербальної культури. Він включає контроль міміки, стабільність пози, відповідність погляду камері, чіткість мовлення, раціональне використання пауз та зорової уваги.

Як зазначає О. Кокун, невербальна культура онлайн-взаємодії потребує навчання: від вибору одягу й фону до керування невербальними проявами в режимі відеозв'язку, оскільки саме вони формують цифровий імідж фахівця та впливають на довіру колег та клієнтів (Кокун, 2024).

Віртуальна невербальна етика також включає *екологію комунікації* – утримання від надмірної експресивності, жестів поза кадром чи «цифрової втоми». Успішний професіонал XXI століття має не лише володіти мовою тіла, а й адаптувати її до цифрового простору, де кожен рух та погляд сприймається крізь об'єкти камери.

Формування невербальної компетентності – це важлива складова професійного становлення фахівця, оскільки саме вона забезпечує довіру, ефективність комунікації та позитивний імідж. На основі аналізу сучасних наукових досліджень (Singh, 2024; Azhar, 2024; Montoya, Porter, 2025; Putra, 2024) та педагогічної практики сформульовано низку практичних рекомендацій, спрямованих на вдосконалення невербальної поведінки у професійному спілкуванні щодо: *контролю постави та тілесної відкритості, підтримання зорового контакту, регулювання голосу та інтонаційної виразності, роботи над мімікою та емоційною виразністю, самоаналізу та самокорекції невербальної поведінки, формування цифрової невербальної культури.*

1. Контроль постави та тілесної відкритості. Відкрита поза (прямі плечі, незакриті руки, природне положення корпусу) сигналізує про готовність до взаємодії, впевненість та довіру. Як показують результати дослідження (Azhar, 2024), професіонали, які демонструють стабільну поставу та відкриті рухи, сприймаються аудиторією як більш надійні та компетентні. Варто уникати «жестів-бар'єрів» – схрещених рук, опущеного підборіддя, стискання предметів, які створюють враження замкненості.

2. Підтримання зорового контакту. Психологи рекомендують зберігати зоровий контакт із співрозмовником протягом 40–60 % часу спілкування. Це оптимальний показник, що забезпечує баланс між увагою та комфортом. Відсутність або надмірний контакт погляду можуть сприйматися як байдужість чи тиск. Саме стабільний зоровий контакт є одним з уні-

версальних маркерів довіри в міжособистісній взаємодії (Montoya, Porter, 2025).

3. Регулювання голосу та інтонаційної виразності. Паралінгвістичні характеристики (тембр, темп, гучність, паузи) суттєво впливають на сприйняття професійної компетентності. Упевнена, чітка й емоційно контрольована інтонація формує відчуття достовірності та стабільності комунікації. Під час публічних виступів або переговорів доцільно використовувати варіацію темпу та інтонацій для підтримання уваги слухачів (Denault, 2017).

4. Робота над мімікою та емоційною виразністю. Міміка – один із найпотужніших каналів передачі емоцій. Доброзичливий вираз обличчя, легка посмішка, природні зміни виразу очей створюють атмосферу довіри. Позитивна міміка викладача підвищує мотивацію здобувачів та якість сприйняття навчального матеріалу. У професійній діяльності важливо уникати надмірної емоційності або «застиглої» міміки, яка може сприйматися як байдужість (Putra, 2024).

5. Самоаналіз та самокорекція невербальної поведінки. Ефективним методом удосконалення невербальних навичок є відеозапис власних виступів або комунікативних ситуацій із подальшим аналізом. Це дозволяє оцінити відповідність жестів, міміки та інтонації змісту повідомлення. Практика тренінгів, рольових ігор, коучингу з невербальної поведінки сприяє розвитку саморефлексії та професійної впевненості.

6. Формування цифрової невербальної культури. У віртуальних форматах (Zoom, Meet) важливо контролювати ракурс камери, освітлення, вираз обличчя та «погляд у камеру» як еквівалент очного контакту. Під час онлайн-комунікації доцільно залишати кадр відкритим, використовувати помірну жестикуляцію та підтримувати доброзичливий тон голосу.

Таким чином, систематичне вдосконалення невербальної поведінки – шлях до формування довіри, розвитку комунікативної культури та створення професійного іміджу сучасного фахівця, який ефективно взаємодіє як у реальному, так і в цифровому середовищі.

Висновки. Невербальні сигнали – це фундаментальна складова професійної комунікації, що визначає її емоційний, етичний та психологічний рівні. Вони формують довіру, авторитет та позитивний імідж фахівця, а також забезпечують до

70% першого враження, що безпосередньо впливає на ефективність спілкування та репутацію. Поєднання вербальних і невербальних засобів підвищує переконливість, сприяє гармонізації взаємин та розвитку професійної етики.

Дослідження підтвердило, що специфіка невербальної поведінки залежить від професійного контексту: для педагогів вона є чинником мотивації здобувачів; для менеджерів та маркетологів – засобом формування довіри клієнтів; для ІТ-фахівців – елементом командної взаємодії та презентації результатів. Цифровізація професійного середовища трансформувала невербальну взаємодію: у віртуальних формах ключовими стають ракурс камери, стабільність погляду, тембр голосу, контроль міміки та

фон. Це свідчить про актуальність нової компетенції – цифрової невербальної грамотності. Такі особливості невербальної комунікації системно опановуються здобувачами різних спеціальностей в межах курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що сприяє формуванню їхньої комунікативної та професійної культури.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших досліджень вбачаються у поглибленому вивченні цифрової невербальної грамотності як складника професійної комунікативної компетентності фахівців різних галузей, зокрема в розробленні методик її цілеспрямованого формування в умовах дистанційної та змішаної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Воронкова В. Філософсько-антропологічне підґрунтя невербальної комунікації та її роль у спілкуванні людини. *Філософія*, 2024. № 20(97). С. 21–30. <https://doi.org/10.32782/hst-2024-20-97-02>.
2. Кокун О. М. Психофізіологічне забезпечення життєстійкості фахівців соціономічних професій в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення : практич. посібн. / О. М. Кокун, О. М. Корніяка, Г. В. Гуменюк, та ін.; за ред. О. М. Кокуна. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 203 с.
3. Осіпова Т. Невербальна комунікація та своєрідність її омовлення в українському дискурсі: феномен вербалізації невербаліки : монографія. Харків : Вид-во Іванченка І. С., 2019. 338 с.
4. Azhar F. The role of nonverbal communication in enhancing effective leadership in organizational contexts. *Gema Wiralodra*, 2024. Vol.15(1). P.325-333. <https://gemawiralodra.unwir.ac.id/index.php/gemawiralodra>.
5. Blog. Nonverbal communication in a digital world. *AIB*. 2024. <https://www.aib.edu.au/blog/communication/nonverbal-communication-in-a-digital-world/>.
6. Diao Ch., Arboleda St., Raake A. Effects of Delay on Nonverbal Behavior and Interpersonal Coordination in Video Conferencing. *IEEE International Workshop on Multimedia Signal Processing*. At: Purdue. USA, 2024. <https://www.researchgate.net/publication/384473327>.
7. Denault V., Dunbar N. E., Jupe L. M. Nonverbal communication in the courtroom : new findings and implications. *Annual Review of Law and Social Science*, 2017. Vol. 47 (3). P. 280–308. <http://store.thomsonreuters.ca/product-detail/the-advocates-quarterly/>.
8. Goldenberg A. Digital emotion contagion. *Trends in Cognitive Sciences*, 2020. Vol. 24 (4).
9. Montepare J. Nonverbal Behavior in the Digital Age: Explorations in Internet Social Communication. *Journal of Nonverbal Behavior*, 2014. Vol. 38 (4).
10. Indriani R. Bridging Traditions in Politeness and Identity: From Cross-Cultural Studies to Online Discourse and Computational Approaches. *Journal of Cultural Narratives in Digital Society*, 2025. Vol. 1 (2). P. 1–12. <https://journal.unesa.ac.id/index.php/jcnds/article/view/46051>.
11. Montoya R. M., Porter B. An interdisciplinary investigation into the behaviors that build (and express) interpersonal trust. *Social Psychological Bulletin*, 2025. Vol. 20 (3). P. 1–34.
12. Putra I., Juliani N., Putrawan I. Implementation of Nonverbal Communication in the Learning Process in Higher Education. *Samā Jiva Jnānam (International Journal of Social Studies)*, 2024. Vol. 2 (2).
13. Singh R. Unspoken Impact: The Vital Role of Nonverbal Communication in Professional Settings. *International Journal of Science and Research*, 2024. Vol. 13. №9. P. 1606–1610.
14. Lin H., Gursoy D. Impact of customer-to-customer interactions on overall service experience: a social servicescape perspective. *International Journal of Hospitality Management*, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2019.102376>.

REFERENCES:

1. Voronkova, V. (2024). Filosofsko-antropologichne pidgruntia neverbalnoi komunikatsii ta yii rol u spilkuванні liudyny [Philosophical and anthropological basis of nonverbal communication and its role in human communication]. *Filosofia*, 20(97), 21–30. <https://doi.org/10.32782/hst-2024-20-97-02> [in Ukraine].

2. Kokun, O. M. (2024). Psykhofiziologichne zabezpechennia zhyttiistiikosti fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii v umovakh voiennoho stanu ta pisliavoiennoho vidnovlennia [Psychophysiological support of the life-sustaining capacity of specialists in socio-economic professions in conditions of war and post-war recovery] : praktychnyi posibnyk / O. M. Kokun, O. M. Korniiaka, H. V. Humeniuk, ta in.; za red. O. M. Kokuna. Kyiv : Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 203 [in Ukraine].
3. Osipova, T. (2019). Neverbalna komunikatsiia ta svoieridnist yii omovlennia v ukrainskomu dyskursi : fenomen verbalizatsii neverbaliky [Nonverbal communication and the peculiarity of its articulation in Ukrainian discourse : the phenomenon of verbalization of nonverbality]: monohrafiia. Kharkiv : Vyd-vo Ivanchenka I. S., 338 [in Ukraine].
4. Azhar, F. (2024). The role of nonverbal communication in enhancing effective leadership in organizational contexts. *Gema Wiralodra*, Vol.15(1), 325-333. <https://gemawiralodra.unwir.ac.id/index.php/gemawiralodra> [Czech Republic].
5. Blog. (2024). Nonverbal communication in a digital world. *AIB*. <https://www.aib.edu.au/blog/communication/nonverbal-communication-in-a-digital-world/> [in Australian].
6. Diao, Ch., Arboleda, St., Raake, A. (2024). Effects of Delay on Nonverbal Behavior and Interpersonal Coordination in Video Conferencing. *IEEE International Workshop on Multimedia Signal Processing*. At: Purdue. <https://www.researchgate.net/publication/384473327>. [in USA].
7. Denault, V., Dunbar, N. E., Jupe, L. M. (2017). Nonverbal communication in the courtroom : new findings and implications. *Annual Review of Law and Social Science*, 47 (3), 280–308. <http://store.thomsonreuters.ca/product-detail/the-advocates-quarterly/> [in USA].
8. Goldenberg, A. (2020). Digital emotion contagion. *Trends in Cognitive Sciences*, 24 (4) [in USA].
9. Montepare, J. (2014). Nonverbal Behavior in the Digital Age: Explorations in Internet Social Communication. *Journal of Nonverbal Behavior*, 38 (4) [in Great Britain].
10. Indriani, R. (2025). Bridging Traditions in Politeness and Identity : From Cross-Cultural Studies to Online Discourse and Computational Approaches. *Journal of Cultural Narratives in Digital Society*, 1 (2), 1–12. <https://journal.unesa.ac.id/index.php/jcnds/article/view/46051> [in Great Britain].
11. Montoya, R. M., Porter, B. (2025). An interdisciplinary investigation into the behaviors that build (and express) interpersonal trust. *Social Psychological Bulletin*, 20 (3), 1–34 [in USA].
12. Putra, I., Juliani, N., Putrawan, I. (2024). Implementation of Nonverbal Communication in the Learning Process in Higher Education. *Samā Jiva Jnānam (International Journal of Social Studies)*, 2 (2) [in India].
13. Singh, R. (2024). Unspoken Impact: The Vital Role of Nonverbal Communication in Professional Settings. *International Journal of Science and Research*, 13(9), 1606-1610 [in India].
14. Lin, H., Gursay, D. (2020). Impact of customer-to-customer interactions on overall service experience: a social servicescape perspective. *International Journal of Hospitality Management*. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2019.102376> [International journal].

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

УДК 373.3.091.33:794.5:159.955-053.5

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.12>

Наталія СТЕПАНОВА

кандидат філософських наук, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, бул. Шевченка, 81, м. Черкаси, Україна, 18000

ORCID: 0000-0002-6842-629X

Бібліографічний опис статті: Степанова, Н. (2025). Кроссенс як засіб розвитку критичного мислення на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 85–90, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.12>

КРОССЕНС ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена методиці створення та використання в освітньому процесі здобувачів освіти початкової школи кроссенсу – асоціативної візуалізованої головоломки, яка може бути засобом розвитку критичного мислення. Авторка статті звертає увагу, що серед пріоритетних завдань сучасної освіти є формування в здобувачів стійкої мотивації до отримання нових знань, розвиток пізнавального інтересу як рушійної сили процесу пізнання та вироблення системи компетенцій. Все це можливо, якщо навчання буде цікавим, вмотивованим і розвиваючим. Молодший шкільний вік найкраще підходить для реалізації поставлених завдань. Така позиція обґрунтовується не лише віковими особливостями здобувачів початкової школи. Доведено, що від рівня розвитку гнучких умінь, зокрема критичного мислення, залежить саморозвиток і самовдосконалення особи, що дозволяє з дитячого віку свідомо й активно освоювати новий соціальний досвід, навчатися аналізувати, порівнювати, співставляти тощо, накопичуючи власний соціокультурний капітал.

Серед особливих педагогічних переваг кроссенсу авторка називає його універсальність, адже можна використовувати під час викладання будь-якої теми й на будь-якому етапі уроку; креативність, так як його застосування передбачає розвиток критичного чи/та креативного мислення й гуманність, що проявляється в полегшенні процесу навчання та покращенні якості освіти.

У статті наведені практичні кейси як можна використовувати кроссенс на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Враховуючи інтеграцію освітніх ліній, під час обговорення тем здобувачі навчаються знаходити зв'язки між поняттями та явищами, розвивають уміння аргументувати та пояснювати власну думку, заохочується креативність та самостійність.

Авторка приходить до висновку, що використання кроссенсу в освітній діяльності молодших школярів допомагає їм виробити вміння вчитися, тобто формується сукупність універсальних навчальних дій, від характеру та виду яких залежатиме якість освоєння знань, умінь, навичок, ставлень та цінностей, й що важливо, при цьому розвивається критичне мислення кожного здобувача. А ще кроссенс – це поєднання гри, мислення та навчання, яке робить уроки цікавими й ефективними.

Ключові слова: кроссенс, критичне мислення, здобувачі освіти молодшого шкільного віку, пізнавальний інтерес.

Nataliia STEPANOVA

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University, Shevchenko Blvd., 81, Cherkasy, Ukraine, 18000

ORCID: 0000-0002-6842-629X

To cite this article: Stepanova, N. (2025). Crosssenses as a means of developing critical thinking in lessons of the integrated course «I explore the world» in elementary school. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 85–90, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.12>

**CROSSSENSE AS A MEANS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING
IN LESSONS OF THE INTEGRATED COURSE “I EXPLORE THE WORLD”
IN PRIMARY SCHOOL**

The article is devoted to the methodology of creating and using crosssense in the educational process of primary school learners. Crosssense is an associative visualized puzzle that can serve as a tool for developing critical thinking. The

author emphasizes that among the priority tasks of modern education are the formation of learners' stable motivation to acquire new knowledge, the development of cognitive interest as a driving force of the learning process, and the formation of a system of competencies. All this is possible when learning is engaging, motivating, and developmental. Primary school age is the most suitable period for achieving these goals. This position is justified not only by the age-related characteristics of primary school learners. It has been proven that personal self-development and self-improvement depend on the level of development of soft skills, in particular critical thinking, which enables individuals from an early age to consciously and actively master new social experience, learn to analyze, compare, and correlate phenomena, and accumulate their own sociocultural capital.

Among the specific pedagogical advantages of crosssense, the author highlights its universality, as it can be used when teaching any topic and at any stage of a lesson; its creativity, since its application involves the development of critical and/or creative thinking; and its humanistic nature, which is manifested in simplifying the learning process and improving the quality of education.

The article presents practical cases of how crosssense can be used in lessons of the integrated course «I Explore the World». Taking into account the integration of educational strands, during topic discussions learners learn to identify connections between concepts and phenomena, develop the ability to argue and explain their own opinions, and are encouraged to be creative and independent.

The author concludes that the use of crosssense in the educational activities of primary school learners helps them develop the ability to learn, that is, a set of universal learning actions is formed, the nature and type of which determine the quality of mastering knowledge, skills, abilities, attitudes, and values. Importantly, at the same time, the critical thinking of each learner is developed. Moreover, crosssense is a combination of play, thinking, and learning that makes lessons engaging and effective.

Key words: crosssense, critical thinking, primary school learners, cognitive interest.

Актуальність проблеми. Швидкозмінний світ створює як перспективи для розвитку особистості, так і виклики. Це стосується різних сфер життєдіяльності, зокрема й освіти. Власне освіта сьогодні має фокусуватися не лише на знаннях, а й на вміннях, цінностях, ставленнях, для того, щоб відповідати запитам людини в реальному житті, й головне, створювати основу для майбутнього.

Із прийняттям у вітчизняну практику освітнього процесу концепції «Нова українська школа» (2016) дещо змінилися підходи й змістилися педагогічні акценти – відбувається постійний перехід від традиційності в навчанні до розвитку компетентностей, в основі якого закладена інтеграція ігрової, діяльнісної, особистісно орієнтованої та ін. технологій навчання (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Першою ланкою, у якій відбулися зміни, стала початкова школа. Й насправді майже через 10 років практичних дій ми можемо констатувати зміни:

– здобувачі освіти з їхніми потребами є в центрі педагогічної уваги, й насправді ми можемо говорити про дію таких принципів як гуманність і дитиноцентризм;

– освітнє середовище сприяє навчанню й розвитку здобувачів, вони активні учасники освітніх дій, а не пасивні спостерігачі. Навчання проходить у різноманітних форматах: іграх, проєктах, активних діяльностях;

– у практиці викладання присутня міжпредметна інтеграція, а багато тем викладається через навчання на реальних життєвих ситуаціях.

Проте залишається «відкритими» питання: як в умовах сучасної інфомедійності й цифровізації навчання зробити цікавим, розвивальним для кожної дитини, враховуючи інформаційний бум, інклюзивність, демократичний та суб'єкт-суб'єктивний стилі взаємодії? Під час переходу від знанневої бази до розвитку умінь та навичок, формування соціального досвіду й цінностей, на яких вміннях потрібно акцентувати увагу, щоб бути гнучким і відкритим до змін?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Друге десятиліття ХХІ століття в організації освітнього процесу та дидактиці початкової школи характеризується активним пошуком інноваційних підходів, стратегій, методик для використання їх у практиці. В наукових розвідках багатьох дослідників знаходимо думки, які фокусуються на впровадженні принципу дитиноцентризму, як «невід'ємної частини особистісно орієнтованої моделі навчання» (Ткаченко В.В., Дронь Т.О., 2021). Ця ж ідея прослідковується й у інших авторів, які доводять, що дитиноцентризм, який виступає у якості основного тренду реформування сучасної початкової освіти, має «поєднуватися з підготовкою дитини до вирішення конкретних, реальних життєвих задач та оволодіння освітніми компетенціями» (Качмар О., Макаренко Я., Мірошніченко Т.,

2022). Ми суголосні з такими думками, адже для гармонійного розвитку особистості надзвичайно важливими є всі складники компетентності: знання, навички й уміння, досвід, цінності й ставлення.

У контексті трансформацій української освіти актуальності набувають і питання професійності педагогічних працівників, так як від їх рівня залежить якість надання освітніх послуг, і власне, сам розвиток здобувачів. Саме тому наявність розвинених умінь та навичок, сформованість цінностей і ставлень, серед яких гуманність і моральність є фундаментом, насправді складають основу професійності учителів початкових класів. Окремо виділимо в професійності групу гнучких навичок (soft skills), яка сьогодні набуває особливого пріоритету. За переконаннями О. Білоус ці навички «не лише визначають рівень педагогічної компетентності, але й безпосередньо впливають на успішність учнів, емоційний клімат у класі та якість освітнього середовища» (Білоус О., 2025, с. 157).

Ми долучаємося до думки дослідників, які вважають, що кожна з гнучких навичок є унікальною потребою в педагогічній практиці, адже дозволяє учителю /-ці розвивати своїх вихованців, на практиці застосовувати теоретичні знання й долати труднощі чи уникати помилок (Надурак В., 2022, с. 143). Але серед великої кількості практичних порад «що й як» доречно використовувати в освітньому процесі початкової школи, можна потрапити в інформаційну яму, де присутні кон'юнктурні ідеї, здатні на підміну чи заміну справжніх методик. У пошуках «інноваційності», «яскравості», «новизни» багато хто з авторів вдається до методичної плутанини з вихолощенням суті проблеми. Саме тому, ми вважаємо, що однією з важливих гнучких навичок, яка має бути розвиненою як у педагогів, так і здобувачів освіти, є критичне мислення.

Критичне мислення, як гнучка навичка, не може бути сформована ні за одну, ні за кілька вправ. Цей висновок має підтвердження в багатьох авторів, в тому числі й наші власні дослідження є цьому підтвердженням (Терно С.О., 2016, с. 312; Степанова Н.М., 2025, с. 619). Безумовно, багаті науково-практичні напрацювання в сфері дидактики початкової школи й розвитку гнучких навичок є важливими й зна-

ходять широке використання в освітньому процесі. Але, зрештою, залишаються відкритими питання підбору таких методик і практик саме в початковій школі, які б інтегрували знаннєву базу, розвивали уміння та навички здобувачів молодшого шкільного віку, формували їх цінності й ставлення, збагачуючи соціальний досвід і при цьому, навчання було цікавим, пізнавальним і творчим.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та практично довести ефективність використання кроссенсу як інноваційного дидактичного засобу розвитку критичного мислення учнів початкової школи на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», визначити переваги в його застосуванні та окреслити можливості впровадження цієї методики в освітній процес Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітній процес для молодших школярів має ґрунтуватися на принципах дитиноцентризму, гуманності, партнерства, й вони є незмінними ні у відношенні до часу, ні статі, соціальних ролей чи віку здобувачів. Проте зважаючи на розвиток компетентностей, сьогодні додаються не менш важливі, як от інтегрованість, розвиток гнучких навичок, цифровізація, інклюзивність. Проте, на нашу думку, універсальністю може відізнатися розвиток гнучких навичок, серед яких кожна навичка чи уміння є базисною для гармонійного розвитку особистості.

Ми притримуємося думки багатьох дослідників, що молодший шкільний вік є тим періодом дитячого розвитку, який характеризується інтенсивним формуванням пізнавальних процесів, становленням навчальної діяльності як провідної, розвитком уваги, ставлення, уваги, пам'яті, мислення, а також закладанням основ особистісного зростання й критичного осмислення навколишнього світу (Литвин І., Зорочкіна Т., Шпак В., 2024, с. 351). Всі ці зміни генерують ідеї, що мають цінність для самої людини й становлення її як особистості, й уникнути розвитку гнучких навичок практично неможливо.

У молодшому шкільному віці ми навчаємо дітей комунікувати, аргументовано відстоюючи власну точку зору, домовлятися, переконувати; бути уважними слухачами; вміти керувати своїми емоціями й розпізнавати їх у співрозмовника; працювати в команді, відповідати

за результат, робити висновки й що не менш важливо, закладаємо початки критичного мислення. Це не повний перелік гнучких навичок, які так важливо розвивати з дитячого віку.

Серед багатьох гнучких навичок у полі нашого наукового інтересу є критичне мислення. Навичка надзвичайно важлива, проте її трактування до сьогодні викликає наукові дискусії. Враховуючи думки відомих дослідників у цій темі Е. Гласера (Edvard Glaser), А. Фішера (Alex Fisher), Д. Халперн (Diana Halpern), В. Надурака, С. Терна та ін., приходимо до висновку, що критичне мислення є таким видом мислення, який ґрунтується на раціональному (розумному) сприйнятті інформації та її обробці: підборі аргументів, розмірковуванні, припущенні, судженнях, здатності робити висновки та ін. (Степанова Н.М., 2025, с. 621). Воно включає в себе погляд на знайомі речі «свіжим оком», розгляд проблем із відкритим розумом, встановлення зав'язків, навчання на помилках та використання уяви й фантазії для дослідження нових можливостей.

Наші емпіричні дослідження дають підстави зробити ще один важливий висновок: елементи критичного мислення вже доречно розвивати в дітей у віці 6-9 років. Це, звичайно, дещо вносить уточнення до теорії когнітивного розвитку швейцарського психолога Ж. Піаже, який через канву інтелектуального розвитку доводив взаємозалежність суджень і дій (на прикладі моралі), проте не суперечить (Лохвицька Л.В., 2015, с. 197). Спілкуючись із дітьми, вчений вивчає типи їхнього мислення й визначає, що до 7-ми років у них переважає егоцентризм, якому притаманні реалістичність, дотримання норм і правил, які подаються дорослими. А вже з 7-ми років починає зароджуватися моральний релятивізм або етика співробітництва – діти навчаються розуміти, що не всі норми варто сприймати як догми чи абсолютні істини, є такі обставини, які навіть усталені правила можуть змінювати під дією певних домовленостей чи ситуацій. Ми можемо сьогодні довести, що враховуючи стрімкий розвиток інформативності та цифровізацію суспільства, вікові рамки, зазначені в теорії Ж. Піаже дещо змінюються: й зародження релятивізму можна спостерігати в дітей уже із 5-6 років.

Таким чином, навчати здобувачів освіти елементам аналізу, порівняння, класифікації, розмірковувати, підбираючи аргументи та ін., що

й є основою розвитку критичного мислення, доречно вже із старшого дошкільного віку й продовжувати в молодшому шкільному.

Без перебільшення можна сказати, що для досягнення ефективності в освітньому процесі навчання має ґрунтуватися на пізнавальності й цікавості, іншими словами потрібно в здобувачів постійно «розпалювати допитливість» (Reboot elevating critical thinking, 2025). Прикладом для цього можна скористатися інноваційною головоломкою – кроссенсом.

Методика кроссенсу є досить новою в педагогічній практиці й її можна віднести до технології критичного мислення. Наведемо пояснення:

– *щодо назви*. Термін «кроссенс» походить із англійської й означає перетин («cross») понять або сенсів («sens»), тобто ми не просто описуємо зображене, а намагаємося знайти те, що об'єднує всі зображення;

– *щодо форми*. Кроссенс є інформаційно-візуальною головоломкою, яка складена в вигляді асоціативного ланцюжку з 9 зображень, які поєднані між собою. Асоціації можуть бути різними й не містити однієї відповіді. Саме в варіативності розгадування головоломки є її цікавість;

– *щодо змісту*. Зображення в кроссенсі подані в певній послідовності, зв'язок може бути як поверхневим, так і глибшим, наприклад за змістом. У розгадуванні кроссенсу важко допустити помилку, проте важливою умовою в розгадуванні головоломки є те, що всі зображення мають бути об'єднані в єдине ціле й вісім із них мають мати зв'язок із дев'ятим, центральним (або як закінчення) (див. Рис. 1).

Здобувачів освіти молодшого шкільного віку, як і будь-якій іншій вправі, потрібно навчити кроссенсу. Тут важлива місія на самому педагогові: пояснити, показати, спробувати на практиці, закріпити. «Освітнім полем» для такої вправи як найкраще підійдуть теми з інтегрованого курсу «Я досліджую світ», адже цей предмет об'єднує теми з різних галузей: громадянської, соціальної, здоров'язбережувальної, історичної та ін. Здобувачі, граючись, можуть розвивати надзвичайно важливі навички: відбирати факти, підбирати аргументи, проводити міні-дослідження, логічно, креативно, критично мислити тощо. Окрім цього, розгадування головоломки приносить успіх, а з ним

1	2	3
8	9	4
7	6	5

Варіант 1

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Варіант 2

Рис. 1. Приклади побудови кроссенсу

віру й упевненість у власних силах, задоволення від отриманого результату.

Розв'язуючи головоломку, здобувачі навчаються лаконічно, точно, аргументовано відповідати, що є однією з важливих умов побудови діалогу. Обговорюючи різні варіанти вирішення кроссенсу, вони навчаються розуміти, що одне й теж зображення може мати різні пояснення й це не помилка, а варіативність (тобто інше – це не гірше, просто різне). Це є дуже важливим умінням для того, щоб в майбутньому розуміти: що таке плюралізм думок, багатогранність, різнобічність, ідейна строкатість тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, у висновку зазначимо, що кроссенс є ефективним інноваційним дидактичним засобом розвитку критичного мислення здобувачів освіти молодшого шкільного віку. Його застосування сприяє активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, формуванню вмінь аналізувати, порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, аргументувати власну позицію та робити обґрунтовані висновки. Його використання на уроках інтегрова-

ного курсу «Я досліджую світ» є виправданим, адже багатогранність тем, які вивчають здобувачі освіти дозволяє їм розвивати критичне мислення під час освітнього процесу, чим спонукати допитливість та пізнання.

Також ми переконані, що використання кроссенсу підвищує мотивацію до навчання, створює умови для розвитку комунікативних навичок і творчого мислення здобувачів. Ефективність цього прийому значною мірою залежить від педагогічної майстерності вчителя, доцільного добору візуального матеріалу та врахування вікових і психолого-педагогічних особливостей молодших школярів. Отже, кроссенс доцільно розглядати як дієвий засіб реалізації компетентнісного підходу та ідей Нової української школи в освітньому процесі початкової школи.

Щодо перспектив подальших наукових розвідок, то вбачаємо їх у адаптації цього прийому до умов цифрового освітнього середовища й напрацювання бази дидактичних матеріалів для використання в освітньому процесі молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білоус О. Особливості розвитку м'яких навичок у вчителів початкової школи: результати емпіричного дослідження. *Журнал кафедри ЮНЕСКО «Професійна освіта протягом життя у XXI столітті»*. 2025. № 1 (11). С. 155–172. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(11\).2025.0010](https://doi.org/10.35387/ucj.1(11).2025.0010)
2. Качмар О., Макаренко Я., Мірошніченко Т. Аналіз сучасних тенденцій організації навчального процесу у початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип 58. Т. 1. С. 329–334. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/58-1-51>
3. Концепція «Нова українська школа» (2016). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. Лохвицька Л. В. Базові теорії морального розвитку особистості у зарубіжній психології. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2015. Вип. 1 (46). С. 196–204.

5. Литвин І., Зорочкіна Т., Шпак В. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 4 (138). С. 346–356.
6. Reboot elevating critical thinking (2025). URL: <https://reboot-foundation.org/teaching-critical-thinking/>
7. Надурак В. Критичне мислення: поняття та практика. *Філософія освіти*. 2022. № 28 (2). С. 129–147. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7>
8. Степанова Н.М. Критичне мислення як одна з навичок освіти для сталого розвитку. Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions : scientific monograph. Volume 1. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2025. 668 p. С. 607-620. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-539-6-25>
9. Терно С.О. Критичне мислення: динаміка та сфера застосування. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2016. Вип. 46. С. 310–315. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npifznu_2016_46_58
10. Ткаченко В.В., Дронь Т.О. Інноваційні підходи до організації освітнього процесу в початковій школі в контексті НУШ. *Освітня аналітика України*. 2021. № 2 (13). С. 117–127. http://nbuv.gov.ua/UJRN/educanalukr_2021_2_11

REFERENCES:

1. Bilous, O. (2025). Osoblyvosti rozvytku miakykh navychok u vchyteliv pochatkovoї shkoly: rezultaty empirychnoho doslidzhennia [Features of the development of soft skills in primary school teachers: results of an empirical study]. *Zhurnal kafedry YuNESKO «Profesiina osvita protiahom zhyttia u XXI stolitti»* [UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century], 1(11), 155–172. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(11\).2025.0010](https://doi.org/10.35387/ucj.1(11).2025.0010) [in Ukrainian].
2. Kachmar, O., Makarenko, Ya. & Mirosnichenko, T. (2022). Analiz suchasnykh tendentsii orhanizatsii navchalnoho protsesu u pochatkovii shkoli [Analysis of modern trends in the organization of the educational process in primary school]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Current issues of the humanities], 58 (1), 329–334. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/58-1-51> [in Ukrainian].
3. Kontseptsiia «Nova ukrainska shkola» (2016) [The concept of the «New Ukrainian School»] URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
4. Lokhvytska, L. V. (2015). Bazovi teorii moralnoho rozvytku osobystosti u zarubizhnii psykholohii [Basic theories of moral development of personality in foreign psychology]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 12: Psykholohichni nauky* [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 12: Psychological sciences], 1 (46), 196–204 [in Ukrainian].
5. Lytvyn, I., Zorochkina, T. & Shpak, V. (2024). Psykholohichni osoblyvosti ditei molodshoho shkilnoho viku [Psychological characteristics of children of primary school age]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], 4 (138), 346–356 [in Ukrainian].
6. Reboot elevating critical thinking (2025). URL: <https://reboot-foundation.org/teaching-critical-thinking/>
7. Nadurak, V. (2022). Krytychne myslennia: poniattia ta praktyka [Critical thinking: concept and practice]. *Filosofia osvity* [Philosophy of education], 28 (2), 129–147. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7>
8. Stepanova, N.M. (2025). Krytychne myslennia yak odna z navychok osvity dlia staloho rozvytku [Critical thinking as one of the skills of education for sustainable development]. Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions : scientific monograph. Vol. 1. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 607-620. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-539-6-25>
9. Terno, S. O. (2016). Krytychne myslennia: dynamika ta sfera zastosuvannia [Critical thinking: dynamics and scope of application]. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu* [Scientific works of the Faculty of History of Zaporizhia National University], 46, 310–315. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npifznu_2016_46_58
10. Tkachenko, V.V. & Dron, T.O. (2021). Innovatsiini pidkhody do orhanizatsii osvithnoho protsesu v pochatkovii shkoli v konteksti NUSh [Innovative approaches to organizing the educational process in primary school in the context of the National School of Education]. *Osvitnia analityka Ukrainy* [Educational Analytics of Ukraine], 2 (13), 117–127. http://nbuv.gov.ua/UJRN/educanalukr_2021_2_11 [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

УДК 373/374.011.2:5-044.247

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.13>

Анна ТИМЧІЙ

вчитель біології, Комунальний заклад загальної середньої освіти «Луцький ліцей № 9 Луцької міської ради», вул. Банкова, 30, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0009-0000-0193-1526

Лариса КОЦУН

кандидат біологічних наук, доцент кафедри ботаніки і методики викладання природничих наук, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-002-3202-7561

Бібліографічний опис статті: Тимчій, А., Коцун, Л. (2025). Інтеграція позашкільної та шкільної освіти у формуванні природничої компетентності учнів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 91–97, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.13>

ІНТЕГРАЦІЯ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ТА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті представлена модель успішної інтеграції шкільної та позашкільної освіти, реалізована у роботі гуртка наукової студії «Природознавство», який працює на базі Волинської обласної Малої академії наук України за авторською програмою, завданнями якої є формування цілісної системи природничих знань, залучення учнів до активної науково-дослідницької діяльності, розвиток здатності розв'язувати комплексні проблеми шляхом інтеграції знань, опрацювання методик проведення експериментів.

Інтеграція шкільної та позашкільної освіти є визначальним чинником формування ключових компетентностей та успішної соціалізації здобувачів освіти. Функціональний потенціал закладів позашкільної освіти дозволяє нівелювати обмеження індивідуалізації навчання, зумовлені високою наповнюваністю класів у загальноосвітніх школах. Трансформація освітньої парадигми передбачає перехід від репродуктивної моделі засвоєння знань до праксеологічного підходу, що найбільш ефективно реалізується в позашкільному просторі. Інтеграція цих ланок забезпечує синергетичний ефект у розвитку адаптивних навичок особистості та подоланні когнітивного дисонансу між теоретичною підготовкою та практичними вимогами соціуму. Навчальна програма базується на модульному принципі та об'єднує фундаментальні основи біології, хімії, географії, фізики й астрономії. Реалізація інтегративного підходу до освітнього процесу в гуртку дозволяє трансформувати накопичений під час уроків «Пізнаємо природу» фактологічний матеріал через призму практико-орієнтованих завдань, експериментів, проєктів, створення моделей процесів та явищ, проведення спостережень та досліджень тощо у системні знання, що забезпечує глибоке розуміння взаємозумовленості природних явищ та становлення світоглядної цілісності учнів. Досвід синергії різних освітніх просторів може бути використаний вчителями для адаптації освітнього процесу під індивідуальні потреби та інтереси кожного учня, мотивації до навчання шляхом використання нестандартних локацій та інструментів, розвитку «м'яких навичок».

Ключові слова: шкільна освіта, позашкільна освіта, інтеграція, природнича компетентність, гурток, шкільна дисципліна «Пізнаємо природу».

Anna TYMCHII

Biology Teacher, Communal Institution of General Secondary Education "Lutsk Lyceum of the Lutsk City Council", Bankova str., 30, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0009-0000-0193-1526

Larisa KOCUN

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor at the Department of Botany and Methods of Teaching Natural Sciences, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-002-3202-7561

To cite this article: Tymchii, A., Kocun, L. (2025). Intehratsiia pozashkilnoi ta shkilnoi osvity u formuvanni pryrodnychoi kompetentnosti uchniv [Integration of out-of-school and school education in the formation of students' natural competence]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 91–97, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.13>

INTEGRATION OF OUT-OF-SCHOOL AND SCHOOL EDUCATION IN THE FORMATION OF STUDENTS' NATURAL COMPETENCE

The article presents a model of successful integration of school and extracurricular education implemented through the activities of the scientific studio club "Natural Science", which operates at the Volyn Regional Branch of the Junior Academy of Sciences of Ukraine. The club's activities are based on an original curriculum designed to form a comprehensive system of natural science knowledge, engage students in active scientific research, develop their ability to solve complex problems through the integration of knowledge, and master methods for conducting experiments.

The integration of school and extracurricular education is a decisive factor in the formation of key competencies and the successful socialization of students. The functional potential of extracurricular educational institutions makes it possible to eliminate the limitations of individualized learning caused by large class sizes in general education schools. The transformation of the educational paradigm involves a transition from a reproductive model of knowledge acquisition to a praxeological approach, which is most effectively implemented in extracurricular educational settings. The integration of these educational domains provides a synergistic effect in the development of adaptive personal skills and in overcoming cognitive dissonance between theoretical training and the practical requirements of society.

The curriculum is based on a modular principle and combines the fundamental principles of biology, chemistry, geography, physics, and astronomy.

The implementation of an integrative approach to the educational process within the scientific club enables the transformation of the factual material accumulated during the "Discovering Nature" lessons through the prism of practice-oriented tasks, experiments, projects, the creation of models of processes and phenomena, observations and research, etc., into systematic knowledge, which provides a deep understanding of the interdependence of natural phenomena and the formation of students' holistic worldview.

The experience of synergy between different educational environments can be used by teachers to adapt the educational process to the individual needs and interests of each student, motivate them to learn by using non-standard locations and tools, and develop soft skills.

Key words: school education, extracurricular education, integration, natural science competence, scientific club, school subject "Discovering Nature".

Актуальність проблеми. Реформування освітнього простору відповідно до концепції «Нова українська школа» супроводжується зміщенням вектору навчання від академічного теоретизму до формування функціональної грамотності, що забезпечує застосування знань у повсякденному житті. Ефективна реалізація цієї парадигми вимагає синергетичного поєднання різних освітніх середовищ. В цьому аспекті медіатором виступає інтеграція навчання в школі та закладах позашкільної освіти, яка є потужним каталізатором когнітивного розвитку, формування емоційного інте-

лекту, предметних та особистісних компетентностей учнів. Крім того, синергетичний ефект шкільної та позашкільної освіти забезпечує практичну апробацію теоретичних знань та їх конвертацію в індивідуальний досвід учня через безпосередню діяльність. У формуванні природничої компетентності позашкільна освіта відіграє роль практичного майданчика для розширення теоретичних знань та трансформацію їх у фахові та життєві компетенції, забезпечуючи значний освітній результат. Навчальна програма із дисциплін природничої освітньої галузі обмежена жорсткими часо-

вими параметрами, що часто є причиною певної фрагментації природничих знань, котрі не завжди відповідають пізнавальним інтересам учнів. Натомість позашкільна освіта має більш ширші та гнучкіші навчальні програми, що дозволяє значно розширити можливості учня у розумінні цілісної картини світу шляхом впровадження сучасних інноваційних технік та проведення дослідницької діяльності.

Підтвердженням означеним вище парадигм є робота гурта наукової студії «Природознавство», що працює на базі Комунальної установи «Волинська обласна Мала академія наук України».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз стану наукового дискурсу щодо функціонування закладів позашкільної освіти показав його багатоаспектність. Так, теоретико-методологічні засади роботи позашкільля розроблено у працях О. В. Биковської (Биковська, 2008), Мелентьєва О.Б. (Мелентьєв, 10, с.11), Г. П. Пустовіт (Пустовіт, 2005, с.12), Кепша Я. (Кепша, 2011, с.13), Бойко А.Е., Вербицького В.В., Корнієнко А.В., Литовченко О.В. (Бойко, 2020, с.15), Науменко Р. (Науменко, 2012, с.247). Сучасний зміст державного замовлення на вдосконалення системи позашкільної освіти засобами партнерства без бар'єрів розглянуто у статті Шабаєвої Л. (Шабаєва, 2021, с.56). Роль позашкільної освіти у формуванні творчої особистості розкрито у роботі Дмитрієвої О. В. (Дмитрієва, 2024, с.475). Аналітичні матеріали, отримані в результаті опитування педагогів закладів позашкільної освіти та здобувачів освіти, проведене в межах дослідження відділу позашкільної освіти Інституту проблем виховання НАПН України указує на необхідності переосмислення ролі позашкільної освіти, яке в умовах війни та майбутнього відновлення України стає фундаментом освітньої безпеки (Інтеграція, 2025, с.32). Про інтерес держави до розвитку позашкільної освіти в Україні свідчить прийнята «Концепція розвитку позашкільної освіти 2025-2030 рр.» (Наказ Міністерства освіти і науки України №1314 від 02.10.2025 р.) (Концепція, 2025, с.1).

Мета нашого дослідження – виокремити головні інтеграційні паралелі у методиках роботи гуртка позашкільної наукової студії «Природознавство» та у навчанні інтегрованого курсу «Пізнаємо природу» в школі.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У статті представлена модель успішної інтеграції шкільної та позашкільної освіти, реалізована у роботі гуртка наукової студії «Природознавство», яка працює на базі Волинської обласної Малої академії наук України. Програма гуртка є авторською та побудована на унікальному освітньому контенті, який виходить за межі шкільних підручників «Пізнаємо природу» (Біда, 2023), за якими вчать учні, та орієнтований на завдання підвищеного рівня складності. Програма спрямована на цільову аудиторію учнів 5-6 класів (10-12 років), що є критично важливим віком для формування їх пізнавального інтересу. Навчання в гуртку здійснюється протягом 1 року (72 години на рік), що дозволило змістовно доповнити шкільну програму дисципліни «Пізнаємо природу» (Біда, 2023) без надмірного навантаження на школяра.

Мета програми – систематизація та поглиблення знань учнів у природничій освітній галузі, стимулювання пізнавального інтересу, розвиток логічного, критичного та креативного мислення, оволодіння методиками розв'язання поставлених проблем.

Завданнями програми є формування цілісної системи природничих знань, залучення учнів до активної науково-дослідницької діяльності; розвиток здатності розв'язувати комплексні проблеми шляхом інтеграції знань, опрацювання методик проведення експериментів.

Зміст програми гуртка узгоджено із вимогами Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (Державний, 2011) та програмою шкільної дисципліни «Пізнаємо природу» для 5-6 класів (Біда, 2023).

Навчальна програма базується на модульному принципі та об'єднує фундаментальні основи біології, хімії, географії, фізики й астрономії. Реалізація інтегративного підходу до освітнього процесу в гуртку дозволяє трансформувати накопичений під час уроків «Пізнаємо природу» фактологічний матеріал через призму практико-орієнтованих завдань, експериментів, проектів, створення моделей процесів та явищ, проведення спостережень та досліджень тощо у системні знання, що забезпечує глибоке розуміння взаємозумовленості природних явищ та становлення світоглядної цілісності учнів.

Використовуючи феноменологічний підхід у навчанні, учні вчать сприймати оточуюче

середовище не як набір ізольованих фізичних, хімічних та біологічних явищ, а як єдину складну систему, де об'єктами дослідження є реальні природні явища та процеси. Методологічну основу діяльності гуртка становить принцип оперативної практичної апробації теоретичних знань, що реалізується через виконання практико-орієнтованих та експериментальних завдань безпосередньо після засвоєння відповідного програмного матеріалу на уроках «Пізнаємо природу». Власне у роботі гуртка спостерігається перехід від репродуктивного навчання до продуктивного, адже учень має широкі можливості самостійно формулювати гіпотезу та проводити експеримент. Гнучкість та адаптивність програми гуртка дозволяє інтегрувати у освітній процес актуальні досягнення науки, застосовувати різноманітні методичні прийоми для отримання високого освітнього результату. Представлення навчальних досягнень гуртківців здійснюється шляхом їх залучення до участі у шкільних конференціях, профільних конкурсах, олімпіадах, зльотах тощо.

Нами експліковано методичні прийоми синергетичної взаємодії шкільного та позашкільного освітніх просторів. Практичний аспект дослідження репрезентує дієвість інтеграційних моделей на прикладі тем уроків із шкільної дисципліни «Пізнаємо природу» та тем гуртка.

Тема уроку: «Клітина». Компонент шкільної програми: вивчення будови мікроскопа, будови клітини, поняття про одноклітинні організми.

Тема гуртка наукової студії: «Методи наукового пізнання». Компонент позашкільної програми: створення власної екосистеми, закріплення навичок моделювання та спостереження за розвитком та життєдіяльністю одноклітинних організмів.

Зміст практичного заняття гуртка: створення власної мікроекосистеми (настою) із сухої трави та ставкової води. Спостереження протягом тижня за змінами у кольорі води, її структурі. Головне завдання – не лише побачити клітину у мікроскопі, а задокументувати поведінку живих організмів, зокрема одноклітинних. Відпрацювання навичок розуміння впливу факторів середовища на живі організми шляхом додавання кристаликів солі або ж зміною рівня освітленості у створеній екосистемі. Аналіз та наочне вивчення явищ хемотаксису

та фототаксису. Результат навчання: учні навчаються збирати дослідний матеріал, моделювати біологічні системи, фіксувати спостереження, формулювати гіпотези системи із залежними умовами.

Тема уроку: «Властивості речовин», «Різноманітність речовин». Компонент шкільної програми: вивчення поняття розчину, розчинника, розчиненої речовини, насиченого розчину; спостереження за створенням перенасиченого розчину

Тема гуртка наукової студії: «Кристали». Компонент позашкільної програми: вирощування монокристалів та вивчення впливу домішок на їхню форму та розміри.

Зміст практичного заняття гуртка: ознайомлення із характеристиками алюмокалієвих галунів або мідного купоросу, аналіз їх характеристик. Визначення найоптимальніших умов для вирощування кристалу (температура, освітлення, вологість); опанування навичок підбору найкращого матеріалу для майбутнього вирощування кристалу. Під час вивчення цієї теми, вихованці гуртка створюють та систематично заповнюють щоденник спостережень, у якому занотовують зміни маси кристалу, описують видозмінені грани, усі візуальні зміни. Результат навчання: учні закріплюють навички проведення наукового експерименту, спостереження та аналізу інформації. Отримані дані експерименту вихованці мають змогу представити на Всеукраїнському конкурсі МАН «Кристали».

Тема уроку: «Забруднення довкілля», «Колообіг речовин». Компонент шкільної програми: проблема забруднення довкілля пластиком, вивчення колообігу речовин, обговорення термін розкладання поліетилену, його похідних, вивчення типів біорозкладних матеріалів.

Тема гуртка наукової студії: «Природа в небезпеці», «Відходи. Утилізація відходів». Компонент позашкільної програми: лабораторне створення біорозкладного матеріалу.

Зміст заняття: навчитися створювати біорозкладні матеріали із побутових відходів. Вихованці працюють у лабораторії, варять суміш з крохмалю, гліцерину та оцту, додають екстракти куркури або буряка для урізноманітнення продукту. Після створення матеріалу, учні відпрацьовують навички наукового аналізу, який базується на перевірці створеного матеріалу на міцність, еластичність, здатність розчинятися

у воді у порівнянні із звичайним поліетиленовим пакетом. Результат навчання: розвиток критичного мислення в учнів, закріплення відпрацьованих навичок наукового дослідження, яке засноване на перевірці власних гіпотез.

Наведені приклади дозволяють виділити інтегративні паралелі між школою, яка забезпечує необхідний теоретичний фундамент учня та позашкільним закладом, який трансформує ці знання у стійкі навички. Такий підхід дозволяє школярам перейти від пасивного спостереження до активного моделювання природних процесів, перенести акцент із «треба вчити» на «хочу знати». Навчання в гуртку наукової студії не дублює, а навпаки розширює шкільну програму «Пізнаємо природу», сприяє опануванню учнями специфічних понять, стимулює винахідливість, розвиває навички аналізу, порівняння, опису результатів експерименту, що має важливе значення у формуванні не лише природничої, але й дослідницької компетентності. Проведений моніторинг навчальних досягнень учнів засвідчив їх вищий рівень у школярів, які відвідують гурток наукової студії. Крім того, вони демонструють кращі показники операційної грамотності, більш розвинену соціокультурну компетентність.

Емпіричні дані, отримані в ході рефлексивного опитування, демонструють високу оцінку гуртківцями впливу позашкільної діяльності на їхній особистісний потенціал. Поглиблення системи знань вихованців виступає індикатором доцільності використання принципів дитиноцентризму в освітніх програмах. Такий підхід забезпечує виконання ключових вимог

Нової української школи: підготовку критично мислячої особистості, здатної до адаптивної трансформації набутого досвіду у різних життєвих ситуаціях.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Інтегрований підхід у формальному та неформальному навчанні засвідчив його ефективність та результативність, що найчіткіше проявляється через здатність учнів до свідомого відтворення та імплементації раніше набутого досвіду в новому освітньому середовищі. Авторська програма гуртка забезпечує можливість найбільш чітко визначати інтеграційні паралелі, спрямовані на конвергенцію знань у практичні навички учнів, розширити предметне поле шкільної дисципліни «Пізнаємо природу», а її практико-орієнтований характер сприяє формуванню у школярів системного сприйняття природничо-наукової картини світу та оптимізації академічних результатів учнів. Інтеграція шкільного та позашкільного освітнього простору дозволяє подолати «відірваність» шкільних знань від життя, забезпечуючи формування цілісної, компетентної особистості. Подальші наукові розвідки будуть спрямовані на здійснення лонгітюдного моніторингу впливу інтеграції шкільної та позашкільної освіти на навчальні досягнення учнів та їх мотивацію до вивчення природничих наук. Важливим аспектом є розробка індивідуальних освітніх траєкторій для учнів через варіативні модулі авторської програми гуртка, що дозволить глибше персоналізувати процес засвоєння природничих знань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Биковська О. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2008. 470.
2. Біда Д. Д., Гільберг Т. Г., Колісник Я. І. Модельна навчальна програма «Пізнаємо природу. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закл. заг. серед. освіти. Рекомендована МОН від 12.07.2021 №795. 41 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20sередnya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-roetap.z.2022/Prirod.osv.galuz/Pizn.pryr.5-6-kl.Bida.ta.in.14.07.pdf>
3. Біда Д. Д., Гільберг Т. Г., Колісник Я. І. Пізнаємо природу: підр. інтегр. курсу для 5-го класу закладів загальної середньої освіти. Київ: ТОВ «Генеза», 2023. 256 с.
4. Біда Д. Д. Пізнаємо природу: підруч. інтегрованого курсу для 6 класу закладів загальної середньої освіти. Київ. ТОВ «Вид. дім «Освіта», 2023. 258 с.
5. Бойко А. Е., Вербицький В. В., Корнієнко А. В., Литовченко О. В. Модернізація організації освітнього процесу в закладах позашкільної освіти : методичний посібник. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 223 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723075>
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>

7. Дмитрієва О. В. Роль позашкільної освіти у формуванні творчої особистості. Український досвід у контексті європейських тенденцій. *Грааль науки*. 43. 2024. С.475–478.
8. Інтеграція змісту позашкільної освіти та позаурочної діяльності для безбар'єрного доступу дітей до якісних освітніх послуг. Препринт (аналітичні матеріали центральним органам виконавчої влади України) / А. Е. Бойко, В. В. Вербицький, А. В. Корнієнко, О. В. Литовченко, В. В. Мачуський; за ред. О. В. Литовченко. Київ: Видавництво «Гене́за», 2025. 40 с.
9. Кепша Я. Теоретико-методичні основи формування конструктивно-технічної компетентності учнів основної школи в умовах позашкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2011. 40 с.
10. Мелентьев О.Б. Теория і методика позашкільної освіти. Умань : „АЛМІ, 2013. 182 с.
11. Науменко Р. Державне регулювання розвитку позашкільної освіти в Україні. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2012. 391 с.
12. Про затвердження концепції розвитку позашкільної освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України №1314 від 02.10.2025 р. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptsii-rozvytku-pozashkilnoi-osvity>
13. Пустовіт Г. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.07. Тернопіль, 2005. 51 с.
14. Стратегія розвитку позашкільної освіти / за ред. О. В. Биковської. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2018. 96 с.
15. Шабаєва Л. Удосконалення системи позашкільної освіти засобами партнерства без бар'єрів. *Публічне управління та адміністрування. Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. № 1 (1). 2021. С.55-60.

REFERENCES:

1. Bykovska, O. (2008). *Teoretyko-metodychni osnovy pozashkilnoi osvity v Ukraini* [Theoretical and methodological foundations of out-of-school education in Ukraine] (Doctoral dissertation, 13.00.01). Kyiv.
2. Bida, D. D., Hilberh, T. H., & Kolisnyk, Ya. I. (2021). *Modelna navchalna prohrama "Piznaiemo pryrodu. 5–6 klasy (intehrovanyi kurs)"* [Model curriculum "Exploring Nature. Grades 5–6 (integrated course)"] (Approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine, No. 795, 12.07.2021). <https://mon.gov.ua/static-objects/...>
3. Bida, D. D., Hilberh, T. H., & Kolisnyk, Ya. I. (2023). *Piznaiemo pryrodu: Pidruchnyk intehrovanoho kursu dlia 5 klasy zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Exploring Nature: Textbook of the integrated course for Grade 5]. Heneza.
4. Bida, D. D. (2023). *Piznaiemo pryrodu: Pidruchnyk intehrovanoho kursu dlia 6 klasy zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Exploring Nature: Textbook of the integrated course for Grade 6]. Osvita.
5. Boiko, A. E., Verbytskyi, V. V., Korniienko, A. V., & Lytovchenko, O. V. (2020). *Modernizatsiia orhanizatsiï osvithnoho protsesu v zakladakh pozashkilnoi osvity: Metodychni posibnyk* [Modernization of the educational process in out-of-school institutions: Methodical guide]. Imeks-LTD. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723075>
6. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2011). *Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity* [State standard of basic and complete secondary education] (Resolution No. 1392, 23.11.2011). <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>
7. Dmytriieva, O. V. (2024). *Rol pozashkilnoi osvity u formuvanni tvorchoi osobystosti: Ukrainyskyi dosvid u konteksti yevropeiskykh tendentsii* [The role of out-of-school education in forming a creative personality: Ukrainian experience in the context of European trends]. *Hraal nauky*, 43, 475–478.
8. Boiko, A. E., Verbytskyi, V. V., Korniienko, A. V., Lytovchenko, O. V., & Machuskyi, V. V. (2025). *Intehratsiia zmistu pozashkilnoi osvity ta pozaurochnoi diialnosti dlia bezbar'ernoho dostupu ditei do yakisnykh osvitnikh posluh* [Integration of out-of-school education content and extracurricular activities for barrier-free access of children to quality educational services] (Preprint; O. V. Lytovchenko, Ed.). Heneza.
9. Kepsha, Ya. (2011). *Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia konstruktivno-tekhnichnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly v umovakh pozashkilnykh navchalnykh zakladiv* [Theoretical and methodological foundations of forming constructive-technical competence of secondary school students in out-of-school institutions] (Doctoral thesis abstract, 13.00.02). Kyiv.
10. Melentiev, O. B. (2013). *Teoriia i metodyka pozashkilnoi osvity* [Theory and methodology of out-of-school education]. ALMI.
11. Naumenko, R. (2012). *Derzhavne rehuliuвання rozvytku pozashkilnoi osvity v Ukraini* [State regulation of out-of-school education development in Ukraine]. Institute of the Gifted Child, NAPS of Ukraine.
12. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025). *Pro zatverdzhennia kontseptsii rozvytku pozashkilnoi osvity* [On approval of the concept for developing out-of-school education] (Order No. 1314, 02.10.2025). <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptsii-rozvytku-pozashkilnoi-osvity>

13. Pustovit, H. (2005). Teoretyko-metodychni osnovy ekolohichnoi osvity i vykhovannia uchniv 1–9 klasiv u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological foundations of ecological education and upbringing of grades 1–9 students in out-of-school institutions] (Doctoral thesis abstract, 13.00.07). Ternopil.

14. Bykovska, O. V. (Ed.). (2018). Stratehiia rozvytku pozashkilnoi osvity [Strategy for the development of out-of-school education]. IVC ALKON.

15. Shabaieva, L. (2021). Udoskonalennia systemy pozashkilnoi osvity zasobamy partnerstva bez barieriv [Improving the system of out-of-school education through barrier-free partnership]. Publichne upravlinnia ta administruvannia. Visnyk Dniprovs'koi akademii neperervnoi osvity, 1(1), 55–60.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 373. 3.091: 379.8

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.14>

Ігор БОГДАНОВСЬКИЙ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання, Навчально-науковий інститут охорони здоров'я Національного університету 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, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0009-0008-5277-088X

Ольга КАСАРДА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я і фізичної культури, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0001-8872-3198

Бібліографічний опис статті: Богдановський, І., Бойченко, Ю., Касарда, О. (2025). Інтервенції адаптивного фізичного виховання в корекції функціонального стану студентів хворих на цукровий діабет. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 98–103, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.14>

ІНТЕРВЕНЦІЇ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КОРЕКЦІЇ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ ХВОРИХ НА ЦУКРОВИЙ ДІАБЕТ

У статті висвітлено сучасні уявлення про вплив адаптивного фізичного виховання на функціональний стан осіб із цукровим діабетом. Висвітлено поняття та класифікація цукрового діабету, роль фізичних вправ у корекції цієї хвороби, види фізичних вправ, що рекомендовані при діабеті; правила безпечного виконання цих вправ; а також практичні рекомендації щодо складання індивідуальної програми заняття спеціальної медичної групи здобувачів освіти хворих на цукровий діабет. Показано, що регулярні адаптовані фізичні навантаження з урахуванням віку, типу діабету, супутніх захворювань і фізичної підготовленості сприяють та підвищують толерантність до фізичних навантажень. Встановлено, що аеробні вправи становлять основу фізичної активності для більшості осіб із цукровим діабетом, оскільки вони забезпечують помірне, тривале навантаження, що сприяє підвищенню чутливості до інсуліну, покращенню діяльності серцево-судинної системи та нормалізації метаболічних процесів. При цьому, силові вправи, або тренування з опором, є не менш важливими для людей з діабетом, ніж аеробна активність. Вправи на гнучкість і рівновагу не впливають безпосередньо на рівень глюкози, проте вони є важливими компонентами загальної програми фізичної активності при діабеті. Доведено, що фізичні вправи мають бути адаптовані до фізичного стану та рівня підготовленості зазначеної категорії осіб.

Висновки підтверджують, що регулярна рухова активність позитивно впливає на обмін речовин, підвищує чутливість тканин до інсуліну, сприяє зниженню глікемії та покращує загальний метаболічний стан організму. Вправи різного характеру – аеробні, силові, на гнучкість та рівновагу – забезпечують багатовекторний вплив на фізичну працездатність та стан здоров'я, а їх поєднання в заняттях спеціальних медичних груп дозволяє досягти найкращих результатів для здобувачів освіти.

Ключові слова: адаптивне фізичне виховання, функціональний стан, корекція, цукровий діабет.

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, 33028, Ukraine

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

Olga KASARDA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Health and Physical Education, Lesia Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave., Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0001-8872-3198

To cite this article: Bogdanovskiy, I., Boichenko, Yu., Kasarda, O. (2025). Interventsii adaptivnoho fizychnoho vykhovannia v korektsii funktsionalnoho stanu studentiv khvorykh na tsukrovyyi diabet [Adaptive physical education interventions in correction of the functional state of students with diabetes]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 98–103, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.14>

ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION INTERVENTIONS IN CORRECTION OF THE FUNCTIONAL STATE OF STUDENTS WITH DIABETES

The article highlights modern ideas about the impact of adaptive physical education on the functional state of people with diabetes. The concept and classification of diabetes, the role of physical exercises in the correction of this disease, types of physical exercises recommended for diabetes; rules for the safe performance of these exercises; as well as practical recommendations for drawing up an individual training program for a special medical group of students with diabetes. Regular, adapted physical activity, taking into account age, type of diabetes, comorbidities, and physical fitness, has been shown to promote and increase exercise tolerance. Aerobic exercise has been shown to be the basis of physical activity for most people with diabetes because it provides moderate, sustained exercise that improves insulin sensitivity, improves cardiovascular function, and normalizes metabolic processes. However, strength training, or resistance training, is as important for people with diabetes as aerobic activity. Flexibility and balance exercises do not directly affect glucose levels, but they are important components of an overall physical activity program for diabetes. It has been shown that physical exercise should be adapted to the physical condition and level of fitness of the specified category of individuals.

The findings confirm that regular physical activity has a positive effect on metabolism, increases tissue sensitivity to insulin, helps reduce glycemia, and improves the overall metabolic state of the body. Exercises of various types – aerobic, strength, flexibility, and balance – provide a multi-vector effect on physical performance and health, and their combination in classes of special medical groups allows achieving the best results for students.

Key words: *adaptive physical education, functional state, correction, diabetes mellitus.*

Актуальність проблеми. Цукровий діабет є однією з найпоширеніших хронічних неінфекційних хвороб сучасності, яка становить серйозну медико-соціальну проблему для більшості країн світу. За даними міжнародних досліджень, кількість людей, хворих на діабет, невідомо зростає, що пов'язано зі змінами способу життя, низькою руховою активністю та поширенням факторів ризику, пов'язаних із метаболічним синдромом. У цих умовах зростає потреба у вивченні ефективних немедикаментозних методів підтримки здоров'я, серед яких важливе місце займають фізичні вправи.

Роль фізичної активності при цукровому діабеті не обмежується покращенням загального самопочуття: науково доведено, що систематичні фізичні навантаження сприяють зниженню рівня глюкози в крові, підвищують чутливість тканин до інсуліну, нормалізують масу тіла та зменшують ризик розвитку ускладнень.

Особливу увагу привертає вплив фізичних вправ на перебіг цукрового діабету II типу, який найбільш пов'язаний із недостатньою руховою активністю. Водночас для пацієнтів з діабетом I типу фізичні навантаження також є важливими, але потребують чітких правил

контролю та безпеки. Комплексний підхід, що поєднує спеціально підібрані аеробні, силові та вправи на гнучкість, дозволяє не лише стабілізувати метаболічні показники, а й підвищити якість життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Огляд наукової літератури показує, що проблема малорухливого способу життя є одним із ключових факторів ризику для розвитку ЦД 2-го типу, адже фізична активність прямо впливає на чутливість тканин до інсуліну, метаболізм глюкози, регуляцію маси тіла, ліпідний профіль та інші фактори, що пов'язані з метаболічним синдромом [2].

Фізичні вправи є одним з ключових немедикаментозних чинників, що впливають на вуглеводний, жировий та білковий обмін у хворих на цукровий діабет. Під час м'язової роботи зростає споживання енергії, активується аеробний і анаеробний гліколіз, посилюється окиснення вільних жирних кислот, що сприяє зниженню рівня глюкози та покращенню ліпідного профілю крові (Praet & van Loon, 2009). У відповідь на регулярні навантаження підвищується чутливість скелетних м'язів до інсуліну, змінюється співвідношення м'язової та жирової тканини, зростає кількість мітохондрій та активність окисних ферментів.

Регулярні тренування зменшують інсулінорезистентність як за рахунок збільшення м'язової маси, так і через покращення внутрішньоклітинних сигнальних шляхів, відповідальних за транспорт глюкози (Colberg et al., 2016). Також відзначають нормалізацію артеріального тиску, зменшення системного запалення, що опосередковано впливає на перебіг діабету та ризик ускладнень.

Фізична активність у хворих на цукровий діабет розглядається не лише як засіб контролю глікемії, а й як важливий чинник профілактики мікро- та макросудинних ускладнень. Регулярні вправи сприяють зниженню ризику серцево-судинних захворювань, зменшують артеріальну гіпертензію та підвищують толерантність до фізичних навантажень (Colberg et al., 2016).

Структуровані програми тренувань покращують мікроциркуляцію, знижують окислювальний стрес і запальні процеси, що сповільнює прогресування хронічних захворювань (Praet & van Loon, 2009). На рівні якості життя регулярна фізична активність зменшує

втому, підвищує працездатність, покращує психоемоційний стан, сприяє формуванню мотивації до дотримання дієти та медикаментозного лікування (Colberget al., 2016).

Таким чином, фізичні вправи є невід'ємною складовою комплексної терапії цукрового діабету: вони не лише дозволяють ефективніше контролювати рівень глюкози, а й знижують ризик розвитку тяжких ускладнень, підвищують тривалість та якість життя хворих. Систематичні тренування, сплановані з урахуванням віку, типу діабету, супутніх захворювань і фізичної підготовленості, можуть бути прирівняні за значущістю до медикаментозної терапії, особливо при цукровому діабеті 2-го типу (Way et al., 2016).

Аеробні вправи становлять основу фізичної активності для більшості людей із цукровим діабетом, оскільки вони забезпечують помірне, тривале навантаження, що сприяє підвищенню чутливості до інсуліну, покращенню серцево-судинної системи та нормалізації метаболічних процесів. Доведено, що регулярна аеробна активність знижує рівень глікозильованого гемоглобіну в середньому на 0.7-1.0%, навіть без додаткових змін у масі тіла (Snowling & Hopkins, 2006). Ходьба середньої інтенсивності 150 хвилин на тиждень, плавання, їзда на велосипеді, біг підтюпцем або заняття на велоергометрі підвищують транспорт глюкози в м'язові клітини та зменшують інсулінорезистентність (Colberg et al., 2016).

Однією з важливих переваг аеробних вправ є їх доступність та варіативність. Ходьба є найбільш рекомендованою формою активності для людей старшого віку або пацієнтів із надмірною масою тіла, тоді як плавання зменшує навантаження на суглоби, що важливо при діабетичній нейропатії чи артрозі. Біг та інтенсивне кардіонавантаження можуть застосовуватися у фізично підготовлених пацієнтів під контролем лікаря.

Силові вправи, або тренування з опором, є не менш важливими для людей з діабетом, ніж аеробна активність. Вони сприяють збільшенню м'язової маси, яка відіграє ключову роль у гомеостазі глюкози, адже м'язи є головним споживачем глюкози під час фізичної активності. Дослідження підтверджують, що тренування з опором двічі-тричі на тиждень покращують чутливість до інсуліну та змен-

шують ожиріння навіть краще, ніж виключно аеробні вправи (Dunstan et al., 2002).

Силові тренування включають роботу з вільними вагами, еспандерами, тренажерами, а також вправи з власною вагою (присідання, віджимання, планка). Регулярне виконання таких вправ підвищує щільність кісткової тканини, покращує поставу, сприяє зниженню ризику падіння та травм, що особливо актуально при діабетичній нейропатії. Поступове збільшення навантаження, правильна техніка виконання та контроль частоти серцевих скорочень є необхідними умовами безпеки.

Важливо, що силові вправи мають тривалий метаболічний ефект: вони підвищують базальний рівень метаболізму, сприяють довготривалому зниженню глюкози та покращують адаптацію до інсуліну, оскільки збільшена м'язова маса споживає більше енергії навіть у стані спокою. У пацієнтів з діабетом II-го типу поєднання силових і аеробних вправ демонструє найбільший позитивний ефект (Colberg et al., 2016).

Вправи на гнучкість і рівновагу не впливають безпосередньо на рівень глюкози, проте вони є важливими компонентами загальної програми фізичної активності при діабеті. Такі вправи зменшують ризик травм, покращують рухливість суглобів, сприяють профілактиці м'язових спазмів і підвищують функціональну здатність опорно-рухового апарату. Йога, пілатес, динамічна та статична розтяжка покращують кровообіг, зменшують стрес, нормалізують частоту дихання й мають позитивний психофізіологічний ефект, що є важливим з огляду на високий рівень стресу у людей з діабетом (Snowling & Hopkins, 2006).

Вправи на рівновагу особливо корисні для людей старшого віку або пацієнтів із нейропатією, оскільки сприяють покращенню пропріоцепції та запобігають падінням. Включення таких вправ до тренувального процесу допомагає підтримувати рухливість, зберігати функціональність та забезпечувати виконання складніших фізичних навантажень.

Наукові дані підтверджують, що найкращий терапевтичний ефект досягається при поєднанні аеробних, силових і вправ на гнучкість у межах однієї комплексної програми тренувань. Дослідження показують, що поєднання

силових та аеробних тренувань призводить до значнішого зростання чутливості до інсуліну, ніж аеробні вправи самі по собі (Dunstan et al., 2002).

Рекомендації Американської діабетичної асоціації передбачають щонайменше 150 хвилин аеробної активності на тиждень у поєднанні з силовими тренуваннями 2-3 рази на тиждень, а також виконання вправ на розтяжку й рівновагу як доповнення для всіх вікових груп (Colberg et al., 2016). Такий підхід забезпечує оптимальний метаболічний ефект, підвищує витривалість, силу, функціональну мобільність і сприяє зменшенню ризику ускладнень.

Заняття фізичною активністю не рекомендуються або потребують обмежень за наявності певних медичних станів. При високій гіперглікемії (>15 ммоль/л) фізичні вправи протипоказані. Діабетична ретинопатія у стадії проліферації є протипоказанням до вправ, що підвищують внутрішньоочний тиск або супроводжуються різкими рухами, напруженням, стрибками чи підйомом ваги – це може спричинити крововиливи (Kim et al., 2018).

У пацієнтів із діабетичною нейропатією, особливо периферичною, існує підвищений ризик травм, виразок стопи та втрати рівноваги. Таким людям рекомендується уникати вправ, що створюють підвищений тиск на стопи: біг, стрибки, інтенсивна аеробіка. Безпечнішими є плавання, велосипед або вправи сидячи.

Практичні рекомендації щодо складання індивідуальної програми. Ефективна програма фізичної активності має бути комплексною та включати різні види навантажень: аеробні, силові, вправи на гнучкість та рівновагу. Дослідження показують, що поєднання аеробних і силових вправ забезпечує максимальний ефект щодо зниження рівня HbA1c та покращення інсулінорезистентності (Umpierre et al., 2011).

Базовий тижневий план для дорослої людини з діабетом може включати:

- **Аеробні вправи:** 3-5 разів на тиждень по 30-60 хвилин (швидка ходьба, плавання, легкий біг, велосипед).
- **Силові тренування:** 2-3 рази на тиждень, з опрацюванням усіх основних груп м'язів (3 підходи по 8-12 повторень).
- **Вправи на гнучкість:** після кожного тренування – статичні розтяжки 5-10 хвилин.

– **Вправи на рівновагу:** 2-3 рази на тиждень, особливо для людей старшого віку (йога, вправи на одній нозі, баланс-платформи).

План повинен містити різноманітність навантажень, щоб уникати монотонності та перенавантаження певних груп м'язів. Інтенсивність тренувань встановлюється індивідуально, відповідно до загального стану здоров'я та рівня тренуваності. Пацієнтам із низькою витривалістю рекомендовано застосовувати інтервальний метод: чергування періодів навантаження і відпочинку, що зменшує ризик перетому та гіпоглікемії (Hordern et al., 2012).

Самоконтроль є невід'ємною частиною успішної програми фізичної активності для людей із діабетом. Пацієнт повинен регулярно вимірювати рівень глюкози до і після тренування, записувати час, тривалість і характер виконаних вправ, а також можливі симптоми гіпо- чи гіперглікемії. Це дає змогу вчасно коригувати інтенсивність навантаження та уникати ризиків (Riddell & Zaharieva, 2017).

Щоденник тренувань допомагає визначити, які вправи є найбільш ефективними з точки зору глікемічного контролю, як впливає час доби на виконання вправ і які зміни необхідно внести до програми. Використання сучасних технологій, таких як фітнес-браслети, глюкометри з безперервним моніторингом та мобільні додатки, підвищує точність контролю та допомагає відстежувати прогрес.

Самоконтроль також сприяє формуванню відповідальності та дисципліни, що є важливим для тривалого дотримання фізичної активності. Пацієнти, які ведуть систематичні записи, мають вищий рівень мотивації та демонструють кращі клінічні результати.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Фізичні вправи є важливою та науково обґрунтованою складовою комплексного лікування і профілактики цукрового діабету. Регулярна рухова активність позитивно впливає на обмін речовин, підвищує чутливість тканин до інсуліну, сприяє зниженню глікемії та покращує загальний метаболічний стан організму. Вправи різного характеру – аеробні, силові, на гнучкість та рівновагу – забезпечують багатовекторний вплив на фізичну працездатність та стан здоров'я, а їх поєднання дозволяє досягти найкращих клінічних результатів.

Безпечне виконання тренувань потребує систематичного контролю рівня глюкози, правильного підбору інтенсивності та тривалості навантаження, врахування супутніх захворювань і можливих ускладнень. Важливу роль відіграють кваліфіковані фахівці – лікар та викладач із фізичної культури, які забезпечують індивідуалізацію програми та контроль за її виконанням.

Індивідуальні тренувальні програми, складені з урахуванням потреб та фізичних можливостей пацієнта, сприяють підвищенню ефективності лікування, зменшенню ризику розвитку ускладнень, покращенню якості життя та мотивації до дотримання здорового способу життя. Отже, фізична активність є невід'ємним елементом сучасного підходу до лікування діабету та має розглядатися як один із ключових компонентів довготривалої терапії. Доцільно використовувати вправи різного характеру – аеробні, силові, на гнучкість та рівновагу на заняттях спеціальних медичних груп серед здобувачів освіти, які хворі на цукровий діабет.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Yameny, A. A., et al. (2024). Diabetes Mellitus Overview 2024. *Journal of Bioscience and Applied Research*, 10(3), 641–645.
2. Solis-Herrera, C. (2018). Classification of Diabetes Mellitus. In *Endotext* (C. R. Kahn, ed.). NCBI Bookshelf.
3. Antar, S. A. (2023). Diabetes mellitus: Classification, mediators, and the pathophysiological continuum. *Journal of Endocrinology & Metabolic Research*, ScienceDirect.
4. Colberg, S. R., Sigal, R. J., Yardley, J. E., Riddell, M. C., Dunstan, D. W., Dempsey, P. C., ... Tate, D. F. (2016). Physical activity/exercise and diabetes: A position statement of the American Diabetes Association. *Diabetes Care*, 39(11), 2065-2079. <https://doi.org/10.2337/dc16-1728>
5. Praet, S. F. E., & van Loon, L. J. C. (2009). Exercise therapy in type 2 diabetes. *Acta Diabetologica*, 46(4), 263-278. <https://doi.org/10.1007/s00592-009-0129>
6. Way, K. L., Hackett, D. A., Baker, M. K., & Johnson, N. A. (2016). The effect of regular exercise on insulin sensitivity in type 2 diabetes mellitus: A systematic review and meta-analysis. *Diabetes & Metabolism Journal*, 40(4), 253-271. <https://doi.org/10.4093/dmj.2016.40.4.253>

7. Dunstan, D. W., Daly, R. M., Owen, N., Jolley, D., De Courten, M., Shaw, J., & Zimmet, P. (2002). High-intensity resistance training improves glycemic control in older patients with type 2 diabetes. *Diabetes Care*, 25(10), 1729-1736. <https://doi.org/10.2337/diacare.25.10.1729>
8. Snowling, N. J., & Hopkins, W. G. (2006). Effects of different modes of exercise training on glucose control and risk factors for complications in type 2 diabetes. *Diabetes Care*, 29(11), 2518-2527. <https://doi.org/10.2337/dc06-1317>
9. American Diabetes Association. (2022). Standards of medical care in diabetes. 2022. *Diabetes Care*, 45 (Suppl. 1), S1-S264. <https://doi.org/10.2337/dc22-S001>
10. Riddell, M. C., & Zaharieva, D. P. (2017). Exercise and type 1 diabetes: Risks and benefits. *Current Diabetes Reports*, 17(10), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11892-017-0918-5>
11. Hordern, M. D., Dunstan, D. W., Prins, J. B., Baker, M., Singh, M. A. F., & Coombes, J. S. (2012). Exercise prescription for patients with type 2 diabetes and pre-diabetes: A position statement from Exercise and Sport Science Australia. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(1), 25-31. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2011.04.005>
12. Umpierre, D., Ribeiro, P. A. B., Kramer, C. K., Leitão, C. B., Zucatti, A. T. N., Azevedo, M. J., Schaan, B. D. (2011). Physical activity advice only or structured exercise training and association with HbA1c levels in type 2 diabetes: A systematic review and meta-analysis. *JAMA*, 305(17), 1790-1799. <https://doi.org/10.1001/jama.2011.576>

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

UDC 37.018.43:004.8:17

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.15>**Tetiana GOLUB**

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

ORCID: 0000-0002-7757-880X

To cite this article: Golub, T. (2025). Etychni problemy intehratsii sztuchnoho intelektu u vyshchu osvitu [Ethical tensions in artificial intelligence integration in higher education]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 104–111, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.15>

ETHICAL TENSIONS IN ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTEGRATION IN HIGHER EDUCATION

The rapid integration of artificial intelligence technologies into higher education has created unprecedented ethical challenges that demand immediate scholarly attention and institutional response. This article examines four fundamental ethical tensions arising from AI adoption in academic contexts: the conflict between academic integrity and pedagogical innovation, the balance between student autonomy and institutional oversight, the imperative of educational equity within unequal access to AI resources, and the trade-off between operational efficiency and student privacy protection. The research demonstrates that traditional conceptions of academic integrity, designed for pre-AI educational environments, prove inadequate when AI tools offer assistance ranging from clearly appropriate to clearly problematic. Similarly, AI-enabled surveillance capabilities create tensions between legitimate institutional responsibilities for educational quality and students' rights to privacy and autonomous learning. The study further represents how AI integration threatens to extend existing educational inequalities through differential access to premium tools, uneven distribution of AI literacy, and algorithmic bias embedded in educational systems. Finally, the analysis reveals how efficiency gains from automated assessment and learning analytics depend on extensive data collection practices that raise profound privacy concerns, particularly when students lack meaningful consent options or transparency about data usage. The article argues that effective ethical AI integration requires moving beyond prohibitive or permissive extremes toward principle-based frameworks emphasizing transparency, proportionality, equity, and student participation in governance. These findings contribute to emerging scholarship on educational technology ethics while providing practical guidance for institutions navigating the complex landscape of AI-augmented learning environments. The research underscores that addressing AI ethics in higher education is not merely a technical or policy challenge but fundamentally involves reimagining educational values, power relationships, and the purposes of learning in an AI-integrated world.

Key words: artificial intelligence, higher education, ethics, academic integrity, educational equity, data privacy, pedagogical innovation.

Тетяна ГОЛУБ

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

ORCID: 0000-0002-7757-880X

Бібліографічний опис статті: Голуб, Т. (2025). Етичні проблеми інтеграції штучного інтелекту у вищу освіту. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 104–111, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.15>

ЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИЩУ ОСВІТУ

Швидка інтеграція технологій штучного інтелекту у вищу освіту створила безпрецедентні етичні виклики, які вимагають негайної уваги науковців та інституційного реагування. У цій статті розглянуто чотири фундаментальні етичні суперечності, що виникають внаслідок впровадження штучного інтелекту в академічному контексті: конфлікт між академічною доброчесністю та педагогічними інноваціями, баланс між студентською автономією та інституційним наглядом, імператив освітньої рівності в умовах нерівного доступу до ресурсів штучного інтелекту та компроміс між операційною ефективністю та захистом конфіденційності студентів.

Дослідження демонструє, що традиційні концепції академічної доброчесності, розроблені для освітніх середовищ до появи штучного інтелекту, виявляються непридатними, коли інструменти ШІ пропонують допомогу, починаючи від явно доцільної та закінчуючи явно проблематичною. Аналогічно, можливості спостереження на основі штучного інтелекту створюють суперечності між інституційними обов'язками щодо якості освіти та правами студентів на конфіденційність та автономне навчання. У дослідженні також досліджено, як інтеграція ШІ загрожує поширити існуючу нерівність в освіті через диференційований доступ до преміальних інструментів, нерівномірний розподіл грамотності в галузі штучного інтелекту та алгоритмічне упередження, вбудоване в освітні системи. Зрештою, дослідження показує, як підвищення ефективності від автоматизованого оцінювання та аналітики навчання залежить від масштабних практик збору даних, що викликає серйозні проблеми з конфіденційністю, особливо коли студенти не мають вибору опцій згоди або прозорості щодо використання даних. У статті стверджується, що ефективна етична інтеграція штучного інтелекту вимагає переходу від заборонних або дозвільних крайнощів до принципових рамок, що підкреслюють прозорість, пропорційність, рівність і участь студентів в управлінні. Ці висновки сприяють розвитку наукових досліджень з етики освітніх технологій, водночас надаючи практичні рекомендації для установ, які функціонують у складному ландшафті навчальних середовищ, доповнених штучним інтелектом. Дослідження підкреслює, що вирішення питань етики штучного інтелекту у вищій освіті – це не просто технічний чи політичний виклик, він фундаментально включає переосмислення освітніх цінностей, відносин та цілей навчання у світі, в якому інтегровано штучний інтелект.

Ключові слова: штучний інтелект, вища освіта, етика, академічна доброчесність, освітня рівність, конфіденційність даних, педагогічні інновації.

Problem statement. The ethical challenges posed by artificial intelligence (AI) in higher education are neither temporary disruptions awaiting technical solutions nor simple policy problems requiring straightforward rules. Rather, they represent fundamental tensions between competing values that have always existed in educational contexts but are now dramatically intensified and made visible by artificial intelligence capabilities. Universities must simultaneously maintain academic integrity standards while enabling pedagogical innovation, protect student autonomy while fulfilling institutional oversight responsibilities, advance educational equity while managing resource constraints, and improve operational efficiency while assuring student privacy. These tensions cannot be resolved through simple choices between opposing positions but instead require sophisticated frameworks that acknowledge complexity and enable contextual judgment.

This article examines four critical ethical tensions of AI integration in higher education. First, the tension between academic integrity and pedagogical innovation reflects fundamental questions about what constitutes authentic student work when AI tools can provide assistance ranging from clearly legitimate to clearly problematic. Second, the tension between student autonomy and institutional oversight highlights competing perspectives on the appropriate scope of educational survey enabled by AI-powered monitoring systems. Third, the tension surrounding educational equity reveals how AI integration threatens to extend existing inequalities while simultaneously offering

potential pathways to greater educational justice. Fourth, the tension between efficiency and privacy demonstrates how operational gains from AI systems depend on data collection practices that raise profound questions about student rights and institutional responsibilities.

Understanding these tensions is essential for developing ethical AI frameworks that are simultaneously principled and pragmatic, addressing immediate concerns while establishing foundations for longer-term adaptation as AI capabilities and educational contexts continue developing. By illuminating the complexity of ethical tensions rather than offering oversimplified solutions, this article aims to support more sophisticated institutional decision-making and contribute to ongoing scholarly dialogue about AI's role in education.

The aim of the article is to critically examine the ethical tensions arising from artificial intelligence integration in higher education, synthesize current perspectives and institutional approaches, that can be used for creating ethical AI frameworks that address academic integrity, algorithmic bias, data privacy, pedagogical equity, and the transformation of learning objectives.

Analysis of recent research and publications. The scholarly literature on AI ethics in higher education has expanded dramatically since 2022, reflecting the field's urgent attempts to understand and respond to generative artificial intelligence's disruptive impact. This research reveals several interconnected themes that illuminate the complexity of ethical challenges facing contemporary institutions.

Cotton, Cotton, and Shipway's (2023) research examining ChatGPT's performance on university assessments demonstrated that the artificial intelligence system could achieve passing grades on various undergraduate assignments, fundamentally questioning traditional assessment design. Their work highlighted how conventional essay assignments particularly vulnerable to AI completion, prompting calls for assessment redesign emphasizing process documentation, oral components, and unique contextual applications. Similarly, Rudolph, Tan, and Tan's (2023) comprehensive review of ChatGPT implications for higher education identified academic misconduct as the predominant concern among educators, noting that existing honour codes and integrity policies were drafted without anticipating AI capabilities and require substantial revision.

Baker and Hawn's (2021) research on algorithmic bias in educational AI systems revealed systematic patterns of discrimination affecting minoritized student populations. Their analysis of learning analytics platforms demonstrated that predictive algorithms often eternalize historical inequities by incorporating biased training data reflecting prior discriminatory patterns. For instance, early warning systems predicting student success frequently mark students from underrepresented backgrounds at disproportionate rates, potentially triggering interventions that stigmatize rather than support these students.

Prinsloo and Slade's (2017) research on student data ethics in learning analytics established foundational principles for responsible data governance in higher education. They articulated concerns about the expanding surveillance infrastructure created by AI-powered monitoring systems that track student behaviour with unprecedented granularity. Their framework emphasized that students have rights to privacy, transparency, and agency regarding their educational data, challenging institutional assumptions about data ownership and appropriate usage.

Baidoo-Anu and Ansah's (2023) literature review on AI in education synthesized research on how generative AI might transform traditional teaching and learning paradigms. They identified potential benefits including personalized feedback, adaptive content delivery, and expanded access to educational resources, while simultaneously cataloguing risks such as intellectual atrophy, reduced

student-teacher interaction, and the potential devaluation of human expertise. Their analysis highlighted the importance of maintaining human judgment as central to educational processes even as AI capabilities expand.

Guidance for generative AI in education and research (2023) on generative artificial intelligence in education provided internationally relevant principles for ethical AI governance in educational settings. The framework emphasized human-centred design, transparency, accountability, and the preservation of human agency as fundamental principles. UNESCO advocated for multi-stakeholder governance involving students, faculty, administrators, and external experts in developing AI policies, recognizing that purely top-down approaches risk missing important perspectives and unintended consequences.

This synthesis of recent research reveals that the ethical challenges of artificial intelligence in higher education are neither temporary disruptions nor simple technical problems requiring straightforward solutions. Rather, they represent fundamental tensions between competing educational values, requiring ongoing negotiation, adaptive governance, and sustained scholarly attention as AI capabilities continue advancing.

Research results. The integration of artificial intelligence into higher education creates several fundamental ethical tensions that resist simple resolution and require careful contextual balancing. The most visible ethical tension involves maintaining academic integrity while enabling pedagogical innovation through artificial intelligence tools. Traditional conceptions of academic integrity emphasize original student work completed without unauthorized assistance. However, AI tools complicate these boundaries by offering assistance that ranges from clearly appropriate (grammar checking, research assistance) to clearly problematic (submitting AI-generated work as one's own) with vast ambiguous territory between these extremes.

This tension manifests in debates about whether using AI for brainstorming ideas constitutes intellectual dishonesty, whether AI-assisted outlining differs meaningfully from human tutoring, and whether students should disclose all AI interactions regardless of their nature. Some educators (ChatGPT, Artificial Intelligence, and Academic Integrity, 2025; ChatGPT, AI, and Academic dishonesty; Cotton et al., 2023) argue that any undis-

closed AI usage constitutes academic misconduct, as it misrepresents the work as purely the student's intellectual product. Others (Mollick & Mollick, 2023; Mollick & Mollick, 2024) contend that such rigid boundaries are unsustainable in an AI-integrated world and that education should instead focus on developing critical judgment about when and how AI usage enhances rather than replaces learning. Their framework emphasizing AI as "a supportive tool rather than a replacement".

The pedagogical innovation dimension recognizes that artificial intelligence tools offer genuine educational benefits including immediate feedback, personalized learning pathways, accessibility accommodations for students with disabilities, and opportunities to practice skills with AI assistance before attempting independent performance. Prohibiting all artificial intelligence usage may deny students valuable learning experiences and fail to prepare them for professional environments where AI collaboration is normative. This creates pressure to develop more nuanced approaches that distinguish between artificial intelligence usage that supports learning processes versus AI usage that circumvents them.

Resolving this tension requires moving beyond binary permitted or prohibited frameworks toward context-dependent guidelines that consider learning objectives, assignment design, disciplinary norms, and developmental appropriateness. For introductory courses building foundational skills, more restrictive AI policies may be justified to ensure students develop core competencies. For advanced courses applying established knowledge to novel problems, collaborative AI usage might be encouraged as it mirrors professional practice. The key ethical principle is alignment between artificial intelligence usage policies and educational purposes rather than blanket prohibitions or permissions.

AI technologies enable unprecedented institutional oversight of student learning behaviours through learning analytics platforms, AI-powered proctoring systems, and continuous assessment monitoring. While these systems offer potential benefits for early intervention and personalized support, they also raise ethical concerns about student autonomy, privacy, and the power dynamics inherent in educational surveillance.

The student autonomy perspective emphasizes that adult learners have rights to privacy and

self-determination in their educational pursuits. Continuous monitoring of learning behaviours, particularly when students are unaware of data collection practices or lack meaningful consent options, treats students as objects of institutional management rather than autonomous individuals. This approach risks creating compliance-focused learning environments where students perform for algorithmic observers rather than engaging authentically with material.

The institutional oversight perspective argues that universities have responsibilities to ensure educational quality, prevent academic misconduct, and provide support for struggling students. AI systems that identify at-risk students, detect potential integrity violations, or personalize interventions can serve these legitimate institutional functions. From this view, appropriate oversight represents responsible management rather than overreach, particularly when implemented with student welfare as the primary objective.

Ethical AI implementation requires balancing these perspectives through principles of transparency, proportionality, and student participation in governance. Transparency means clearly communicating what data is collected, how it is used, and who has access. Proportionality requires that data collection and analysis are justified by specific educational purposes and do not exceed what is necessary for those purposes. Student participation involves including student voices in decisions about data governance and respecting student preferences where feasible. Additionally, institutions should distinguish between data collection necessary for providing educational services versus optional analytics that students should be able to decline without penalty.

AI integration threatens to increase educational inequalities through multiple mechanisms. First, premium artificial intelligence tools with advanced capabilities often require paid subscriptions, creating tiered access based on financial resources. Students from rich backgrounds may get sophisticated AI assistance while peers from less privileged circumstances face restrictions or surveillance when using free alternatives. Second, artificial intelligence literacy itself represents a form of cultural capital that is unevenly distributed, with students from technology-rich educational backgrounds better positioned to effectively use AI tools than peers from under-resourced schools. Third, algo-

rhythmic bias in AI systems may perpetuate discrimination against minoritized students through biased predictions, recommendations, or assessments.

The equity imperative in higher education requires that AI implementation does not worsen existing disparities and ideally contributes to greater educational justice. This principle suggests several ethical obligations for institutions. Universities should provide equitable access to AI tools either through institutional licenses or free alternatives of comparable quality, ensuring that students are not disadvantaged by inability to afford premium services. Institutions should invest in AI literacy education that reaches all students, recognizing that simply providing access without supporting effective usage maintains rather than reduces inequality. And universities must conduct equity audits of AI systems, examining whether algorithms produce disparate impacts on different student populations and addressing identified biases.

However, equity considerations also complicate AI policy development. Holstein and Doroudi (Holstein & Doroudi, 2021; Holstein & Doroudi, 2022) argue that restricting artificial intelligence usage to ensure equal access may deny all students valuable learning opportunities, representing a form of “levelling down” that serves no one’s interests. Others (AI Competency Framework for Students, 2025; The Challenges of AI in Higher Education and the Imperative for Competency Frameworks, 2025) note that professional contexts increasingly expect AI competency, and preventing students from developing these skills may disadvantage them in post-graduation competition. These arguments suggest that equity requires enabling effective AI usage across student populations rather than restricting it for all, though this approach demands substantial institutional investment in infrastructure and support.

AI systems offer significant efficiency gains for both students and institutions. Automated assessment provides immediate feedback that would be impractical for human instructors to deliver at scale. Learning analytics identify struggling students earlier than traditional grade-based indicators. Administrative AI streamlines advising, course registration, and student support services. These efficiency benefits are particularly attractive for resource-constrained institutions seeking to improve outcomes without proportional budget increases.

However, these efficiency gains depend on extensive data collection and analysis that raise privacy concerns. AI systems function by processing large quantities of student data including demographic information, academic performance, learning behaviours, social network patterns, and sometimes biometric data. This information creates detailed student profiles that persist across courses and semesters, potentially influencing future opportunities through predictive algorithms. Moreover, institutions often contract with third-party vendors to provide AI services, creating data sharing relationships with commercial entities whose data practices and security measures may be not clear to students.

The ethical challenge involves determining what efficiency gains justify what privacy costs, and who makes these determinations. Institutions may perceive substantial value in learning analytics that predict student success, but students may find such survey depressive or stigmatizing. Automated proctoring systems offer convenience and cost savings compared to in-person observation, but they require invasive monitoring of students’ private spaces and have documented accuracy problems that disproportionately affect certain populations. Individual faculty may want granular data about student engagement with course materials, but students may find such monitoring chilling to their intellectual exploration.

Ethical AI implementation requires meaningful consent mechanisms, data minimization principles, and student rights to access and correct their data. Meaningful consent means students understand what data is collected and have realistic alternatives to services involving surveillance if they find such monitoring unacceptable. Data minimization means collecting only information necessary for specific educational purposes rather than comprehensive datafication of all student behaviours. Access and correction rights enable students to review their profiles and challenge inaccurate or misleading algorithmic assessments. Additionally, institutions should establish clear data retention and deletion policies, ensuring that student data does not persist indefinitely beyond its educational purpose.

Thus, to sum up, the ethical tensions examined in this article reveal that artificial intelligence integration in higher education represents far more than a technological upgrade requiring policy

adjustments. Rather, AI adoption fundamentally challenges established assumptions about academic integrity, student autonomy, educational equity, and institutional responsibilities in ways that demand sophisticated ethical frameworks capable of balancing competing values and enabling contextual judgment. The analysis demonstrates that none of these tensions admits simple resolution through choices between opposing positions. Instead, effective responses require nuanced approaches that acknowledge complexity, respect multiple legitimate perspectives, and remain adaptable as AI capabilities and educational contexts continue evolving.

The tension between academic integrity and pedagogical innovation illustrates how traditional definitions of unauthorized assistance prove inadequate when AI tools offer capabilities ranging across a spectrum from clearly appropriate support to clearly problematic work substitution. Institutions cannot simply prohibit all AI usage without denying students valuable learning experiences and failing to prepare them for AI-integrated professional environments. Nor can they adopt fully permissive approaches without risking the destruction of educational standards and authentic learning. The path forward requires context-dependent frameworks that align AI policies with specific learning objectives, and develop student capacity for ethical judgment about appropriate AI collaboration rather than just enforcing compliance with rules.

The tension between student autonomy and institutional oversight highlights how AI-enabled surveillance capabilities intensify longstanding questions about the appropriate scope of institutional authority over student learning. While universities have legitimate responsibilities for educational quality and student support, the extensive monitoring enabled by learning analytics and AI supervision systems risks treating students as objects of management rather than autonomous learners. Ethical implementation requires transparency about data practices, proportionality in collection and analysis, meaningful student consent, and genuine student participation in governance decisions. Institutions must distinguish between data collection necessary for educational operations and optional surveillance that students should be able to decline without penalty.

The examination of educational equity reveals how AI integration threatens to extend existing

inequalities through multiple mechanisms including differential access to premium tools, uneven distribution of AI literacy as cultural capital, and algorithmic bias embedded in educational systems. The equity imperative therefore requires not restricting AI usage but rather ensuring equitable access to quality tools, comprehensive AI literacy education reaching all students, and systematic auditing of AI systems for discriminatory impacts. This approach demands substantial institutional investment but represents the only pathway to AI integration that serves rather than destroys educational justice.

The tension between efficiency and privacy demonstrates how operational achievements from AI systems depend on extensive data collection practices that raise profound concerns about student rights and institutional power. While automated assessment, learning analytics, and administrative AI offer legitimate benefits, particularly for resource-constrained institutions, these systems create detailed student profiles that persist across educational experiences and may influence future opportunities through predictive algorithms. Ethical implementation requires meaningful consent mechanisms, data minimization principles limiting collection to information necessary for specific purposes, student rights to access and correct their data, and clear retention and deletion policies preventing indefinite data persistence.

Across all four tensions, several common principles emerge as essential for ethical AI integration in higher education. First, transparency must govern both AI usage policies and data practices, ensuring that students and faculty understand expectations and can make informed decisions. Second, proportionality requires that institutional responses match the actual stakes involved, avoiding both excessive surveillance and inadequate oversight. Third, equity considerations must be central rather than peripheral to AI implementation, with proactive attention to how different policies and practices affect various student populations. Fourth, student participation in governance provides both ethical legitimacy and practical wisdom, as those most affected by AI policies bring valuable perspectives to decision-making processes. Fifth, adaptability is essential given AI's rapid evolution, requiring mechanisms for regular policy review and revision based on accumulated experience.

Conclusions and prospects for further research. The analysis presented in this article suggests that effective institutional responses to AI ethics cannot rely on one-time policy development followed by stable implementation. Rather, addressing AI's ethical challenges requires ongoing institutional commitment including sustained investment in institutional development and pedagogical support, continuous evaluation of AI systems' impacts on different student populations, regular review and revision of policies as technologies and contexts change, maintenance of dialogue among stakeholders with different perspectives and interests, and contribution to broader scholarly and practical discourse on AI in education. Institutions that treat AI ethics as dynamic engagement rather than static problem will be better positioned to navigate continuing technological evolution while

maintaining commitment to core educational values.

The path forward requires neither uncritical usage of AI innovation nor defensive resistance to technological change. Instead, it demands thoughtful engagement with complexity, willingness to balance competing values through contextual judgment, commitment to core educational principles including integrity, equity, and human development, and recognition that ethical AI integration represents ongoing work rather than achieved solution. Higher education institutions that approach these challenges with intellectual strictness, ethical seriousness, and practical wisdom can navigate this transformative period successfully, emerging with clearer sense of purpose and more effective educational practices than existed before confronting AI's disruptive impact.

BIBLIOGRAPHY:

1. AI competency framework for students. (2025, August 18). UNESCO. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students>.
2. Baidoo-Anu D., Ansah L. O. Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*. 2023. Vol. 7(1). P. 52–62. DOI: <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>.
3. Baker R. S., Hawn A. Algorithmic bias in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2021. Vol. 32(4). P. 1052–1092. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>.
4. ChatGPT, AI, and Academic dishonesty. Cal Poly Humboldt. URL: <https://www.humboldt.edu/dean-students/quicklinks/chatgpt-ai-and-academic-dishonesty>.
5. ChatGPT, Artificial Intelligence, and academic integrity. Office of Academic Integrity. 2025. URL: <https://oai.missouri.edu/chatgpt-artificial-intelligence-and-academic-integrity/>.
6. Cotton D. R., Cotton P. A., Shipway J. R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. 2023. Vol. 61 (2). P. 228–239. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>.
7. Guidance for generative AI in education and research. *UNESCO eBooks*. 2023. URL: <https://doi.org/10.54675/ewzm9535>.
8. Holstein K., Doroudi S. *Equity and artificial intelligence in education: Will "AIED" amplify or alleviate inequities in education?* URL: <https://arxiv.org/abs/2104.12920>.
9. Holstein K., Doroudi S. (2022). Equity and artificial intelligence in education. *The Ethics of Artificial Intelligence in Education*. P. 151–173. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429329067-9>.
10. Mollick E. R., Mollick L. Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts. *SSRN Electronic Journal*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4475995>.
11. Mollick E. R., Mollick L. Instructors as Innovators: a Future-focused Approach to New AI Learning Opportunities, With Prompts. *SSRN Electronic Journal*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4802463>.
12. Prinsloo P., Slade S. Ethics and Learning Analytics: Charting the (UN)Chartered. *Society for Learning Analytics Research (SoLAR) eBooks*. 2017. P. 49–57). DOI: <https://doi.org/10.18608/hla17.004>.
13. Rudolph J., Tan S., Tan S. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning & Teaching*. 2023. 6(1). DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>.
14. The challenges of AI in higher education and the imperative for competency frameworks. 2025. URL: <https://www.iesalc.unesco.org/en/articles/challenges-ai-higher-education-and-imperative-competency-frameworks>.

REFERENCES:

1. *AI competency framework for students*. (2025, August 18). UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students>.
2. Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52–62. <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>.
3. Baker, R. S., & Hawn, A. (2021). Algorithmic bias in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(4), 1052–1092. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>.
4. *ChatGPT, AI, and Academic dishonesty | Cal Poly Humboldt*. (n.d.). Cal Poly Humboldt. <https://www.humboldt.edu/dean-students/quicklinks/chatgpt-ai-and-academic-dishonesty>.
5. *ChatGPT, Artificial Intelligence, and academic integrity*. (2025). Office of Academic Integrity. <https://oai.missouri.edu/chatgpt-artificial-intelligence-and-academic-integrity/>.
6. Cotton, D. R., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61 (2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>.
7. Guidance for generative AI in education and research. (2023). In *UNESCO eBooks*. <https://doi.org/10.54675/ewzm9535>.
8. Holstein, K., & Doroudi, S. (2021, April 27). *Equity and artificial intelligence in education: Will “AIED” amplify or alleviate inequities in education?* arXiv.org. <https://arxiv.org/abs/2104.12920>.
9. Holstein, K., & Doroudi, S. (2022). Equity and artificial intelligence in education. In *The Ethics of Artificial Intelligence in Education* (pp. 151–173). <https://doi.org/10.4324/9780429329067-9>.
10. Mollick, E. R., & Mollick, L. (2023). Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4475995>.
11. Mollick, E. R., & Mollick, L. (2024). Instructors as Innovators: a Future-focused Approach to New AI Learning Opportunities, With Prompts. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4802463>.
12. Prinsloo, P., & Slade, S. (2017). Ethics and Learning Analytics: Charting the (UN)Charted. In *Society for Learning Analytics Research (SoLAR) eBooks* (pp. 49–57). <https://doi.org/10.18608/hla17.004>.
13. Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>.
14. *The challenges of AI in higher education and the imperative for competency frameworks*. (2025, September 2). International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. <https://www.iesalc.unesco.org/en/articles/challenges-ai-higher-education-and-imperative-competency-frameworks>.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

УДК 37.091.33:811.111'243

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.16>

Марина ЗВЕРЕВА

кандидат педагогічних наук, заступник декана з науково-методичної та навчальної роботи факультету романо-германської філології, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053

ORCID: 0000-0002-5967-6924

Оксана МІЛОВА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри лінгвістики та перекладу, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053

ORCID: 0000-0002-9443-3565

Ілдіко МЕЗІ

старший викладач кафедри романської філології, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053

ORCID: 0009-0001-9315-3625

Галина МОРОЗОВА

старший викладач кафедри світової літератури, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053

ORCID: 0000-0002-4939-3197

Марія ТЕРЕЩУК

викладач кафедри англійської мови та комунікації, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053

ORCID: 0000-0001-8241-6779

Бібліографічний опис статті: Зверева, М., Мілова, О., Мезі, І., Морозова, Г., Терещук, М. (2025). Самооцінювання як інструмент формування навчальної автономії на заняттях з іноземної мови. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 112–118, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.16>

САМООЦІНЮВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Статтю присвячено теоретико-методичному осмисленню самооцінювання як інструмента формування навчальної автономії студентів у процесі вивчення іноземної мови. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі формувального оцінювання в умовах компетентнісно орієнтованої освіти та необхідністю переосмислення традиційних моделей контролю навчальних досягнень. Метою статті є обґрунтування дидактичного потенціалу самооцінювання у розвитку здатності здобувачів освіти до усвідомленого планування, моніторингу та корекції власної навчальної діяльності. Теоретичну основу дослідження становлять концепції навчальної автономії, саморегульованого навчання та формувального оцінювання в іншомовній освіті. У роботі застосовано теоретико-аналітичний, концептуальний, порівняльно-зіставний і логіко-структурний методи, що дало змогу уточнити зміст поняття самооцінювання та визначити його функції в системі навчання іноземної мови. Показано, що самооцінювання виконує передусім навчальну та рефлексивну функції, сприяючи поступовому переходу від зовнішнього педагогічного контролю до внутрішньої саморегуляції навчальної діяльності. Обґрунтовано зв'язок самооцінювання з ключовими компонентами навчальної автономії та визначено методичні умови його ефективного впровадження. Систематизовано основні форми самооцінювання, зокрема чек-листи, аналітичні рубрики, дескриптори типу *can-do statements* і інструменти Європейського мовного портфоліо. Систематичне використання самооцінювання за наявності чітких критеріїв і педагогічного супроводу сприяє формуванню відповідального ставлення до навчання та розвитку навчальної автономії студентів. Практичну цінність результатів визначено через можливість

їх використання у проектуванні занять, доборі критеріїв оцінювання та організації рефлексивної роботи студентів.

Ключові слова: самооцінювання; навчальна автономія; формувальне оцінювання; саморегульоване навчання; іноземна мова; рефлексія навчальної діяльності.

Maryna ZVEREVA

PhD in Pedagogy, Deputy-Dean for Scientific, Methodological and Educational Work of the Faculty of Romance and Germanic Philology, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0002-5967-6924

Oksana MILOVA

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: 0000-0002-9443-3565

Ildiko MEZI

Senior Lecturer at the Romance Philology Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0009-0001-9315-3625

Halyna MOROZOVA

Senior Lecturer at the World Literature Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0002-4939-3197

Mariia TERESHCHUK

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

ORCID: 0000-0001-8241-6779

To cite this article: Zvereva, M., Milova, O., Mezi, I., Morozova, H., & Tereshchuk, M. (2025). Samoosiniuvannia yak instrument formuvannia navchalnoi avtonomii na zaniattiakh z inozemnoi movy [Self-assessment as a tool for developing learner autonomy in foreign language classes]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 112–118, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.16>

SELF-ASSESSMENT AS A TOOL FOR DEVELOPING LEARNER AUTONOMY IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The article is devoted to the theoretical and methodological understanding of self-assessment as a tool for developing learner autonomy in the process of foreign language learning. The relevance of the study is determined by the increasing role of formative assessment within competence-oriented education and by the need to rethink traditional models of monitoring learning achievements. The purpose of the article is to substantiate the didactic potential of self-assessment in developing learners' ability to consciously plan, monitor, and adjust their own learning activity.

The theoretical basis of the study includes concepts of learner autonomy, self-regulated learning, and formative assessment in foreign language education. The research applies theoretical-analytical, conceptual, comparative, and logical-structural methods, which made it possible to clarify the meaning of self-assessment and to identify its functions within the system of foreign language teaching. It is shown that self-assessment performs primarily instructional and reflective functions and supports a gradual transition from external pedagogical control to internal self-regulation of learning activity. The relationship between self-assessment and the key components of learner autonomy is substantiated, and methodological conditions for its effective implementation are identified. The main forms of self-assessment are systematised, including checklists, analytic rubrics, can-do statements, and tools of the European Language Portfolio. The systematic use of self-assessment, supported by clear criteria and pedagogical guidance, contributes to the development of responsible learning behaviour and learner autonomy.

The practical value of the results lies in their possible application to lesson design, the selection of assessment criteria, and the organisation of students' reflective learning work.

Key words: *self-assessment; learner autonomy; formative assessment; self-regulated learning; foreign language learning; learning reflection.*

Актуальність проблеми. У сучасній методиці викладання іноземних мов дедалі більшої ваги набуває ідея навчальної автономії здобувачів освіти, яка передбачає їхню активну участь у плануванні, організації та оцінюванні власної навчальної діяльності. Компетентнісний підхід, орієнтований на формування здатності до самостійного навчання впродовж життя, зумовлює необхідність перегляду традиційних моделей контролю знань, у межах яких провідна роль належить викладачеві. За таких умов особливості актуальності набуває формувальне оцінювання, важливим компонентом якого є самооцінювання як інструмент інтеграції оцінювальної діяльності безпосередньо в навчальний процес.

На заняттях з іноземної мови самооцінювання виконує не лише контрольну, а передусім навчальну та рефлексивну функцію, сприяючи усвідомленню студентами власних досягнень, труднощів і стратегій оволодіння мовою (Vysotska et al., 2025). На відміну від зовнішнього оцінювання, яке часто сприймається як формальна процедура, самооцінювання орієнтоване на внутрішню регуляцію навчальної діяльності та підтримує комунікативну спрямованість занять. Залучення здобувачів освіти до систематичного аналізу результатів власної мовленнєвої діяльності створює умови для формування відповідального ставлення до навчання, розвитку рефлексивних умінь і поступового переходу від керованого до більш самостійного навчання.

Методична цінність самооцінювання полягає в його здатності формувати ключові компоненти навчальної автономії, зокрема навички планування, моніторингу та корекції навчальної діяльності на основі чітко визначених критеріїв. Використання структурованих форм самооцінювання – чек-листів, аналітичних рубрик, дескрипторів типу *can-do statements* – дозволяє зробити процес оцінювання прозорим і зрозумілим для студентів, водночас зберігаючи керівну роль викладача як фасилітатора навчального процесу. У цьому контексті самооцінювання постає не як альтернативна, а як комплементарна форма оцінювання, що забез-

печує методичну цілісність навчання іноземної мови та сприяє формуванню автономного здобувача освіти.

Мета статті полягає в аналізі методичних засад використання самооцінювання на заняттях з іноземної мови та обґрунтуванні його ролі у формуванні навчальної автономії студентів. Для досягнення поставленої мети передбачено уточнення поняття самооцінювання в контексті формувального оцінювання, визначення його дидактичних функцій у навчанні іноземної мови, а також систематизацію основних методичних форм самооцінювання, придатних для використання в аудиторній практиці.

Теоретичне підґрунтя. У сучасній методиці викладання іноземних мов навчальна автономія розглядається як одна з ключових цілей освітнього процесу, що забезпечує здатність здобувачів освіти самостійно організовувати власну навчальну діяльність, приймати відповідальність за її результати та підтримувати безперервний мовний розвиток поза межами аудиторії (Holec, 1981; Little, 2012). У цьому контексті автономія не зводиться до повної незалежності від викладача, а передбачає поступовий перехід від зовнішнього керування навчанням до внутрішньої саморегуляції. Класичне визначення навчальної автономії, запропоноване Г. Холем (Holec, 1981), акцентує здатність студента брати на себе контроль над цілями, змістом, темпом і способами навчання, включно з оцінюванням досягнутих результатів. Подальші методичні інтерпретації цієї концепції, зокрема у працях Д. Літла (Little, 2011; 2012) підкреслюють, що автономія є сформованою, а не вродженою характеристикою, і розвивається внаслідок цілеспрямовано організованої педагогічної практики, зорієнтованої на рефлексію та усвідомлення навчального процесу.

Одним із ключових інструментів формування навчальної автономії в іншомовній освіті виступає самооцінювання, яке в сучасній педагогічній теорії розглядається в межах концепції формувального оцінювання. На відміну від підсумкового оцінювання, спрямованого на фіксацію результату, формувальне оціню-

вання виконує регулятивну функцію і спрямоване на підтримку навчального процесу (Black & Wiliam, 1998). Дослідження П. Блека та Д. Віліама (Black & Wiliam, 1998) переконливо доводять, що залучення здобувачів освіти до оцінювальної діяльності, зокрема через самооцінювання, істотно підвищує ефективність навчання, оскільки дозволяє перетворити оцінювання на інструмент корекції навчальних дій. У цьому сенсі самооцінювання постає не як альтернативна форма контролю, а як складова цілісної системи формуального оцінювання, що забезпечує постійний зворотний зв'язок між навчальними цілями, процесом і результатом.

Педагогічна сутність самооцінювання полягає в розвитку рефлексивних умінь і саморегуляції навчальної діяльності. У працях Г. Андраде та Е. Панадеро самооцінювання трактується як процес співвіднесення власних навчальних результатів із чітко визначеними критеріями, що дозволяє студентам усвідомлювати якість виконаної роботи, виявляти прогалини та планувати подальші кроки навчання (Andrade, 2010; Panadero, 2017). Самооцінювання таким чином поєднує оцінювальний і навчальний аспекти, сприяючи формуванню навичок планування, моніторингу та корекції навчальної діяльності, які становлять основу навчальної автономії (Panadero, Brown & Strijbos, 2016). Водночас дослідники наголошують, що ефективність самооцінювання залежить від методичного супроводу: наявності прозорих критеріїв, використання аналітичних рубрик, прикладів виконання завдань і поєднання самооцінювання з викладацьким зворотним зв'язком (Andrade, 2010).

У навчанні іноземної мови самооцінювання набуває особливої методичної значущості, оскільки результат навчання проявляється у виконанні конкретних мовленнєвих дій – говоріння, письма, аудіювання та читання, – які можуть бути описані через операційні та зрозумілі критерії. Важливу роль у стандартизації самооцінювання відіграє Загальноєвропейська система рівнів володіння мовою, яка пропонує дескриптори мовленнєвих умінь і шкалу самооцінювання, засновану на принципі *can-do* (Council of Europe, 2001). Використання таких дескрипторів дозволяє зменшити суб'єктивність оцінювальних суджень і зробити процес самооцінювання прозорим для студентів (Council

of Europe, 2001). Європейське мовне портфоліо, концептуально пов'язане з CEFR, інтегрує самооцінювання, рефлексію та планування навчання в єдину систему, що безпосередньо сприяє розвитку автономії (Little, 2011).

Українські методичні дослідження та нормативні документи також підтверджують доцільність упровадження самооцінювання як складника формуального оцінювання, наголошуючи на його ролі у формуванні відповідального ставлення до навчання та здатності до самостійної навчальної діяльності (О. Фідкевич та ін., 2019; МОН України, 2024). У працях українських дослідників автономія студентів у навчанні іноземних мов описується як інтегративна якість, що формується через систематичне використання рефлексивних і оцінювальних практик, серед яких самооцінювання посідає провідне місце (Т. Караєва, 2011; О. Чехратова, 2021).

Таким чином, теоретичні підходи до навчальної автономії та формуального оцінювання узгоджуються в розумінні самооцінювання як методичного інструмента, що забезпечує перехід від зовнішнього контролю до внутрішньої саморегуляції навчальної діяльності (Holec, 1981; Black & Wiliam, 1998). У контексті іншомовної освіти самооцінювання виступає ефективним засобом формування автономії за умови його систематичного використання, чіткої критеріальності та поєднання з педагогічним супроводом з боку викладача (Little, 2012; Andrade, 2010).

Методи дослідження. Дослідження ґрунтується на комплексі загальнонаукових і спеціальних методів, що забезпечують системний аналіз самооцінювання як інструменту формування навчальної автономії у процесі вивчення іноземної мови. Провідним є теоретико-аналітичний метод, який використано для опрацювання та узагальнення вітчизняних і зарубіжних наукових джерел з проблем навчальної автономії, формуального оцінювання та самооцінювання в іншомовній освіті (зокрема праць Г. Холека, Д. Літтла, П. Блека і Д. Віліама, Г. Андраде, Е. Панадеро).

Застосовано метод концептуального аналізу для уточнення змісту ключових понять дослідження («навчальна автономія», «самооцінювання», «формувальне оцінювання») та виявлення їхніх функцій у методиці навчання іноземної мови. Порівняльно-зіставний метод

дозволив зіставити різні теоретичні підходи до трактування самооцінювання в педагогічній та лінгводидактичній традиціях, а також визначити спільні й відмінні риси його інтерпретації в європейському та українському освітньому контексті.

Для систематизації форм і засобів самооцінювання, придатних для використання на заняттях з іноземної мови, використано метод класифікації та узагальнення, що дало змогу виокремити такі інструменти, як чек-листи, аналітичні рубрики, дескриптори типу *can-do statements* та елементи Європейського мовного портфоліо. Логіко-структурний аналіз застосовано для обґрунтування зв'язку між самооцінюванням і ключовими компонентами навчальної автономії – плануванням, моніторингом і корекцією навчальної діяльності.

Результати і дискусія. Проведений теоретико-аналітичний розгляд наукових джерел і методичних підходів дозволив систематизувати уявлення про самооцінювання як ключовий інструмент формування навчальної автономії на заняттях з іноземної мови. Результати аналізу свідчать, що самооцінювання виконує не лише допоміжну оцінювальну функцію, а виступає структуроутворювальним компонентом навчального процесу, який забезпечує інтеграцію цілей, діяльності та результатів навчання. У цьому сенсі самооцінювання реалізує регулятивну функцію формування оцінювання, спрямовану на підтримку навчальної дії, а не на фіксацію досягнутого результату, що узгоджується з позицією П. Блека і Д. Віліама щодо оцінювання як інструмента навчання (Black & Wiliam, 1998).

Аналіз теоретичних підходів дозволив уточнити дидактичні функції самооцінювання в іншомовній освіті. Зокрема, встановлено, що самооцінювання системно пов'язане з трьома базовими компонентами навчальної автономії: плануванням, моніторингом та корекцією навчальної діяльності. Залучення студентів до регулярного самоаналізу власних мовленнєвих дій сприяє усвідомленню навчальних цілей, критеріїв успішності та індивідуальних стратегій оволодіння мовою. Таким чином, самооцінювання забезпечує поступовий перехід від зовнішнього контролю з боку викладача до внутрішньої саморегуляції, що відповідає класичному розумінню автономії у працях Г. Холека та Д. Літтла (Holec, 1981; Little, 2012).

Окремим результатом дослідження є уточнення методичної ролі критеріїв у процесі самооцінювання. Аналіз показує, що чітко сформульовані й операціоналізовані критерії виступають ключовою умовою переходу від інтуїтивного оцінювання до усвідомленого рефлексивного аналізу навчальних досягнень. Критеріальна основа дозволяє студентам співвідносити власні мовленнєві дії з очікуваними результатами, знижує суб'єктивність оцінних суджень і забезпечує прозорість оцінювального процесу, що є принципово важливим для формування відповідального ставлення до власної навчальної діяльності.

У цьому контексті самооцінювання постає не як додатковий елемент заняття, а як механізм, що активізує розвиток навчальних стратегій і саморегулятивних умінь студентів. Регулярне залучення до самооцінювальних практик сприяє усвідомленню сильних і проблемних аспектів мовленнєвої діяльності, корекції індивідуальних стратегій навчання та підвищенню здатності до автономного прийняття навчальних рішень. Саме така функціональна спрямованість самооцінювання створює підґрунтя для використання різних його форм у навчальному процесі, що зумовлює необхідність їх подальшої систематизації.

Важливим результатом дослідження є систематизація основних методичних форм самооцінювання, придатних для використання на заняттях з іноземної мови. До них належать чек-листи, аналітичні рубрики, дескриптори типу *can-do statements* та інструменти, пов'язані з Європейським мовним портфоліо. Аналіз показує, що саме структуровані й критеріально визначені форми самооцінювання дозволяють зменшити суб'єктивність оцінювальних суджень і підвищити прозорість навчального процесу для студентів. Це підтверджує висновки Г. Андраде та Е. Панадеро про необхідність чітких критеріїв і методичного супроводу як умови ефективності самооцінювання (Andrade, 2010; Panadero, 2017).

У контексті іншомовної освіти самооцінювання набуває особливої значущості завдяки операційній природі мовленнєвих умінь, які можуть бути чітко описані через дескриптори та рівневі характеристики. Використання шкал самооцінювання, розроблених у межах CEFR, дозволяє поєднати індивідуальну рефлексію

студентів зі стандартизованими вимогами до мовної компетентності, що знижує розрив між суб'єктивним сприйняттям власних досягнень і зовнішніми освітніми стандартами (Council of Europe, 2001). У цьому аспекті самооцінювання виступає не як альтернатива викладацькому оцінюванню, а як його методичне доповнення.

Дискусійним залишається питання міри самостійності студентів у здійсненні самооцінювання. Аналіз джерел показує, що автономія не передбачає повної відмови від педагогічного керівництва, а, навпаки, потребує активної фасилітаторської ролі викладача на початкових етапах упровадження самооцінювання. Саме викладач забезпечує інтерпретацію критеріїв, надає зворотний зв'язок і допомагає студентам співвідносити власні оцінювальні судження з навчальними цілями. Такий підхід узгоджується з українськими методичними дослідженнями, у яких автономія розглядається як поступово сформована інтегративна якість, а не як спонтанна характеристика студента (Караєва, 2011; Чехратова, 2021).

Отже, результати теоретичного аналізу дозволяють стверджувати, що самооцінювання є ефективним методичним інструментом формування навчальної автономії за умови його систематичного використання, чіткої критеріальності та поєднання з педагогічним супроводом. Отримані висновки доповнюють сучасні уявлення про формувальне оцінювання в іншомовній освіті та створюють підґрунтя для подальших емпіричних досліджень, спрямованих на вивчення впливу конкретних форм самооцінювання на розвиток автономних навчальних стратегій студентів.

Висновки. У статті здійснено теоретико-методичний аналіз самооцінювання як інструмента формування навчальної автономії студентів на заняттях з іноземної мови. Уточнено зміст поняття самооцінювання в межах формувального оцінювання та обґрунтовано його роль як навчально-рефлексивного механізму, що сприяє розвитку здатності здобувачів освіти до саморегульованої навчальної діяльності. Показано, що самооцінювання забезпечує поступовий перехід від зовнішнього педагогічного контролю до внутрішньої регуляції навчальних дій, поєднуючи оцінювання з усвідомленням навчальних цілей і результатів.

Встановлено, що ефективність самооцінювання зумовлена його системним зв'язком із ключовими компонентами навчальної автономії – плануванням, моніторингом і корекцією навчальної діяльності, а також використанням структурованих і критеріально визначених форм (чек-листів, аналітичних рубрик, дескрипторів типу *can-do*, інструментів Європейського мовного портфоліо). Обґрунтовано фасилітаторську роль викладача у впровадженні самооцінювання, що забезпечує методичну доцільність і педагогічну ефективність формування автономного здобувача освіти в іншомовній підготовці.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням впливу окремих форм самооцінювання на розвиток навчальної автономії студентів різних рівнів мовної підготовки та з аналізом ефективності поєднання самооцінювання з іншими інструментами формувального оцінювання в іншомовній освіті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Караєва, Т. В. (2011). Навчальна автономія студентів у процесі вивчення іноземної мови. Педагогічні науки, (58), 112–118.
2. Міністерство освіти і науки України. (2024). Оцінювання в 5–9 класах Нової української школи: методичні рекомендації. Київ.
3. Фідкевич, О. Л., Бібік, Н. М., Ващенко, Л. С., та ін. (2019). Формувальне оцінювання в освітньому процесі Нової української школи. Інститут модернізації змісту освіти.
4. Чехратова, О. А. (2021). Формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки (Дисертація кандидата педагогічних наук). Харків.
5. Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In Handbook of formative assessment (pp. 90–105). Routledge.
6. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
7. Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe.

8. Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
9. Little, D. (2011). *Learner autonomy and second/foreign language learning*. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
10. Little, D. (2012). The European Language Portfolio: The story so far (1991–2011). *Language Teaching*, 45(1), 1–14.
11. Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
12. Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28, 803–830.
13. Vysotska, O., Gryshchenko, O., & Tsapro, G. (2025). Motivation: Does it make language learning more effective? *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 82(1), 46–58. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2025.1.4>

REFERENCES:

1. Karaieva, T. V. (2011). Navchalna avtonomiia studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Learner autonomy of students in the process of foreign language learning]. *Pedahohichni nauky*, (58), 112–118. (in Ukrainian)
2. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). Otsiniuvannia v 5–9 klasakh Novoi ukrainskoi shkoly: metodychni rekomendatsii [Assessment in grades 5–9 of the New Ukrainian School: Methodological recommendations]. Kyiv. (in Ukrainian)
3. Fidkevych, O. L., Bibik, N. M., Vashchenko, L. S. et al. (2019). *Formuvalne otsiniuvannia v osvitnomu protsesi Novoi ukrainskoi shkoly: navch.-metod. posib.* [Formative assessment in the educational process of the New Ukrainian School: Teaching and methodological guide]. Kyiv: Instytut modernizatsii zmistu osvity. 96 p. (in Ukrainian)
4. Chekhratova, O. A. (2021). *Formuvannia navchalnoi avtonomii maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u protsesi fakhovoi pidhotovky: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04.* Kharkiv. 246 p. [Formation of learner autonomy of future foreign language teachers in the process of professional training: PhD diss.: 13.00.04]. Kharkiv. 246 p. (in Ukrainian)
5. Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In *Handbook of formative assessment* (pp. 90–105). Routledge.
6. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
7. Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe.
8. Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
9. Little, D. (2011). *Learner autonomy and second/foreign language learning*. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
10. Little, D. (2012). The European Language Portfolio: The story so far (1991–2011). *Language Teaching*, 45(1), 1–14.
11. Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
12. Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28, 803–830.
13. Vysotska, O., Gryshchenko, O., & Tsapro, G. (2025). Motivation: Does it make language learning more effective? *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 82(1), 46–58. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2025.1.4>

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 16.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

УДК 37.091.113

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.17>

Тетяна КОРОІД

доктор філософії у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, старший викладач кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053

ORCID: 0000-0002-6390-4766

Бібліографічний опис статті: Короїд, Т. (2025). Модель інноваційного розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 119–128, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.17>

МОДЕЛЬ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті представлено модель інноваційного розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти в умовах цифрової трансформації. Обґрунтовано актуальність проблеми розвитку емоційного інтелекту й емоційної компетентності майбутніх фахівців у контексті європейської освітньої політики та стратегій UNESCO щодо формування «soft skills» XXI століття. Подано наукові підходи щодо трактування сутності емоційного інтелекту та його ролі у професійному становленні здобувачів вищої освіти. Запропоновано авторську модель інноваційного розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти, що базується на шістьох взаємопов'язаних складниках – мотиваційно-ціннісному, когнітивно-інформаційному, рефлексивно-аналітичному, емоційно-поведінковому, які забезпечують цілісний розвиток емоційного інтелекту індивіда. Два останніх – п'ятий і шостий – соціально-комунікативний і результативно-конативний – відповідають за практику емоційного лідерства й розвиток етичної взаємодії, саморегуляцію та результат. Зазначено принципи моделі розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти. Описано інноваційні освітні практики реалізації моделі: інтерактивні методи, використання цифрових освітніх платформ тощо. Дано пояснення поняттям «емоційна зрілість», «емоційна культура», «цифрова емпатія». Термін «емоційно-цифрове освітнє середовище» подано як авторська дефініція. Визначено педагогічні умови, необхідні для реалізації моделі розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти. Увагу приділено створенню емоційно безпечного, гуманного й технологічно розумного середовища не тільки для здобуття знань студентами, а й для здатності розуміння й управління власними емоціями. Матеріали статті можуть бути використані для інтерактивних курсів, тренінгів із розвитку емоційного інтелекту в системі вищої освіти.

Ключові слова: емоційний інтелект, інноваційний розвиток, здобувачі вищої освіти, цифрова трансформація, емоційна компетентність, рефлексія, освітні інновації.

Tetiana KOROID

PhD in Education (Field of Knowledge 01 Education/Pedagogy), Senior Lecturer at the Department of Educology and Psychological-Pedagogical Sciences, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0002-6390-4766

To cite this article: Koroid, T. (2025). Model innovatsiinoho rozvytku emotsiinoho intelektu zdobuvachiv vyshchoi osvity [Model of innovative development of emotional intelligence of higher education students]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 119–128, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.17>

MODEL OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

The article presents a model of innovative development of emotional intelligence among higher education students in the context of digital transformation. The relevance of developing emotional intelligence and emotional competence in future professionals is substantiated within the framework of European educational policy and UNESCO strategies aimed at fostering 21st-century soft skills. The article outlines scientific approaches to interpreting the essence of emotional intelligence and its role in the professional formation of higher education students. An original model of innovative

development of emotional intelligence is proposed, based on six interrelated components – motivational-value, cognitive-informational, reflective-analytical, and emotional-behavioral – which together ensure the holistic development of an individual's emotional intelligence. The last two components – the fifth and sixth, the social-communicative and the result-conative – are responsible for the practice of emotional leadership and the development of ethical interaction, self-regulation, and outcomes. The principles of the model for developing emotional intelligence in higher education students are outlined. Innovative educational practices for implementing the model are described, including interactive methods and the use of digital educational platforms. The concepts of “emotional maturity,” “emotional culture,” and “digital empathy” are explained. The term “emotional-digital educational environment” is presented as the author's own definition. The pedagogical conditions necessary for implementing the model of emotional intelligence development in higher education students are identified. Attention is given to creating an emotionally safe, humane, and technologically intelligent environment not only for students' acquisition of knowledge but also for their ability to understand and manage their own emotions. The materials of the article may be used for interactive courses and training sessions on the development of emotional intelligence within the system of higher education.

Key words: *emotional intelligence, innovative development, higher education students, digital transformation, emotional competence, reflection, educational innovations.*

Актуальність проблеми. Освітня політика Європейського Союзу й міжнародних організацій встановлює розвиток емоційного інтелекту (PEI), емоційної компетентності (ЕК), цифрової грамотності як ключових факторів якості освіти (ЯО) у XXI столітті. Відтак тема емоційного інтелекту (EI) є стратегічно важливою в сучасній освіті. Тож існує необхідність аналізу чинників щодо професійних обов'язків і результатів діяльності творчої особистості: стрес і стресостійкість, емоційне вигорання й емоційне наповнення, діджиталізація й децифровізація. Постає необхідність у гармонізації емоційного й когнітивного розвитку індивіда у цифровому середовищі. Тому виникає потреба у розробленні інноваційної моделі PEI, що здатна забезпечити ефективну комунікацію, психологічну стійкість і мотивацію студентів.

Отже, актуальність теми статті зумовлена потребою вирішення суперечностей між потребами суспільства у професіоналах-лідерах і рівнем їхнього PEI та можливістю подальшої самореалізації; інноваційними моделями PEI та перспективними прагненнями індивіда, його когнітивним навантаженням; цифровими технологіями як інструментами емпатії, емоційної стресостійкості, втоми й розвитком емоційної саморегуляції.

Тож ефективність навчання і психологічне благополуччя здобувачів вищої освіти (ВО) стають на рівень конкурентоспроможності майбутніх фахівців щодо цифровізації. Саме в документах «Digital Education Action Plan 2021-2027» та European skills Agenda (2023) підкреслюється про паралельність розвитку цифрових навичок із емоційною регуляцією,

емпатією, міжособистісною взаємодією й само-рефлексією. Також питанням soft and hard skills присвятили свої наукові дослідження О. Спірін, М. Cinque, D. Haselberger. Так, ДНУ «Інститут освітньої аналітики» пропонує збірник тез (2024), що охоплюють питання розвитку міжнародної співпраці й тенденції інтеграції української освіти в європейській освітній простір.

Отож методологія дослідження спрямована на наукове обґрунтування й розроблення моделі інноваційного розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти в умовах сучасного освітнього середовища. Використано комплекс загальнонаукових теоретичних методів дослідження (аналіз, синтез наукових джерел з психології, педагогіки, освітології; узагальнення передового світового, європейського і вітчизняного досвіду, систематизація). Емпіричні методи (спостереження, моделювання структури шляхів розвитку емоційного інтелекту). Теоретичні й емпіричні методи було застосовано з метою структуризації отриманих знань, дослідження неоднозначності ролі EI й управління його розвитком, формулювання висновків щодо осмислення його феномена у структурі творчого потенціалу (ТП). Також у розробленні авторської моделі інноваційного розвитку емоційного інтелекту здобувачів ВО, що передбачає використання тренінгів емоційної обізнаності та стресостійкості, рольових вправ, методів арт-терапії (музична, образотворча) тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В. Мицканюк, О. Сидоренко (2024) дослідили важливість EI в контексті маркетингової діяльності й розробили модель EI для маркетологів. Ж. Дьоміна, О. Омельчук (2023) подають у своїй статті погляди сучасних науковців щодо дефі-

ніції «стресостійкість» й аналізують фактори її впливу стосовно учнівської молоді. О. Якимчук (2021) займалася психологічними особливостями професійного вигорання особистості. У дослідженнях ЕІ приділяють увагу вивченню проблеми концептуалізації саме цього феномена й функцій наступні науковці, як: Н Коврига, Е.Носенко. Необхідність удосконалення управління особистості власними емоціями розкриває К. Максьом. Щодо світових досліджень, то заслуговує уваги думка Дж. Мейєра *et al* (1990) щодо ЕІ. Також К. Konaszewski *et al* (2024) приділили увагу світній стійкості. L. McAusland, J. Addington (2016) переконані, що одним із методів лікування тривоги, є біологічний зворотній зв'язок із варіабельністю серцевого ритму (BCP). Мета цього дослідження полягала в тому, щоби перевірити ефективність і доцільність використання біологічного зворотнього зв'язку BCP для зменшення тривоги й дистресу. С. Vestena, J. Berg *et al* (2020) присвятили час дослідженню інтелекту та креативності й довели, що інтелект може впливати на творчі здібності. Технологію застосування моделювання досліджено в наукових роботах Г. Єльнікової, Т. Короїд, В. Маслова, Г. Полякової, Г. Тимошко та ін.

Незважаючи на великий науковий доробок, цю проблему досліджено недостатньо: дефіцит існуючих моделей ЕІ та відсутність зв'язку із інноваційними технологіями.

Мета дослідження. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування й розроблення моделі інноваційного розвитку ЕІ здобувачів вищої освіти (ВО) в умовах цифрової трансформації освітнього середовища, визначення умов, технологій ефективності її реалізації. **Завдання статті:** – проаналізувати сучасні наукові підходи до трактування сутності ЕІ та його ролі у професійному становленні здобувачів вищої освіти; – визначити основні тенденції розвитку ЕІ в контексті освітньої політики UNESCO та процесів цифрової трансформації освіти; – охарактеризувати наявні моделі та практики формування ЕІ в освітньому процесі закладів вищої освіти (ЗВО); – розробити модель інноваційного розвитку ЕІ здобувачів ВО та її концептуальні засади (мету, принципи, складники, технології, механізми).

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифрова трансформація освіти створює нові

виклики й можливості. Саме цифрові технології, як: біофідбек, гейміфікація, VR/AR, AI – відкривають нові інструменти розвитку емоційної саморегуляції. Освітні практики є складовою частиною щодо РЕІ й рефлексії; набуття навичок та умінь і командної роботи, якості освітніх послуг і вдалої інтеграції студентів у професію. Їх практична підготовка відбувається через участь у курсах за вибором і різноманітних тренінгах програмах. О. Соколюк (2021) переконана, що «у ЗВО спостерігається зміщення акцентів використання імерсивних технологій у бік віртуалізації. Прикладами успішного застосування інструментарію у професійній освіті є роботи команди з Лейденського університету та Лейденського УМС з додавання нової функції Microsoft HoloLens, яка з'єднує рухи тіла людини та віртуальну анатомічну модель; компанії Japan Airlines, що розробила дві програми для забезпечення додаткового навчання механіки, двигуна та для стажистів льотного складу; NASA, яка використовує технологію HoloLens для Project Sidekick, що дозволяє космічних станцій отримувати за потребою допомогу... На сьогодні існує необхідність вибудовування нових стратегій підготовки викладачів, діяльність яких в майбутньому неодмінно буде реалізовуватися в зовсім інших умовах. Глобальні тенденції цифрової трансформації освітнього процесу диктують інші правила, надаючи арсенал сучасного інструментарію віртуальних систем». Тож у межах Європейського освітнього простору European Education Area РЕІ досліджується як складник «ключових компетентностей для навчання протягом життя» (Key competences for lifelong learning, 2018). Рекомендація є довідковим інструментом для зацікавлених сторін у сфері освіти й навчання. Це встановлює спільне розуміння компетенцій, що необхідні сьогодні й у майбутньому. Документ акцентує увагу на розвитку компетентності за допомогою інноваційних підходів, методів оцінювання й на важливості соціально-емоційного навчання у системі ВО, особливо в умовах цифрової трансформації. Також UNESCO у звіті «Futures of Education: Learning to Become» (2019, 2021) наголошує, оскільки освіта формує майбутнє, життєво важливо генерувати ідеї та пропонувати орієнтацію для побудови майбутнього освіти; крім того підкреслює, що освіта майбутнього передбачає нові можливості

й має поєднувати когнітивний, емоційний, ціннісний виміри розвитку індивіда. Увагу приділено створенню емоційно безпечного, гуманного й технологічно розумного середовища не тільки для здобуття знань студентами, а й для здатності розуміння й управління власними емоціями. Процес розробки звіту спрямований на ефект дискусій щодо знання й навчання, про те, як можна сформувавши омріяне майбутнє в освіті. Відтак сучасні наукові підходи щодо змісту ЕІ досліджують як інтегровану здатність усвідомлення й управління як особистими, так й емоціями оточуючих, що дозволяє студентам покращувати комунікативні навички, уміння поринати у професійну діяльність, розвивати лідерські якості. Н. Чорна (2024) зауважує, що «дослідження показали, що біофідбек і нейрофідбек можуть значно покращувати когнітивні функції, знижувати симптоми анксіозності та депресії, а також підвищувати загальне емоційне благополуччя...Однією з ключових осо-

бливостей методик є здатність досягати довгострокових позитивних змін, оскільки вчать самостійно керувати своїми реакціями та станами».

Які можна виділити сучасні наукові підходи до трактування сутності ЕІ та його ролі у професійному становленні здобувачів вищої освіти? Розглянемо таблицю 1.

Бачимо, що моделі, розроблені науковцями, подають ЕІ як здатність мозку вмістити мислення, сприйняття, розуміння з метою аналізу, розпізнання й управління емоціями. М. Августюк зазначає, що «у психолого-педагогічній літературі можна виокремити велику кількість різноманітних підходів до концептуалізації явища ЕІ. Спільним конструктором усіх моделей ЕІ є здатність людини до ідентифікації, розуміння емоцій, а також управління ними, тоді як наявність міжособистісних здібностей, навичок і компетентностей визначають як характерну відмінність» (Августюк, 2021, с. 7). Т. Короїд

Таблиця 1

Наукові підходи щодо трактування сутності ЕІ та його ролі у професійному становленні здобувачів вищої освіти

Основні сучасні підходи	Компоненти	Спільне/Відмінне	Сутність ЕІ	Роль у професійному становленні
Моделі здібностей і навичок (Дж. Мейер, П.Саловей, Д. Карузо; Дж.Мейер, П.Саловей)	Сприйняття емоцій Їх використання Розуміння Керування емоціями	Відрізняються від моделей рис, зосереджуючись на завданнях щодо продуктивності	ЕІ як комплексна навичка	Розвиток лідерських якостей; прийняття усвідомлених рішень
Змішана модель (Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Р. Бойстзіс)/ Методика/карта вимірювання ЕІ ЕІ (Р. Купер)	Самоусвідомлення Самоконтроль Мотивація Емпатія Міжособистісне спілкування/ Зовнішнє оточення Емоційне самопізнання Емоційні компетентність, цінності й результати	Поєднання когнітивних навичок із соціальними уміннями й рисами індивіда для пояснення ЕІ/ Розуміння емоцій й управління ними	Інтегрована здатність, що включає самосвідомість, саморегуляцію, соціальну чутливість й управління стосунками	Покращення комунікації; Розвиток навичок командної роботи
Моделі на основі рис (К. Петрідес, А. Фарнем) (модель риси ЕІ)	Прояв і сприйняття емоцій в особистісних якостях	ЕІ як конструкт на основі рис (К. Петрідес); ЕІ як інтелектуальна здібність (А. Фарнем)	ЕІ як фактор успішності	Адаптація до стресових ситуацій
Біологічні й нейронаукові (Дж.Мейер, П.Саловей)	Біологічні основи емоцій у зв'язку з ЕІ		Кореляції РЕІ з професійною ефективністю	Формування професійної ідентичності й самооцінки
Єдина структура/основа зазначених моделей ЕІ – спроможність до усвідомлення й надання інформації, прийняття обґрунтованих рішень і виконання необхідних дій				

Узагальнення автора

зауважує, що «ініціативність, інтегральне мислення, міжособистісні відносини, метаскіли як навички найвищого рівня (метанавички) дозволяють сконцентруватися як на методологічних підходах, новітніх моделях управління якістю, так і навичках моделювання стану й діяльності творчої особистості. Мотивація й обізнаність є забезпеченням її успішності шляхом підвищення рівня ТП, компонентом якого є ЕІ» (Короїд, 2025, с. 20). Також К. Луца піднімає питання ЕІ аналізуючи сучасні дослідження науковців США й України й доводить, що більшість із них вважають, що саме ЕІ становить ядро фактора успішності будь-якого здобувача ВО, що позитивно позначиться на подальшому професійному зростанні (Луца, 2023). Це підсилює потребу у створенні інноваційних моделей РЕІ, що інтегрують психологічні, педагогічні, технологічні підходи. Пропоную авторську узагальнену модель інноваційного розвитку ЕІ здобувачів вищої освіти, що передбачає єдність когнітивного, емоційного, соціального й технічного вимірів особистісного становлення, що є гарантом синергізму науки, технологій і гуманізму у вищій освіті (рис. 1).

Саме до мотиваційно-ціннісного складника віднесемо формування внутрішньої мотивації й усвідомлення РЕІ у подальшому зростанні й самореалізації. Здатність індивіда розуміти й усвідомлювати власні емоції

дозволяє розвивати вміння аналізу, комунікації, критичного мислення. Когнітивно-інформаційний складник включає поєднання знань із динамікою комунікації. Л. Ющишина пропонує тренінги з групової динаміки й комунікації шляхом набуття знань студентами теоретичних і практичних навичок щодо здатностей самоконтролю, самокорекції, комунікативного впливу й позитивного іміджу (Ющишина, 2022). Рефлексивно-аналітичний складник передбачає аналіз емоційних реакцій, самоусвідомлення, самоконтроль шляхом розвитку емоційної зрілості. Так, емоційне сприйняття як здатність розпізнавання, ототожнення почуттів. Ю. Бреус подає процедурну модель розвитку ЕІ, обґрунтовуючи базові засадки її розробки й зауважуючи, що реалізація поставлених завдань є можливою через застосування тренінгових технологій (Бреус). Емоційно-поведінковий складник авторської моделі РЕІ здобувачів ВО – то тренування саморегуляції, емпатії, асертивності. Тому інноваційні практики РЕІ поєднують ІТ, цифрові з коучинговими методиками, включають гейміфікацію, емоційний біофідбек, цифрові симуляції. Ю. Кондратюк *et al* (2025, с. 132) пропонують коучингові технології щодо розкриття внутрішнього потенціалу аспірантів, зазначаючи, що «використання коучингових технологій...сприятливо

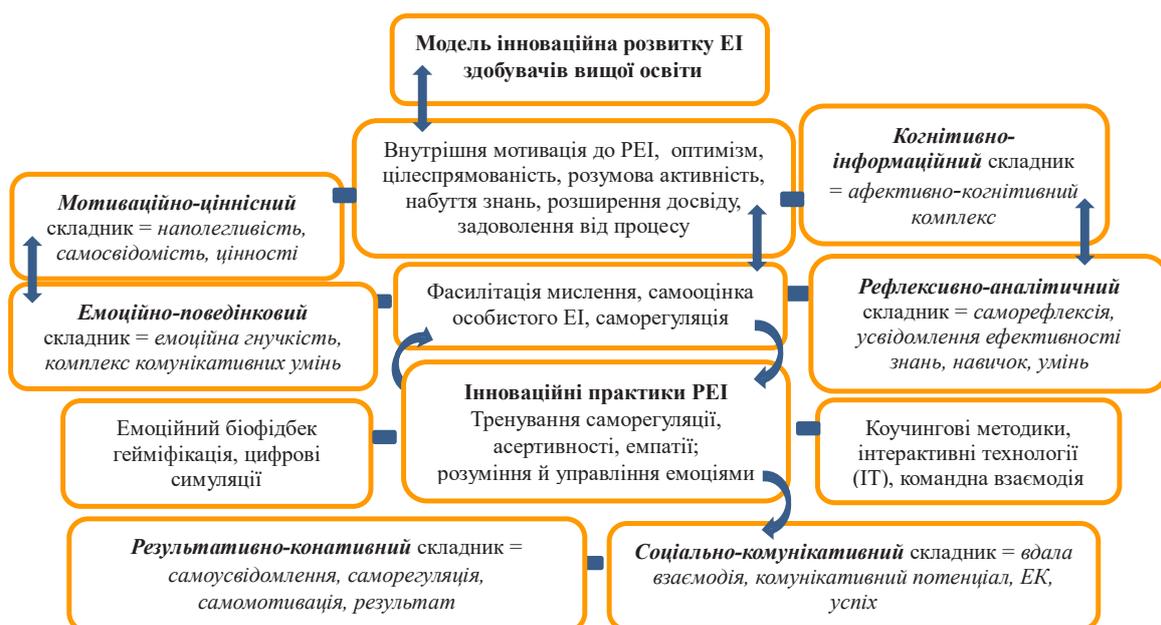


Рис. 1. Структура моделі розвитку ЕІ здобувачів ВО

діють на розвиток дослідницького мислення, оскільки стимулюють креативність і нестандартні підходи до наукових проблем». Відтак соціально-комунікативний складник моделі відповідає за практику емоційного лідерства й розвиток етичної взаємодії. Бажане використання цифрових майстерень лідерства, онлайн-проектів, соціальних симуляторів тощо. К. Луца, характеризуючи структурні компоненти ЕІ, зауважує, якщо «вища освіта зможе якісно підготувати і виховати молодь, то більш конкурентоспроможні вони будуть на ринку праці, як України, так й інших цивілізованих країн» (Луца, 2023, с. 29). Тож останній – результативно-конативний складник моделі РЕІ здобувачів ВО: від самоусвідомлення до успішної самореалізації шляхом набуття соціальних навичок і саморегуляції. Л. Тютюнник доводить, що «цілісність людського організму як біологічної системи забезпечується двома взаємопов'язаними видами саморегуляції: гуморальною та нервовою. Завдяки їх взаємодії здійснюється саморегуляція фізіологічних функцій за гомеостатичним принципом, який полягає у підтриманні біологічних констант організму в необхідних межах» (Тютюнник, 2025, с. 211). Оскільки всі складники моделі пов'язані між собою, то результативно-конативний складник відповідає за кінцевий результат РЕІ здобувачів ВО, тому як за умов самомотивації й ефектної саморегуляції зумовляє їх трансформацію через тренування й самоуправління. Ю. Бреус переконана, що «особливості розвитку емоційного інтелекту пов'язані з методологічною спрямованістю та методичним забезпеченням моделі» (Бреус, 2018, с. 5).

Тож метою моделі РЕІ здобувачів ВО є створення єдиної й комплексної системи їх інноваційного РЕІ, що гарантує формування внутрішньої мотивації, саморегуляції, емпатії, саморефлексії індивіда у процесі професійної підготовки відповідно до викликів цифрової трансформації освіти. Відповідно до мети визначено завдання моделі: – розвивати емоційно-поведінкові компетентності шляхом інтерактивних тренінгів, вправ із розвитку емпатії й саморегуляції; – сприяти рефлексивно-аналітичному усвідомленню здобувачів ВО особистих емоцій, рівня ЕІ; – інтегрувати інноваційні практики навчання; – створити умови для стійкого,

постійного емоційного розвитку (толерантність, психологічне благополуччя).

Принципи моделі РЕІ здобувачів ВО:

гуманізація, синергетичність, цифрова емпатія, інтерактивність, рефлексивність. Слід виконати компаративний аналіз принципів моделі РЕІ здобувачів ВО з основними принципами РЕІ з метою усвідомлення природи ЕІ й адаптації до умов освіти, РЕІ й ефективного формування ЕК (таблиця 2). Тобто виявити, як основні принципи ЕІ трансформуються у педагогічні засади освітнього процесу.

Отож дамо визначення поняттям «емоційна зрілість», «емоційна культура», «цифрова емпатія», «емоційно-цифрове освітнє середовище». Щодо поняття «цифрова емпатія» – то це здатність розуміти та враховувати емоції, потреби й мотиви інших людей в умовах онлайн-комунікації (інтернет-ресурс).

За психологічним словником В. Синявського *et al* (2007) наступні поняття, як:

Емоційна зрілість – зменшення імпульсивності емоційних реакцій у відповідності з соціальними нормами і вимогами; можливість тривалий час виконувати не дуже привабливі завдання;

Емоційна культура (ЕК) – це рівень розвитку емоцій, що передбачає емоційну чутливість та відповідальність за свої переживання перед собою й оточуючими; ЕК – це вихованість емоцій.

Відтак для формування мотиваційно-ціннісної основи РЕІ студентів, їх професійного успіху, соціальної адаптації й забезпечення когнітивно-інформаційної підготовки пропонуємо освітні практики з РЕІ. Щодо здобувачів ВО 1-ого й 2-ого курсів фокусуємо увагу на свідомості й саморегуляції, а для 3-ого й 4-ого – робимо акцент на емпатію й соціальну свідомість (таблиця 3).

Для реалізації моделі РЕІ здобувачів ВО необхідні педагогічні умови. По-перше, визначимося щодо поняття «емоційно-цифрове освітнє середовище». На сьогодні немає усталеного визначення цього терміна. Тож термін «емоційно-цифрове освітнє середовище» є узагальненням, що поєднує два концепти: «цифрове освітнє середовище» та «емоційно орієнтоване навчання». Тут про зведення підходів до РЕІ (Goleman) й цифрового освітнього простору (Биков *et al*).

Таблиця 2

Компаративний аналіз принципів моделі PEI здобувачів ВО з принципами PEI

Назва принципів моделі PEI	Визначення	Назва принципів PEI	Спільне/Відмінне
Гуманізації	Визнання емоцій як ресурсу розвитку особистості	Сприйняття й розуміння емоцій	Розвиток здатності й навички вміння розрізняти емоції розпізнавання емоцій
Синергетичності Соціальна взаємодія	Поєднання емоційного, когнітивного, соціального, технологічного компонентів; колективні форми навчання	Соціальні навички Емпатія	Уміння вирішувати конфлікти, ефективне спілкування, якісна комунікація, формування лідерських якостей
Цифрової емпатії	Здатність розуміти емоції в онлайн-комунікації	Управління емоціями	Формування навичок саморегуляції
Інтерактивності	Залучення здобувача ВО як активного суб'єкта особистого PEI	Мотивація	Внутрішнє прагнення досягати мети, цілей
Рефлексивності Акмеологічність як орієнтир на саморозвиток	Систематичне самоспостереження й аналіз емоційного стану; вдосконалення емоційної культури	Самоусвідомлення Саморегуляція	Здатність розуміти й керувати особистими емоціями, адаптація до ситуації; співчуття іншим, розуміння їх потреб
Система педагогічних, психологічних, соціальних впливів, спрямованих на PEI в процесі навчання		Здатність до конфлікт-менеджменту, до усвідомлення, розуміння, управління емоціями власними й інших із метою ефективної взаємодії	

Таблиця 3

Інноваційні освітні практики з PEI

Практика	Мета використання	Підходи/Заходи	Принципи
Тренінг «Емоції в педагогічному спілкуванні»	Розвиток емоційної компетентності у взаємодії з батьками, дітьми, колегами	Розвиток емпатії (рольові ігри, розбір конфліктів)	Інтерактивність
Тренінг «Пізнай себе»	Розвиток комунікативної емпатії, педагогічного такту, розуміння емоцій інших	Усвідомлення власних емоційних реакцій (емоційний діалог, вправи «Дзеркало емоцій»)	Інноваційність
Соціально-емоційні проекти	PEI у дітей під час практики студентів (реалізація їх проектів)	Перенесення навичок EI у педдіяльність (тиждень емпатії, емоційної культури (щоденник емоцій))	Акцент на учня
Технологія емоційного дизайну навчання	Написання планів уроку або розроблення занять з елементами позитивних емоцій і захоплення	Розвиток умінь і навичок створення емоційно підтримувального середовища (ілюстрації, ігри, емоційні історії)	Зв'язок з реальністю
Перший у світі додаток з PEI; 10 онлайн-курсів для сучасного вчителя; Мережа Цифрових Освітніх Центрів Платформи до різних освітніх можливостей		https://ucare.foundation/eq-institute/ https://osvita.ua/news/lifelonglearn/77357/ https://eduhub.org.ua/ https://happymonday.ua/osvitni-resursy-bezkoshtovnyj-dostup	

Тому авторська дефініція щодо цього поняття наступна:

емоційно-цифрове освітнє середовище – то інтегрований простір освітньої взаємодії, де цифрові й інтерактивні технології слугують засобом розвитку EI й ЕК, емпатії здобувачів ВО, шляхом поєднання психологічних, педагогічних і технологічних підходів, створюючи комплексні системи навчання, для емоційно

безпечного, мотиваційного навчального простору, що сприяє побудові розвитку емоційної саморегуляції, толерантності, рефлексивності, цифрової емпатії як здатності розуміти емоційні стани інших у віртуальній взаємодії.

По-друге, проблема якості освіти й педагогічні умови вимагають, освітніх інновацій, сучасних підходів до методів навчання майбутніх кваліфікованих працівників. Емоційно-цифрове освітнє

середовище як синергетична система щодо РЕІ, соціальної відповідальності та психологічного добробуту індивіда в умовах цифрової трансформації освіти. Тому динаміка активності та взаємодії цієї синергетичної системи спрямована на трансформацію особистості й набуття навичок й умінь щодо досягнення нею поставленої мети: від різноманітності цілей і завдань, генерування ідей, співробітництва до результативності й успішності обох сторін цього процесу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Обґрунтування теоретичних засад, практичні підходи в результаті проведеного дослідження призвели до висновку про необхідність конструювання моделі. Розроблена модель інноваційного РЕІ здобувачів ВО відображає системний підхід до РЕІ, формування ЕК майбутніх фахівців. Вона спрямована на формування здатності до самореалізації, саморегуляції, емпатії, професійної стресостійкості, ефективної міжособистісної взаємодії. Попри зростаючу увагу щодо РЕІ, відносно незначна кількість моделей поєднує цифрові й інноваційно-педагогічні параметри. Запропонована інноваційна модель РЕІ здобувачів ВО забез-

печує взаємозв'язок зазначених напрямів із нейрокогнітивними в цьому процесі.

Упровадження моделі інноваційного РЕІ здобувачів ВО передбачає застосування інтерактивних технологій, методів консалтингу та тренінгів для досягнення певних цілей, методів емоційного тренінгу, фасилітації, цифрових освітніх інструментів для підвищення мотивації й саморозвитку. А результативно-конативний і соціально-комунікативний складники цієї моделі сприяють не лише зростанню РЕІ, а й підвищенню комунікативної культури та професійної компетентності, конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Подальші дослідження спрямовуватимуться на емпіричне дослідження ефективності моделі щодо змін РЕІ на різних етапах навчання. Тому науковий погляд буде націлений на розроблення кваліметричного інструментарію щодо оцінювання РЕІ студентів, запропонувавши критерії, показники й рині сформованості ЕІ як основи для діагностики результативності моделі та компаративний аналіз міжнародного досвіду РЕІ в системі ВО для подальшої модернізації вітчизняних практик.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Августюк М. Основні аспекти характеристики моделей емоційного інтелекту. *Вісник Львівського університету. Психологія*. 2021. 8. С. 3-9. URL: <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.1>
2. Биков В., Буров О. Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. 1-12. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723206/1/ЦИФРОВЕ%20НАВЧАЛЬНЕ%20СЕРЕДОВИЩЕ_%20ВИКЛИКИ%20ЧАСУ.pdf
3. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Проблеми та завдання сучасного етапу інформації освіти. *Загальна середня освіта як базова ланка в системі безперервної освіти*, 3. С. 191- 198. URL: <https://files.core.ac.uk/download/pdf/132488157.pdf>
4. Бреус Ю. Модель розвитку емоційного інтелекту студентів соціономічних професій на етапі професійного становлення. С. 1-13. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4943/1/Y_Breus_PEDuP_9_NDL_KL.pdf
5. Дьоміна Ж., Омельчук О. Феномен стресостійкості як провідного чинника збереження здоров'я учнівської молоді. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. 12 (172). С. 73-77. URL: <https://spppc.com.ua/index.php/journal/article/view/1587/1563>
6. Інтеграція системи освіти України в європейський освітній простір: зб. тез доп. VI Міжнар. наук. конф. Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики». 2024. 292 с. URL: https://eurydice.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2025/03/theses_2024_ssi-iea.pdf
7. Короїд Т. Трансверсальні компетентності в ракурсі особистісного розвитку вчителя європейського рівня. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*. 2025. 2. С. 16-22. URL: <https://journals.rshu.rivne.ua/index.php/art/article/view/490/450>
8. Коучингові технології в розкритті внутрішнього потенціалу аспірантів/ Кондратюк Ю., Гордійчук О., Яблонська Н., Вітюк І. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2025. 19. С. 127-134. URL: <https://ul-journal.org/index.php/journal/article/view/281>
9. Луца К. Характеристика структурних компонентів емоційного інтелекту. *Інноваційна педагогіка*. 2023. 66 С. 27-30. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/66/4.pdf>
10. Луца К. Феномен емоційного інтелекту: наукові погляди, американських та українських дослідників. *Молодь і ринок*. 2023. 10 (218). С. 162-166. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/290213>

11. Мицканюк В., Сидоренко О. Формування моделі емоційного інтелекту для еціалістів у сфері маркетингу. *Київський економічний науковий журнал*. 2024. 5. С. 93-100. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2f861e1c-a11b-42e7-9e67-f4f5baee6752/content>
12. Психологічний словник/В. Синявський, О. Сергєєнкова/За ред. Н. Побірченко. 2007. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf
13. Соколюк О. Вплив VR/AR на технології навчання й освітянські практики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. 60. URL: https://www.researchgate.net/publication/369922677_VPLIV_VR_AR_NA_TEHNOLOGII_NAVCANNA_J_OSVITANSKI_PRAKTIKI
14. Тютюнник Л. Саморегуляція як психологічний феномен. *Вісник національного університету оборони України*. 2025. 5 (87). С. 207-215. URL: <http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/329206/327612>
15. Чорна Н. Використання біофідбек та нейрофідбек технологій у психокорекційній практиці: нові методики для покращення когнітивного та емоційного благополуччя. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Психологія*. 2024. Т. 35 (74). 5. С. 128-132. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/5_2024/22.pdf
16. Ющишина Л. Групова динаміка та комунікація (тренінг): курс лекцій. *Волинський національний університет імені Лесі Українки*. 2022. 170 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/21297/3/dynamika_trening.pdf
17. Якимчук О. Психологічні особливості професійного вигорання особистості. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Психологічні науки*. 2021. 16 (61). С. 110-119. URL: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/pn/article/view/1161/949>
18. Digital Education Action Plan 2021-2027. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions>
19. European skills Agenda. URL: file:///C:/Users/cozyw/Downloads/SkillsAgenda_update_24032023.pdf
20. Futures of Education: Learning to Become. 2019. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370801>
21. Futures of Education: Learning to Become. 2021. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/futures-education-learning-become>
22. Goleman D. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. URL: <https://www.amazon.com/Emotional-Intelligence-Matter-More-Than/dp/055338371X>
23. Key competences for lifelong learning. (2018). *Publications Office of the European Union*. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
24. Konaszewski, K., Skalsky-Bednarz, B.S., & Surzykiewicz, J. Educational resilience: A few reflections and theoretical analyses on resilient pupils, teachers and schools. *Edukacja*. 2025. 1(172). P. 1-10. doi: 10.24131/3724.250101.
25. Mayer J. D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*. 1990. P. 772-781. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2348356/>
26. McAusland L., Addington J. Biofeedback to treat anxiety in young people at clinical high risk for developing psychosis. *National Library of Medicine*. 2016. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/eip.12368>
27. Vestena, C., Berg, J., Silva, W. & Costa-Lobo, C. Intelligence and creativity: Epistemological connections and operational implications in educational contexts. *Creative Education*. 2020. 11. P. 1179-1200. doi: 10.4236/ce.2020.117088

REFERENCES:

1. Avhustiuk M. (2021). Osnovni aspekty kharakterystyky modelei emotsiinoho intelektu. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Psykholohiia*. 8. S. 3-9. URL: <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.1>
2. Bykov V., Burov O. Tsyfrove navchalne seredovyshche: novi tekhnolohii ta vymohy do zdobuvachiv znan. 1-12. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723206/1/ЦИФРОВЕ%20НАВЧАЛЬНЕ%20СЕРЕДОВИЩЕ_%20ВИКЛИКИ%20ЧАСУ.pdf
3. Bykov V., Spirin O., Pinchuk O. Problemy ta zavdannia suchasnoho etapu informatsii osvity. *Zahalna serednia osvita yak bazova lanka v systemi bezpererвної osvity*, 3. S. 191- 198. URL: <https://files.core.ac.uk/download/pdf/132488157.pdf>
4. Breus Yu. Model rozvytku emotsiinoho intelektu studentiv sotsionomichnykh profesii na etapi profesiinoho stanovlennia. S. 1-13. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4943/1/Y_Breus_PEDuP_9_NDL_KL.pdf
5. Domina Zh., Omelchuk O. (2023). Fenomen stresostiikosti yak providnoho chynnyka zberezhenia zdorovia uchnivskoi molodi. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. 12 (172). С. 73-77. URL: <https://spppc.com.ua/index.php/journal/article/view/1587/1563>
6. Intehratsiia systemy osvity Ukrainy v yevropeyskyi osvittii prostir: zb. tez dop. VI Mizhnar. nauk. konf. Kyiv: DNU «Instytut osvittoї analityky». 2024. 292 s. URL: https://eurydice.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2025/03/theses_2024_ssi-iea.pdf

7. Koroid T. (2025). Transversalni kompetentnosti v rakursi osobystisnoho rozvytku vchytelia yevropeiskoho rivnia. *Mystetska osvita ta rozvytok tvorchoi osobystosti*. 2. S. 16-22. URL: <https://journals.rshu.rivne.ua/index.php/art/article/view/490/450>
8. Kouchynhovi tekhnologii v rozkrytti vnutrishnoho potentsialu aspirantiv/ Kondratiuk Yu., Hordiichuk O., Yablonska N., Vitiuk I. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Universytety i liderstvo»*. 2025. 19. S. 127-134. URL: <https://ul-journal.org/index.php/journal/article/view/281>
9. Lutsa K. (2023). Kharakterystyka strukturnykh komponentiv emotsiinoho intelektu. *Innovatsiina pedahohika*. 66 S. 27-30. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/66/4.pdf>
10. Lutsa K. (2023). Fenomen emotsiinoho intelektu: naukovy pohliady, amerykanskykh ta ukrainskykh doslidnykiv. *Molod i rynek*. 10 (218). S. 162-166. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/290213>
11. Mytskaniuk V., Sydorenko O. (2024). Formuvannia modeli emotsiinoho intelektu dlia etsialistiv u sferi marketynhu. *Kyivskyi ekonomichni naukovyi zhurnal*. 5. S. 93-100. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2f861e1c-a11b-42e7-9e67-f4f5baee6752/content>
12. *Psykholohichni slovnyk/V. Syniavskyi, O. Serhieienkova/Za red. N. Pobirchenko*. 2007. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf
13. Sokoliuk O. (2021). Vplyv VR/AR na tekhnologii navchannia y osvitianski praktyky. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 60. URL: https://www.researchgate.net/publication/369922677_VPLIV_VR_AR_NA_TEHNOLOGII_NAVCANNIA_J_OSVITANSKI_PRAKTIKI
14. Tiutiunyk L. (2025). Samorehuliatyia yak psykholohichni fenomen. *Visnyk natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*. 5 (87). C. 207-215. URL: <http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/329206/327612>
15. Chorna N. (2024). Vykorystannia biofidbek ta neirofidbek tekhnologii u psykholohichni praktytsi: novi metodyky dlia pokrashchennia kohnityvnoho ta emotsiinoho blahopoluchchia. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Psykholohiia*. T. 35 (74). 5. S. 128-132. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/5_2024/22.pdf
16. Yushchysyna L. (2022). Hrupova dynamika ta komunikatsiia (treninh): kurs lektsii. *Volynskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky*. 170 s. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/21297/3/dynamika_trening.pdf
17. Yakymchuk O. (2021). Psykholohichni osoblyvosti profesiinoho vyhorannia osobystosti. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Psykholohichni nauky*. 16 (61). S. 110-119. URL: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/pn/article/view/1161/949>
18. *Digital Education Action Plan 2021-2027*. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions>
19. *European skills Agenda*. URL: file:///C:/Users/cozyw/Downloads/SkillsAgenda_update_24032023.pdf
20. *Futures of Education: Learning to Become*. 2019. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370801>
21. *Futures of Education: Learning to Become*. 2021. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/futures-education-learning-become>
22. Goleman D. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. URL: <https://www.amazon.com/Emotional-Intelligence-Matter-More-Than/dp/055338371X>
23. *Key competences for lifelong learning*. (2018). *Publications Office of the European Union*. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
24. Konaszewski, K., Skalsky-Bednarz, B.S., & Surzykiewicz, J. (2025). Educational resilience: A few reflections and theoretical analyses on resilient pupils, teachers and schools. *Edukacja*. 1(172). P. 1-10. doi: 10.24131/3724.250101.
25. Mayer J. D., Di Paolo M., Salovey P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*. P. 772-781. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2348356/>
26. McAusland L., Addington J. (2016). Biofeedback to treat anxiety in young people at clinical high risk for developing psychosis. *National Library of Medicine*. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/eip.12368>
27. Vestena, C., Berg, J., Silva, W. & Costa-Lobo, C. (2020). Intelligence and creativity: Epistemological connections and operational implications in educational contexts. *Creative Education*. 11. P. 1179-1200. doi: 10.4236/ce.2020.117088

Дата першого надходження рукопису до видання: 16.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

УДК 378.147:37.091.33:94

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.18>

Олександр ПАНАСЮК

кандидат історичних наук, викладач циклової комісії суспільних та художньо-мистецьких дисциплін, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43010

ORCID: 0000-0002-9871-3441

Бібліографічний опис статті: Панасюк, О. (2025). Кейс-технології у системі фахової підготовки істориків: деконструкція історичних наративів та розвиток критичного мислення майбутнього вчителя. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 129–135, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.18>

**КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ІСТОРИКІВ:
ДЕКОНСТРУКЦІЯ ІСТОРИЧНИХ НАРАТИВІВ ТА РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

У статті висвітлено теоретичні та методичні засади застосування кейс-технологій у системі фахової підготовки майбутніх учителів історії. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі історичного знання в умовах інформаційної війни та посиленням викликів, пов'язаних з політизованими інтерпретаціями минулого. Зазначено, що формування критичного мислення та здатності до деконструкції історичних наративів набуває особливого значення в контексті оновлення змісту історичної освіти відповідно до положень Нової української школи. У центрі уваги – кейс-метод як інтерактивна технологія, що передбачає моделювання професійно значущих ситуацій і активну залученість студентів до аналізу джерел, порівняння альтернативних поглядів, пошуку обґрунтованих рішень.

У статті уточнено відмінності між поняттями «кейс-метод» і «кейс-технологія», окреслено їх місце в освітньому процесі та потенціал щодо формування ключових компетентностей. Розглянуто можливості кейсів у розвитку критичної історичної грамотності, медіааналітичних навичок, здатності до рефлексії й роботи з суперечливими джерелами. Продемонстровано, як кейс-завдання можуть бути спрямовані на деконструкцію «майстер-наративів» та виявлення ідеологічно зумовлених репрезентацій історичного минулого. Зосереджено увагу на педагогічних умовах ефективного застосування кейсів: рівні підготовки викладача, мотивації студентів, дидактичному та технічному забезпеченні. Підкреслено роль викладача як фасилітатора критичного діалогу у процесі осмислення суперечливих історичних явищ. Особливої ваги набуває формування у студентів здатності до аргументованої позиції щодо складних історичних питань у ситуаціях наявності протилежних поглядів.

Показано, що застосування кейс-методу змінює позицію студента в навчальному процесі: з пасивного слухача він переходить у статус активного дослідника. Обґрунтовано, що кейс-технологія може бути ефективним інструментом для формування педагогічної готовності до роботи в умовах суспільних і політичних трансформацій. Вона дозволяє майбутньому вчителю історії усвідомлювати відповідальність за формування критично мислячих громадян, здатних самостійно аналізувати інформацію, протистояти маніпуляціям і формувати власне уявлення про минуле.

Ключові слова: кейс-технології, історична освіта, критичне мислення, деконструкція наративів, професійна підготовка, медіаграмотність, історичні джерела, вчитель.

Oleksandr PANASIUK

PhD in History, Lecturer of the Cycle Commission of Social Sciences and Arts, Municipal Higher Education Institution “Lutsk Pedagogical Institute” of the Volyn Regional Council, 36 Voli Avenue, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0002-9871-3441

To cite this article: Panasiuk, O. (2025). Keis-tekhnohii u systemi fakhovoi pidhotovky istorykiv: dekonstruktsiia istorychnykh naratyviv ta rozvytok krytychnoho myslennia maibutnoho vchytelia [Case technologies in the system of professional training of historians: Deconstruction of historical narratives and development of critical thinking of the future teacher]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 129–135, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.18>

CASE TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF HISTORIANS: DECONSTRUCTION OF HISTORICAL NARRATIVES AND DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF THE FUTURE TEACHER

The article examines the theoretical and methodological foundations of applying case technologies in the system of professional training of future history teachers. The relevance of the study is determined by the growing role of historical knowledge under conditions of information warfare and the intensification of challenges associated with politicized interpretations of the past. It is emphasized that the formation of critical thinking and the ability to deconstruct historical narratives acquires particular importance in the context of updating the content of history education in accordance with the principles of the New Ukrainian School.

The focus is placed on the case method as an interactive educational technology that involves modeling professionally significant situations and actively engaging students in source analysis, comparison of alternative viewpoints, and the search for well-grounded solutions. The article clarifies the distinction between the concepts of "case method" and "case technology," outlines their place in the educational process, and highlights their potential for developing key professional competencies. Special attention is given to the possibilities of case-based tasks in fostering critical historical literacy, media-analytical skills, reflexive thinking, and the ability to work with controversial sources. The study demonstrates how case assignments may be directed toward the deconstruction of "master narratives" and the identification of ideologically conditioned representations of the historical past. Emphasis is placed on the pedagogical conditions required for the effective implementation of case technologies, including the level of instructor preparedness, student motivation, and the availability of appropriate didactic and technical support. The role of the instructor as a facilitator of critical dialogue in the process of interpreting contested historical phenomena is underscored. Particular significance is attached to the development of students' capacity to formulate reasoned positions on complex historical issues in contexts characterized by opposing interpretations.

The article shows that the application of the case method transforms the student's role in the learning process, shifting it from passive reception to active inquiry. It is argued that case technology may serve as an effective tool for fostering pedagogical readiness to work under conditions of social and political transformation. This approach enables future history teachers to recognize their responsibility in shaping critically minded citizens capable of independent information analysis, resistance to manipulation, and the formation of their own informed understanding of the past.

Key words: case technologies, history education, critical thinking, narrative deconstruction, professional training, media literacy, historical sources, teacher.

Актуальність проблеми. Сучасна історична освіта потребує методів, що формують у майбутніх учителів здатність критично осмислювати історичні нарративи. Російсько-українська війна актуалізувала проблему впливу історичних міфів і тенденційних інтерпретацій минулого на формування суспільної та індивідуальної свідомості, зокрема в освітньому середовищі, в умовах системної інформаційної протидії та пропагандистських практик. Як зазначає Є. Лук'янов, деконструкція колоніальних та імперських нарративів – тобто критичний аналіз усталених історичних оповідей – є необхідною умовою для формування збалансованої політики історичної пам'яті та протидії пропагандистським ризикам. Трансформація історичної свідомості в українському суспільстві зумовила переосмислення підходів до викладання історії з урахуванням критичного аналізу та мислення. Концепція Нової української школи визначила серед ключових компетентностей уміння критично мислити та оцінювати інформацію. У зв'язку з цим постає потреба в педагогічних технологіях, спрямованих на формування у майбутніх учителів істо-

рії здатності до спільного з учнями критичного опрацювання джерел, виявлення упереджених інтерпретацій та аналізу міфологізованих уявлень про історичні події.

Одним із методологічно обґрунтованих інструментів досягнення зазначених цілей у системі фахової підготовки майбутніх учителів історії є кейс-технології (case study). Кейс-метод сформувався як інтерактивна педагогічна технологія, спрямована на залучення здобувачів освіти до аналізу проблемних ситуацій, що відтворюють реальні або наближені до реальності професійні контексти. Його впровадження в освітню практику пов'язується з діяльністю Гарвардської бізнес-школи на початку ХХ ст., де метод конкретних ситуацій використовувався як альтернатива підручнику. У подальшому кейс-метод набув поширення в європейській педагогічній традиції, і утвердився як дослідницько-орієнтований підхід, методологічно пов'язаний із філософією прагматизму Дж. Дьюї та ідеєю навчання через діяльність. Застосування кейс-технологій змінює логіку освітнього процесу, переводить його з площини відтворення інформації у сферу аналітичного

осмислення та інтерпретації знання. У процесі роботи з кейсами здобувачі освіти залучаються до активної пізнавальної діяльності, що передбачає аналіз джерел, співставлення альтернативних позицій і формування аргументованих висновків. Для майбутніх учителів історії така модель підготовки забезпечує залучення до навчальних ситуацій, у межах яких історичне знання розглядається як результат аналітичної інтерпретації джерел, а не як фіксований масив фактологічної інформації. Актуальність використання кейс-технологій у фаховій підготовці вчителів історії посилюється в умовах зростання ролі історичного знання у політичних і публічних дискурсах. За таких обставин професійна діяльність учителя передбачає здатність до раціонального аналізу історичного матеріалу та застосування науково обґрунтованої аргументації з метою протидії маніпулятивним інтерпретаціям і міфологізованим уявленням про минуле. Саме кейс-технології створюють педагогічні передумови для формування цієї здатності на етапі професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У науковій літературі спостерігається зростання інтересу до кейс-методу як ефективного засобу підготовки майбутніх учителів історії. У публікації Голевої Т. акцент зроблено на можливості формування аналітичного мислення через навчальні ситуації, наближені до професійної діяльності. Друганова О.М. та Мартиненко І.І. дослідили технологію кейсів у контексті вищої педагогічної освіти, підкреслюючи її значення для розвитку професійної рефлексії. Аналогічний підхід продемонстровано у роботі Койчевої О.С. та Яновської Л.Г., де кейс розглядається як форма аналізу проблемних ситуацій в історичній освіті. Лук'янов Є. запропонував бачення кейс-методу як інструменту деконструкції колоніальних наративів.

Зарубіжні дослідники, зокрема Бао В. звернув увагу на можливість застосування кейс-методу в дистанційній освіті. Бріджман Т. із колегами переосмислюють історичну еволюцію цього методу у вищій школі. Лосано Парра С. та Вансінк Б. аналізують застосування мультиперспективності в історичній освіті як складника формування здатності до порівняння й критичної інтерпретації джерел. У дослідженні Люка А. викладено основи кри-

тичної грамотності як педагогічної практики, що активізує осмислення текстів у їх соціальному й ідеологічному контекстах. Огляд сучасного стану історичної освіти, запропонований Родрігес-Монео М., окреслює головні тенденції та труднощі, пов'язані з адаптацією навчального змісту до умов змін. Стаття Сантьяго М. та Дозоно Т. доводить можливість поєднання історичної дослідницької діяльності з розвитком критичного мислення учнів.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що кейс-технологія має вагомий потенціал у формуванні критичної історичної грамотності, розвитку аналітичних навичок і професійного судження майбутніх учителів.

Метою даної статті є теоретично обґрунтувати та висвітлити потенціал кейс-технологій у системі фахової підготовки вчителів історії для деконструкції історичних наративів та розвитку критичної грамотності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Під кейс-технологією розуміється метод навчання, що базується на розв'язанні проблемних ситуацій (кейсів), максимально наближених до реальних професійних або життєвих обставин (Койчева, Яновська, 2023, с. 78). У процесі розвитку цього підходу склалися два взаємопов'язані поняття – кейс-метод і кейс-технологія. Кейс-методом називають сам принцип навчання на основі конкретних ситуацій, тоді як кейс-технологія охоплює ширший інструментарій: підготовку кейс-завдань, організацію групової роботи, модерацію дискусії, оцінювання рішень (Ситнік, 2023, с. 70). У системі фахової підготовки майбутніх учителів історії кейс-технологія забезпечує інтеграцію академічного історичного знання з практико-орієнтованими вміннями його дидактичного застосування в шкільному курсі. Освітній процес за умов застосування кейс-технологій орієнтується на моделювання проблемних ситуацій, що потребують від здобувачів освіти самостійного аналітичного опрацювання матеріалу та прийняття обґрунтованих рішень. Зміст кейсів може відтворювати дидактичні проблеми, пов'язані з викладанням дискусійних сюжетів історії, за наявності різних інтерпретацій у підручниках і наукових дослідженнях. Зокрема, кейс може описувати проблему: «Як викладати спірне питання історії (наприклад, події

XX ст.), якщо підручник і наукові статті дають різні інтерпретації?». Студенти-історики мають проаналізувати надані фрагменти підручника, документів та історіографії, виявити розбіжності у наративах і запропонувати план уроку, який допоможе школярам критично осмислити цей матеріал. Таким чином, уже на етапі університетського навчання майбутні вчителі вчать деконструювати історичні наративи – розкласти їх на складові, з'ясувати, які факти чи інтерпретації лежать в основі тієї чи іншої версії історії, які «приховані голоси» або альтернативні погляди були проігноровані (Luke, 2012; Лук'янов, 2025, с. 23).

Історичний наратив являє собою концептуалізовану форму репрезентації минулого, у межах якої фактичний матеріал набуває смислової впорядкованості. Деконструкція наративу означає його критичний розбір: виявлення упереджень, ідеологічних впливів, прогалин або замовчувань. Для майбутнього вчителя історії здатність деконструювати наративи є надзвичайно важливою, адже шкільні курси історії часто містять «майстер-оповіді» – узвичаєні версії минулого, що підкреслюють певну національну чи політичну ідею (Rodríguez-Moneo, Carretero, 2011; Santiago, Dozono, 2022). Аналіз власної педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти вказує на те, що домінування у викладанні історії лише таких наративів призводить до одностороннього бачення й трактування історичних подій та їх некритичного прийняття як абсолютної істини (Панасюк, Ястребова, 2025, с. 285). Кейс-метод пропонує інструмент для боротьби з цією проблемою. Замість прямої розповіді викладача студенти отримують документальний кейс – набір матеріалів із різних джерел: уривки підручника, архівні документи, спогади очевидців, статті істориків, можливо навіть приклади медіарепрезентацій (новинні сюжети, блог-пости) на одну тему. Наприклад, кейс може стосуватися трактування подій Голодомору: включати уривок зі старого радянського підручника, сучасний український підручник, свідчення очевидця, матеріал іноземної газети 1930-х років. Завдання для студентів – проаналізувати ці джерела і відповісти на питання: які відмінності в наративах присутні, чим зумовлені ці відмінності (цензура, ідеологія, доступність фактів), та як би вони побудували урок, щоб

учні зрозуміли різні інтерпретації цього історичного явища?

Практика використання таких кейс-завдань у педагогічній освіті сприяє кільком важливим результатам. По-перше, майбутні вчителі історії глибше усвідомлюють природу історичного знання як такого, що конструється наративно. Вони бачать, що історія – це дискурс, в якому можливі різні акценти та висновки. Це формує критичну позицію щодо будь-яких авторитетних версій історії: студент починає ставити питання про джерела інформації, контекст появи тієї чи іншої інтерпретації. По-друге, розвиваються навички аналізу джерел і медіа: по суті, критичне мислення. Кейс спрямовує не приймати текст на віру, а «читати між рядків», шукати підтекст. Така вправа аналогічна фактчекінгу в журналістиці або критичному читанню медіа – тому майбутній учитель здобуває і медіаграмотність, яка надалі допоможе йому навчати учнів основам інформаційної безпеки. Як відзначає А. Люк, критичне мислення охоплює вміння і розуміти прочитане, і критично оцінювати соціальний контекст і приховані ідеї тексту (Luke, 2012). У випадку історичних наративів це означає здатність розпізнавати, які цінності чи політичні меседжі просуває та чи інша історична оповідь (Лук'янов, 2025). По-третє, кейс-метод вчить майбутнього педагога працювати з альтернативними версіями історії без упередження. Замість того, щоб уникати «незручних» тем або єдино подавати офіційну точку зору, студент зникає до думки, що на уроці корисно розглянути кілька точок зору. Такий підхід відповідає принципу мультиперспективності, підтриманому і європейськими освітніми стандартами (Lozano Parra, Wansink, 2022). У результаті, за умови грамотного керівництва викладача, кейс-технологія формує у майбутніх учителів установку на діалог історичних інтерпретацій, толерантність до різних поглядів та водночас уміння аргументовано відстоювати наукову позицію. Водночас повномасштабна агресія росії проти України актуалізувала необхідність критичного переосмислення меж допустимої толерантності в освітньому просторі та посилила запит на формування у майбутніх педагогів проактивної проукраїнської ідентичності, що спирається на національну історичну стратегію, засновану на фактах, академічності та ціннісних засадах державності.

Критична грамотність (critical literacy) у контексті підготовки вчителя історії означає сукупність умінь: критично читати історичні тексти, виявляти маніпуляції чи помилки в них, самостійно здобувати знання з різних джерел і робити власні висновки. На відміну від простої предметної грамотності (знання фактів та методики їх викладання), інформаційно грамотний учитель, який критично мислить здатен навчати учнів думати критично – ставити запитання «Хто створив цей текст і з якою метою?», «Чи не бракує тут альтернативних голосів?», «Як історичний контекст вплинув на цей наратив?». Кейс-метод напряду сприяє розвитку таких умінь. Досвід застосування кейсів у навчанні показує, що студенти змінюють свою модель поведінки: із пасивних слухачів перетворюються на активних дослідників, що самостійно конструюють знання (Друганова, Мартиненко, 2019, с. 50). У процесі обговорення кейсу у навчальній групі виробляються навички аргументації та дебатів – адже кожен студент може запропонувати своє рішення або інтерпретацію, які підлягають колективному оцінюванню. Ця діалогова взаємодія і є тренуванням критичної грамотності: майбутні вчителі практикуються формулювати власну думку й водночас критично сприймати думки інших, співставляти різні позиції. М. Родрігес-Монео зазначає, що одним із викликів сучасності є навчити учнів не просто знати історію, а розуміти різні типи історичних наративів і критично їх оцінювати. Формування такої навички повинно починатися на етапі підготовки вчителя, і кейс-технологія тут виступає як дієва практика (Rodríguez-Moneo, 2025). За допомогою кейсів викладачі можуть моделювати у студентській аудиторії ті самі методи, які згодом випускники застосують у шкільному класі: інтерпретація історичних джерел, критичне обговорення суперечливих питань, спільний пошук обґрунтованих висновків.

У дослідженнях О. Друганової та І. Мартиненко обґрунтовано, що впровадження кейс-технологій у підготовку майбутніх істориків є ефективним за дотримання певних педагогічних умов. По-перше, важливу роль відіграє підготовка самого викладача до роботи з кейсами. Викладач повинен вміти створити продуктивну навчальну ситуацію: правильно дібрати проблему, забезпечити студентів достатнім (але

не надмірним) масивом інформації, спрямувати обговорення у конструктивне русло. Не менш важливими є його комунікативні навички – вміння ставити запитання, стимулювати участь усіх студентів, попереджувати та вирішувати можливі конфлікти в дискусії (Друганова, Мартиненко, 2019, с. 53-55). По-друге, важлива мотивація і готовність самих студентів. Якщо вони звикли до пасивного навчання, перехід до активних методів може викликати спочатку опір або розгубленість. Тому необхідно поступово залучати їх до кейс-діяльності, пояснювати цінність такої роботи для їхнього професійного зростання. Успіх багато в чому залежить від внутрішньої мотивації студентів до професійного саморозвитку та готовності вчитися по-новому (Друганова, Мартиненко, 2019, с. 54). Цю мотивацію можна підсилити, якщо кейси, що пропонуються, будуть справді актуальними й наближеними до реальних викликів шкільної історичної освіти. По-третє, є питання матеріального та організаційного забезпечення. Створення якісного кейсу – процес трудомісткий: потрібно підібрати джерела, підготувати роздаткові матеріали або мультимедійні ресурси. Це вимагає часу і доступу до різноманітних баз даних, архівів, медіа. В сучасних умовах розвитку цифрової освіти перспективним є створення електронних кейсів та кейс-баз, які могли б використовувати різні педагогічні університети. Наприклад, формування банку кейсів з історії України, що охоплюють дискусійні теми чи містять порівняння різних наративів – такий ресурс міг би значно полегшити інтеграцію кейс-методу у навчальний процес.

Загалом, аналіз свідчить, що кейс-технології володіють значним потенціалом для розвитку критичного мислення майбутніх учителів історії, проте їх успішне використання залежить від належної підготовки викладачів, мотивованості студентів та відповідного навчально-методичного забезпечення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження підтверджує, що впровадження кейс-технологій у систему фахової підготовки істориків є дієвим засобом деконструкції історичних наративів та розвитку критичної грамотності майбутнього вчителя. Кейс-метод дозволяє створити освітнє середовище, в якому студенти залучені до активного

аналізу й обговорення історичних ситуацій, що сприяє формуванню у них аналітичного, критичного мислення, навичок роботи з різними джерелами і точками зору. На відміну від традиційних методів, що часто репродукують заданий матеріал, кейс-технологія привчає майбутнього вчителя до думки, що історія – це полілог і вчить його фасилітувати цей полілог у класі. Таким чином, випускник педагогічного ЗВО, який опанував метод case-study, буде здатен більш ефективно протистояти спробам політичного тиску на історичну освіту, формувати в учнів уміння самостійно думати про минуле, робити зважені оцінки подій та джерел.

Перспективи подальших досліджень бачимо у декількох напрямках. По-перше, це розробка конкретних кейс-матеріалів для різних тем шкільного курсу історії, особливо тих, що містять суперечливі або замовчувані аспекти. Такі дослідження могли б мати прикладний характер – створення збірників кейсів (методичних посібників) для використання у педагогічних університетах і на курсах підвищення кваліфікації вчителів. По-друге, актуальним є емпіричне

вивчення впливу кейс-методу на формування критичного мислення: наприклад, педагогічний експеримент, що порівняє рівень критичної медіаграмотності студентів, які навчалися із використанням кейсів, і тих, хто навчався за традиційними лекційними методами. По-третє, в контексті цифровізації освіти перспективним є дослідження можливостей електронних кейс-технологій, зокрема, використання онлайн-платформ для моделювання історичних ситуацій, віртуальних симуляцій, інтеграції кейсів у дистанційне навчання. Досвід організації освітнього процесу в умовах прифронтових територій і під час пандемії засвідчив, що онлайн-формат навчання не нівелює значення кейс-технологій, водночас актуалізує потребу їх методичної адаптації до змінених освітніх умов (Бао, 2020). Отже, подальший розвиток методики підготовки вчителів історії має включати пошук оптимальних шляхів поєднання традиційних та інноваційних (зокрема кейсових) підходів, щоб випускники педагогічних закладів були готові навчати історії покоління учнів в умовах складного, інформаційно насиченого світу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Голева Т. Використання методу «кейс-стаді» у підготовці майбутнього вчителя історії. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2010. 23, С. 403-408. <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4618>
2. Друганова О.М., Мартиненко І.І. Кейс-технологія як ефективний спосіб підготовки сучасного викладача вищої школи. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 46. С. 48-58. DOI: 10.34142/23128046.2019.46.04
3. Койчева О.С., Яновська Л.Г. Використання методу case-study як аналізу проблемних ситуацій в історичній освіті. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 58. Том 1. 2023. С. 77-80. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.1.15>
4. Лук'янов Є. Феномен і проблема деконструкції колоніальних нарративів: теорія та практичні перспективи. *Образ*, 2025. 3 (49), С. 18-26. DOI: 10.21272/Obraz.2025.3(49)-18-26.
5. Панасюк О. П., Ястребова О. Ф. Методологічні засади формування історичного та громадянського мислення здобувачів освіти в умовах профільного навчання в ліцеї. *Сучасна освіта і наука Волині: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених*. м. Луцьк, 22 травня 2025 р. С. 284-286. <https://share.google/pLlMCx06kJoOX3iJ1>
6. Прокопів Л. Інноваційні технології навчання і виховання у ВНЗ: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2017. 166 с.
7. Ситнік Т. Використання кейс-технології у контексті інноваційного навчання у закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*. № 10 (196), 2021. С. 69-73. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248529>
8. Стрельников В., Брітченко І. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МППК ПУЕТ. Полтава: ПУЕТ, 2013. 309 с.
9. Bao W. COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2020. 2(2). С. 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.1>
10. Bridgman T., Cummings S., & McLaughlin C. Restating the case: How revisiting the development of the case method can help us think differently about the future of the business school. *Academy of Management Learning & Education*, 2016. 15(4), 724-741. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0291>
11. Lozano Parra, S., Wansink, B. Multiperspectivity in History Education. In *Bloomsbury History: Theory and Method*. London: Bloomsbury. 2022 <http://dx.doi.org/10.5040/9781350927926.106>

12. Luke A. Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 2012. 51(1), С. 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>

13. Rodríguez-Moneo M., Carretero M., Gutiérrez-Cano M. History education: Past, present, and challenges for the future. *Current Opinion in Psychology*. 2025. Vol. 67. 102188. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102188>

14. Santiago M., & Dozono T. History is critical: Addressing the false dichotomy between historical inquiry and criticality. *Theory & Research in Social Education*, 2022. 50(2), С. 173-195. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2048426>

REFERENCES:

1. Holieva, T. V. (2010). Vykorystannia metodu "keis-stadi" u pidhotovtsi maibutnoho vchytelia istorii [Using the case-study method in the training of future history teachers]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 23, 403–408. <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4618> (in Ukrainian)

2. Druganova, O. M., & Martynenko, I. I. (2019). Keis-tehnolohiia yak efektyvnyi sposib pidhotovky suchasnoho vykladacha vyshchoi shkoly [Case technology as an effective way of training a modern higher education teacher]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, 46, 48–58. <https://doi.org/10.34142/23128046.2019.46.04> (in Ukrainian)

3. Koicheva, O. S., & Yanovska, L. H. (2023). Vykorystannia metodu case-study yak analizu problemnykh sytuatsii v istorychnii osviti [Using the case-study method as an analysis of problem situations in history education]. *Innovatsiina pedahohika*, 58(1), 77–80. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.1.15> (in Ukrainian)

4. Lukianov, Ye. (2025). Fenomen i problema dekonstruksii kolonialnykh naratyviv: teoriia ta praktychni perspektyvy [The phenomenon and problem of deconstructing colonial narratives: theory and practical perspectives]. *Obraz*, 3(49), 18–26. [https://doi.org/10.21272/Obraz.2025.3\(49\)-18-26](https://doi.org/10.21272/Obraz.2025.3(49)-18-26) (in Ukrainian)

5. Panasiuk, O. P., & Yastrebova, O. F. (2025). Metodolohichni zasady formuvannia istorychnoho ta hromadianskoho myslennia zdobuvachiv osvity v umovakh profilnoho navchannia v litsei [Methodological foundations of forming historical and civic thinking of learners in the context of specialized education in a lyceum]. In *Suchasna osvita i nauka Volyni: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduate Students and Young Scientists* (pp. 284–286). Lutsk. <https://share.google/pLIMCx06kJoOX3iJl> (in Ukrainian)

6. Prokopiv, L. (2017). Innovatsiini tekhnohii navchannia i vykhovannia u VNZ [Innovative technologies of teaching and education in higher education institutions]. *Ivano-Frankivsk*, 166 p. (in Ukrainian)

7. Sytnik, T. (2021). Vykorystannia keis-tekhnohii u konteksti innovatsiinoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [Use of case technology in the context of innovative learning in higher education institutions]. *Molod i rynek*, 10(196), 69–73. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248529> (in Ukrainian)

8. Strelnikov, V., & Britchenko, I. (2013). Suchasni tekhnohii navchannia u vyshchii shkoli [Modern learning technologies in higher education]. *Poltava: PUET*, 309 p. (in Ukrainian)

9. Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.1>

10. Bridgman, T., Cummings, S., & McLaughlin, C. (2016). Restating the case: How revisiting the development of the case method can help us think differently about the future of the business school. *Academy of Management Learning & Education*, 15(4), 724–741. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0291>

11. Lozano Parra, S., & Wansink, B. (2022). Multiperspektivnost v istorychnii osviti. In *Bloomsbury History: Theory and Method [Multiperspektivnost v istorychnii osviti]*. London: Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350927926.106>

12. Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>

13. Rodríguez-Moneo, M., Carretero, M., & Gutiérrez-Cano, M. (2026). History education: Past, present, and challenges for the future. *Current Opinion in Psychology*, 67, 102188. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102188>

14. Santiago, M., & Dozono, T. (2022). History is critical: Addressing the false dichotomy between historical inquiry and criticality. *Theory & Research in Social Education*, 50(2), 173–195. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2048426>

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.11.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.12.2025
 Дата публікації: 30.12.2025

УДК 376-056.264:373.5.091.12

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.19>

Людмила СІПКО

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки і психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, Україна, 18031

ORCID: 0000-0003-3884-3217

Лілія ЮХИМЕНКО

доктор біологічних наук, професор кафедри анатомії, фізіології та фізичної реабілітації, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, Україна, 18031

ORCID: 0000-0002-4455-6233

Вікторія ЗАВГОРОДНЯ

кандидатка біологічних наук, старший викладач кафедри анатомії, фізіології та фізичної реабілітації, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, Україна, 18031

ORCID: 0000-0002-6754-1501

Бібліографічний опис статті: Сіпко, Л., Юхименко, Л., Завгородня, В. (2025). Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП в інклюзивному середовищі: сучасні підходи. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 136–145, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.19>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ООП В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ

Мета роботи: проаналізувати сучасні підходи до психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі. Дослідження спрямоване на виявлення ключових чинників, що забезпечують ефективність інтеграції дитини у соціокультурний простір закладу освіти та сприяють її гармонійному розвитку.

Методологія: у роботі використано комплекс наукових методів: теоретичний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури для з'ясування стану розробленості проблеми; системний підхід для визначення структурних компонентів супроводу; моделювання для розробки узагальненої схеми взаємодії фахівців; аналіз вітчизняного досвіду реформування інклюзивної освіти в Україні.

Наукова новизна: узагальнено та систематизовано ключові підходи до супроводу дітей з ООП (гуманістичний, діяльнісний, індивідуалізований), що базуються на засадах партнерської взаємодії. Визначено роль команди психолого-педагогічного супроводу не лише як контролюючого органу, а як динамічної системи підтримки, що орієнтована на досягнення автономності учня. Запропоновано авторську узагальнену модель супроводу, яка інтегрує діагностичний, прогностичний, корекційно-розвитковий та моніторинговий етапи. Доведено, що ефективність інклюзії прямо залежить від міждисциплінарної узгодженості дій вчителів, асистентів, психологів та батьків, що дозволяє враховувати специфіку емоційно-вольової сфери дитини.

Висновки: встановлено, що психолого-педагогічний супровід є фундаментом успішної інклюзії, який забезпечує не лише академічну успішність, а й соціальну адаптацію та емоційне благополуччя дитини. Доведено, що впровадження індивідуальної програми розвитку (ІПР) має ґрунтуватися на систематичному моніторингу досягнень та гнучкому коригуванні освітніх траєкторій. Результати дослідження підтверджують, що створення безбар'єрного освітнього середовища можливе лише за умови формування інклюзивної компетентності всіх учасників освітнього процесу та переходу до командної стратегії роботи. Практична значущість роботи полягає у можливості використання запропонованої моделі для підвищення ефективності діяльності інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід; діти з особливими освітніми потребами; інклюзивне середовище; індивідуальна програма розвитку; командна взаємодія; корекційно-розвиткова робота; соціалізація; емоційне благополуччя; інклюзивна освіта.

Liudmyla SIPKO

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Shevchenko Boulevard, 81, Cherkasy, Ukraine, 18031

ORCID: 0000-0003-3884-3217

Liliia YUKHYMENKO

Doctor of Biological Sciences, Associate Professor at the Department of Anatomy, Physiology and Physical Rehabilitation, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Shevchenko Boulevard, 81, Cherkasy, Ukraine, 18031

ORCID: 0000-0002-4455-6233

Viktoriia ZAVHORODNIA

PhD in Biological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Anatomy, Physiology and Physical Rehabilitation, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Shevchenko Boulevard, 81, Cherkasy, Ukraine, 18031

ORCID: 0000-0002-6754-1501

To cite this article: Sipko, L., Yukhymenko, L., Zavorodnia, V. (2025). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditei z OOP v inkluzyvnomu seredovyshchi: suchasni pidkhody [Psychological and pedagogical support of children with SEN in an inclusive environment: modern approaches]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 136–145, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.19>

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SEN IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT: MODERN APPROACHES

Purpose: is to analyze modern approaches to the psychological and pedagogical support of children with special educational needs (SEN) in an inclusive educational environment. The study is aimed at identifying the key factors that ensure the effectiveness of a child's integration into the socio-cultural space of an educational institution and contribute to their harmonious development.

Methodology: a complex of scientific methods was used in the work: theoretical analysis of psychological, pedagogical, and methodological literature to clarify the current state of the problem; a systematic approach to determine the structural components of support; modeling to develop a generalized scheme of interaction between specialists; and analysis of the domestic experience of reforming inclusive education in Ukraine.

Scientific Novelty: key approaches to supporting children with SEN (humanistic, activity-based, individualized), based on the principles of partnership interaction, have been generalized and systematized. The role of the psychological and pedagogical support team is defined not merely as a monitoring body, but as a dynamic support system focused on achieving student autonomy. An original generalized model of support is proposed, which integrates diagnostic, prognostic, correctional-developmental, and monitoring stages. It is proved that the effectiveness of inclusion directly depends on the interdisciplinary coordination of actions between teachers, assistants, psychologists, and parents, which allows for taking into account the specific characteristics of the child's emotional and volitional sphere.

Conclusions: it has been established that psychological and pedagogical support is the foundation of successful inclusion, ensuring not only academic success but also the social adaptation and emotional well-being of the child. It is proven that the implementation of an Individual Development Plan (IDP) should be based on systematic monitoring of achievements and flexible adjustment of educational trajectories. The results of the study confirm that the creation of a barrier-free educational environment is possible only through the formation of inclusive competence in all participants of the educational process and a transition to a team-based strategy. The practical significance of the work lies in the possibility of using the proposed model to increase the efficiency of inclusive classrooms in general secondary education institutions.

Key words: psychological and pedagogical support; children with special educational needs (SEN); inclusive environment; Individual Development Plan (IDP); team interaction; correctional and developmental work; socialization; emotional well-being; inclusive education.

Постановка проблеми. Інклюзивна освіта в Україні активно розвивається, однак забезпечення повноцінного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потре-

бами (ООП) залишається одним із найскладніших завдань сучасної школи. На практиці педагоги й фахівці нерідко стикаються з браком науково обґрунтованих методик, труднощами

у формуванні міждисциплінарної взаємодії, недостатньою готовністю колективів до роботи з різними категоріями дітей та обмеженістю ресурсного забезпечення. Це призводить до фрагментарності підтримки й ускладнює реалізацію індивідуальних освітніх програм, що негативно впливає на динаміку розвитку та рівень включеності дітей з ООП у освітній процес.

У контексті модернізації української освіти та переходу до інклюзивної моделі дедалі більшої уваги потребує питання забезпечення цілісного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Попри значний прогрес у нормативно-правовому регулюванні, системність і якість супроводу залишаються нерівномірними. У багатьох закладах освіти відчувається дефіцит фахівців, які володіють сучасними корекційно-розвитковими технологіями, діагностичними методиками та компетентностями взаємодії у міждисциплінарній команді. Крім того, педагогам бракує практичних інструментів роботи з різними категоріями дітей з ООП, що призводить до труднощів у реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, зниження ефективності адаптації й ускладнень соціальної інтеграції учнів. Наявні протиріччя між потребами дитини, вимогами інклюзивної освіти та реальними ресурсами закладів освіти актуалізують необхідність ґрунтовного теоретичного й практичного обґрунтування сучасних підходів до супроводу.

Зростання кількості дітей, які потребують спеціальних умов навчання, вимагає переосмислення підходів до організації підтримки в інклюзивному середовищі. Сучасні наукові підходи наголошують на важливості комплексної, мультидисциплінарної моделі супроводу, що поєднує педагогічну, психологічну, соціальну та корекційно-реабілітаційну компоненти. Таке середовище повинно бути не лише безбар'єрним, а й розвивальним, чутливим до індивідуальних потреб, здатним забезпечити гармонійний розвиток когнітивної, емоційної та поведінкової сфери дитини.

Особливої ваги набуває готовність педагогів працювати у команді психолого-педагогічного супроводу, застосовувати сучасні методи оцінювання освітніх труднощів, реалізовувати моделі партнерства з батьками. Інноваційні технології, такі як інклюзивно-ресурсний підхід, адаптивна освіта, доказові корекційні методики, значною

мірою підвищують ефективність підтримки й сприяють успішній соціалізації учнів з ООП. Таким чином, дослідження сучасних підходів до супроводу дітей з ООП в інклюзивному середовищі є надзвичайно актуальним і відповідає стратегічним завданням розвитку освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами отримала широке висвітлення у працях сучасних українських науковців, які з різних наукових позицій обґрунтовують необхідність створення інклюзивного середовища та становлення нових підходів до підтримки дитини з ООП. Значний внесок у розвиток теоретико-методологічних засад інклюзивної освіти зробив В. Бондар (Bondar, 2023), який у своїх працях розглядає інклюзивну освіту як соціально-педагогічну систему, що перебуває у постійному розвитку та потребує науково обґрунтованих моделей супроводу. Він підкреслює важливість індивідуалізації не лише освітніх, а й виховних і корекційно-розвиткових впливів, що забезпечують гармонійний розвиток дитини.

Комплексний аналіз сутності інклюзії, її завдань і викликів подано в монографії А. Колупаєвої (Kolupaieva, 2009). Дослідниця акцентує увагу на зміні парадигми освіти – від компенсаційної моделі до моделі підтримки, що спирається на потреби дитини, її сильні сторони та соціальну взаємодію. Науковиця підкреслює, що ефективний супровід можливий лише за умови командної взаємодії фахівців, партнерства з батьками та забезпечення доступності освітнього середовища. Вона обґрунтовує необхідність міждисциплінарної взаємодії, підкреслюючи, що ефективність інклюзивної освіти визначається рівнем узгодженості дій педагогів, психологів, реабілітологів і сім'ї дитини.

Питання психологічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання розкривають у своїх роботах Н. Зобенько та Т. Зорочкіна (Zobenko, Zorochkina, 2023). Авторки підкреслюють значення раннього виявлення освітніх та емоційних потреб дитини, а також важливість застосування психологічних методик, спрямованих на розвиток емоційно-вольової сфери, комунікативної компетентності та соціальної адаптації. Учені доводять, що ключову роль відіграють установки педагога, його здатність

до емпатії та вміння створювати підтримувальне середовище для дітей різних категорій.

Подібної позиції дотримується й І. Луценко (Lutsenko, 2013), яка детально описує алгоритми психологічної підтримки учнів з ООП, зокрема індивідуальний підбір стратегій роботи з різними типами порушень розвитку. Дослідниця наголошує на необхідності взаємодії психолога з педагогами та батьками задля комплексної підтримки дитини.

Особливості організації інклюзивного навчання в закладах освіти аналізує І. Кузава (Kuzava, 2016), яка окреслює актуальні проблеми й труднощі педагогів у роботі з дітьми з ООП. Учена підкреслює потребу у підвищенні кваліфікації фахівців, розробленні адаптованих освітніх програм та впровадженні інноваційних форм корекційно-розвиткової роботи.

Погляди С. Миронової (Myronova, 2016), доповнюють сучасні наукові уявлення про роль соціально-педагогічного середовища. Дослідниця акцентує, що результативність супроводу залежить від наявності в закладі освіти психологічно безпечного, чутливого до потреб дітей простору, де функціонує налагоджена система взаємодії між педагогами, асистентами, психологами, батьками та фахівцями інших сфер. Вона пропонує конкретні практичні інструменти, які можуть бути використані педагогами під час організації супроводу дітей з ООП.

Питання організації психологічної підтримки в інклюзивній освіті розглядає також А. Обухівська (Obukhivska, 2017), яка визначає структуру психологічного супроводу та окреслює функції практичного психолога в умовах інклюзивного навчання. Вона наголошує на важливості моніторингу психологічного стану дітей та формуванні індивідуальної траєкторії їх соціально-емоційного розвитку.

Соціально-педагогічний аспект супроводу висвітлює Н. Рачова (Rachova, 2009). У своїх дослідженнях вона підкреслює значення соціальної підтримки дитини та її сім'ї, орієнтованої на створення сприятливих умов для взаємодії в шкільному середовищі та поза ним. Вона визначає ключові напрями діяльності соціального педагога в роботі з дітьми з ООП.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про мультимодальність і міждисциплінарність сучасних підходів до психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потре-

бами. Усі автори підкреслюють потребу в комплексному, командному та індивідуалізованому підході, що є основою ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища. Наукові висновки стають теоретичним підґрунтям для подальшої модернізації інклюзивної освіти та вдосконалення професійної підготовки фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами.

Мета статті – проаналізувати сучасні підходи до психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі ґрунтується на принципах гуманізму, індивідуалізації, партнерства та мультидисциплінарності. Сучасний підхід передбачає не лише забезпечення умов доступності, а створення такого освітнього простору, у якому дитина почувається прийнятою, розуміє власні можливості та отримує підтримку у подоланні бар'єрів. Науковці наголошують, що ефективність супроводу визначається його системністю: кожна дитина з ООП має отримувати комплексну допомогу, що включає діагностику труднощів, розробку індивідуальної програми розвитку, корекційно-розвиткову роботу та регулярний моніторинг динаміки. Психолог у команді супроводу виконує функції діагностики емоційних, поведінкових і когнітивних труднощів, сприяє формуванню саморегуляції, розвитку соціальної компетентності. Педагог забезпечує адаптацію змісту навчання, добирає методи та форми роботи з урахуванням можливостей учня. Асистент учителя підтримує дитину у повсякденному освітньому процесі та організовує розвивальне середовище. Тісна взаємодія цих фахівців забезпечує цілісний супровід, який відповідає індивідуальним потребам дитини.

Сьогодні одним із ключових викликів є необхідність використання сучасних корекційно-педагогічних технологій. Багато педагогів у закладах освіти відчують брак практичних інструментів для роботи з дітьми з аутизмом, інтелектуальними порушеннями, порушеннями слуху чи мовлення. Ефективність супроводу значною мірою залежить від того, наскільки школа може забезпечити диференційований підхід, а команда супроводу – застосовувати доказові методики. Для того щоб розкрити структурні

компоненти сучасного супроводу, наведемо узагальнену характеристику його основних напрямів. Зважаючи на складність і багатовимірність роботи з дітьми з ООП, важливо чітко визначити ключові напрями психолого-педагогічного супроводу, які забезпечують системність і комплексність допомоги.

Різні фахівці команди супроводу виконують взаємодоповнювальні функції, що сприяють гармонійному розвитку дитини, її адаптації та успішній інтеграції в освітній процес. Для більш узагальненого й наочного представлення цих напрямів доцільно систематизувати їх у структурованій формі. Саме тому нижче подано таблицю 1, що відображає основні складові супроводу та очікувані результати їх реалізації.

Таблиця демонструє, що супровід дітей з ООП не обмежується окремими корекційними заняттями, а охоплює цілісну систему педагогічної, психологічної й соціальної підтримки. Комплексність цих напрямів дає змогу створити умови, у яких дитина не тільки опановує навчальний матеріал, а й розвиває емоційну стабільність, навички спілкування, самостійність і впевненість у власних силах. Саме цілісність і системність супроводу визначають його результативність. У сучасних інклюзивних закладах освіти дедалі більшого значення набувають підходи, що комплексно враховують індивідуальні особливості дитини. Впровадження інклюзії змінює фокус із компенсаційного підходу, коли увага акцентувалася на корекції порушень, на розвитковий підхід, який передбачає створення умов для максимального розкриття потенціалу кожної дитини з ООП. У практиці роботи фахів-

ців спостерігається перехід від фрагментарних методів до цілісних технологій, орієнтованих на взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

Одним із важливих напрямів є використання індивідуальних освітніх траєкторій, які дають змогу адаптувати темп навчання, зміст завдань, рівень складності та форми подання матеріалу. Це забезпечує підтримку дитини як у сильних сторонах, так і в тих сферах, які потребують корекції. Значну роль відіграє й мультисенсорний підхід, що поєднує зорові, слухові, тактильні та моторні канали сприймання, підвищуючи ефективність засвоєння навчального матеріалу дітьми з різними типами порушень.

Сучасні дослідження свідчать про високу результативність технологій розвитку емоційного інтелекту, адже діти з ООП часто відчують труднощі у розпізнаванні, вираженні й регуляції власних емоцій. Педагоги застосовують спеціальні вправи, арт-терапевтичні техніки, ігрові методи, спрямовані на формування емоційної стійкості та соціальних навичок.

Значного поширення в інклюзивній практиці набули також когнітивно-поведінкові стратегії, що допомагають долати дезадаптивні реакції, знижувати тривожність, сприяти розвитку навичок самоконтролю та саморегуляції. Ефективність цих стратегій зростає, коли вони інтегруються у навчальний процес та поєднуються з індивідуальною підтримкою асистента вчителя.

Суттєвим компонентом ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП є створення індивідуалізованого освітнього маршруту, який враховує не лише тип пору-

Таблиця 1

Основні напрями психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивному середовищі

Напрямок супроводу	Зміст роботи	Очікуваний результат
Діагностичний	Визначення освітніх труднощів, психоемоційного стану, рівня розвитку; формування психолого-педагогічного висновку.	Розуміння потреб дитини, формування індивідуальної програми розвитку.
Корекційно-розвитковий	Заняття з розвитку мовлення, емоційної сфери, когнітивних функцій; корекція поведінкових труднощів.	Зменшення проявів труднощів, розвиток ключових навичок.
Педагогічний	Адаптація програм, індивідуалізація завдань, добір методів і форм навчання.	Підвищення успішності, включення дитини в освітній процес.
Соціально-педагогічний	Робота над соціалізацією, розвитком комунікативних навичок, взаємодія з колективом.	Формування навичок взаємодії, позитивної самооцінки.
Консультативний	Підтримка батьків, робота з педагогами, спрямована на вирішення проблем дитини.	Підвищення ефективності взаємодії та підтримки дитини у різних середовищах.

шення, а й унікальні пізнавальні стилі, інтереси, темп діяльності та потенційні сильні сторони дитини. У сучасній інклюзивній практиці акцент зміщується з компенсації недоліків на розвиток збережених функцій, що відповідає концепції позитивної педагогіки та підходу, орієнтованого на сильні сторони. Така стратегія дозволяє формувати у дітей з особливими потребами віру у власні можливості, підвищувати мотивацію до навчання та сприяти соціально-емоційному розвитку.

Особливої уваги потребує питання взаємодії між учасниками освітнього процесу. Дослідження показують, що саме командний супровід – ключовий чинник успішної інклюзії. У команду входять учитель, асистент учителя, психолог, соціальний педагог, логопед або дефектолог, а також батьки. Кожен із них виконує специфічну професійну роль, однак ефективність досягається лише тоді, коли всі учасники діють узгоджено, маючи спільну мету та єдине бачення розвитку дитини. Регулярні командні консультації, обмін спостереженнями та оперативне реагування на труднощі дозволяють зменшувати навчальні бар'єри та формувати для дитини стабільне підтримувальне середовище. Важливо зазначити, що сучасні підходи до супроводу базуються на використанні доказових методик. Зокрема, когнітивно-поведінкові техніки, сенсорна інтеграція, методи альтернативної та додаткової комунікації (ААС), візуальні розклади та соціальні історії показали високу результативність при роботі з дітьми з РАС, порушеннями інтелектуального розвитку, мовленнєвими та емоційно-поведінковими труднощами. Використання структурованого освітнього середовища, чітких інструкцій та візуальної підтримки значно підвищує рівень самостійності та знижує рівень тривожності у дітей з ООП.

Не менш важливою є організація освітнього простору. Інклюзивне середовище має бути не лише безпечним, а й адаптивним: забезпеченим сенсорними куточками, зонами для відпочинку, доступними навчальними матеріалами, інклюзивними технологіями та спеціальними засобами корекції. Доведено, що правильно організований простір сприяє оптимізації поведінки та підвищує рівень включеності дитини у освітню діяльність. На особливу увагу заслуговує питання співпраці з батьками. Саме батьки є першими

експертами щодо особливостей своєї дитини, а тому їхня думка є ключовою під час планування ППР. Консультаційна та просвітницька робота з родиною допомагає підвищити педагогічну компетентність батьків, знизити рівень емоційного виснаження та створити узгоджену систему підтримки, яка діє в усіх середовищах перебування дитини. Значущим напрямом психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП є розвиток соціально-емоційної компетентності. Діти з різними типами порушень часто демонструють труднощі у розумінні власних емоцій, керуванні поведінкою, встановленні контактів з однолітками. Саме тому важливо впроваджувати спеціальні програми соціально-емоційного навчання, адаптовані до індивідуальних можливостей дитини. До таких програм можуть входити тренінги емоційної регуляції, вправи на розвиток емпатії, формування навичок взаємодії та розв'язання конфліктів. Практика показує, що систематичне використання подібних методик сприяє стабілізації поведінки та покращує психологічний комфорт дитини у шкільному середовищі.

Окремою складовою супроводу є формування академічних навичок. Педагогам важливо застосовувати диференціацію, адаптацію та модифікацію навчальних завдань. Диференціація дозволяє варіювати рівень складності за єдиною темою, адаптація змінює спосіб подання матеріалу, а модифікація передбачає зміну самої навчальної мети відповідно до можливостей дитини. Це забезпечує доступність освіти та сприяє відчуттю успіху навіть у дітей із суттєвими порушеннями розвитку. Ще одним актуальним питанням є впровадження технологій інклюзивного навчання. Використання інтерактивних платформ, спеціальних застосунків, програм для альтернативної комунікації та цифрових ресурсів значно розширює можливості підтримки. Технології дозволяють створити індивідуальний темп навчання, візуалізувати складні поняття, використовувати сенсорні стимули та підтримувати увагу дитини. Оскільки сучасний супровід базується на комплексності, важливо розуміти, що діяльність фахівців повинна охоплювати різні напрями впливу. Це демонструє така систематизація: Для кращого розуміння ролі різних спеціалістів у супроводі дітей з ООП доцільно узагальнити основні функції кожного учасника команди психолого-педагогіч-

ного супроводу. Це дозволяє побачити структуру взаємодії, межі відповідальності та логіку комплексного підходу. Щоб систематизувати ключові напрями діяльності спеціалістів, подамо узагальнену характеристику їхніх функцій у таблиці 2.

Як видно з таблиці, кожен учасник команди має чітко визначені функції, які водночас доповнюють одна одну. Саме цілісність підходу, злагодженість дій та регулярний обмін інформацією забезпечують системність супроводу. Це дозволяє створити для дитини з ООП стабільне, передбачуване та підтримувальне освітнє середовище, у якому вона може демонструвати власну динаміку розвитку та досягати максимально можливих результатів.

Важливою складовою ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП є формування позитивного освітнього середовища, у якому дитина відчуває себе прийнятою, захищеною та включеною до колективу. Безпечна, емоційно комфортна атмосфера знижує рівень тривожності, сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвитку навичок саморегуляції. Педагогам важливо працювати над розвитком культури інклюзивності у класі: проводити бесіди про толерантність, моделювати ситуації емпатійної поведінки, формувати у дітей розуміння, що всі учні різні, але рівноцінні. Створення адаптованих умов (зміна розсадки, використання альтер-

нативних способів відповіді, сенсорні куточки) також сприяє позитивному психологічному фону. Не менш важливою складовою супроводу є розвиток комунікативних навичок. Діти з ООП можуть мати труднощі у вираженні власних думок, встановленні контактів або використанні невербальних сигналів. Психологи та логопеди активно застосовують методики альтернативної та додаткової комунікації (АДК), що включають піктограми, картки PECS, комунікатори, мобільні додатки. Використання таких допоміжних засобів не лише полегшує взаємодію дитини з дорослими та однолітками, а й знижує рівень фрустрації та поведінкових труднощів, пов'язаних із неможливістю висловити свої потреби.

Особливу увагу слід звертати на розвиток пізнавальних процесів – уваги, пам'яті, мислення, сприймання. Використання ігрових методів, мультимодальних підходів та часткового програмування дій дозволяє структуровано формувати когнітивну сферу дитини. Ефективними є вправи з використанням сенсорних матеріалів, які сприяють стимуляції різних аналізаторів і забезпечують кращу фіксацію інформації. Наприклад, діти із затримкою психічного розвитку демонструють кращу динаміку, коли навчальний матеріал поєднує тактильні, візуальні та аудіальні стимули, що активує додаткові механізми засвоєння.

Таблиця 2

Функції фахівців команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП

Учасник команди супроводу	Основні функції	Очікувані результати для дитини
Вчитель (предметник або вчитель початкових класів)	Добір адаптованих завдань; реалізація стратегій інклюзивного навчання; підтримка освітньої мотивації.	Підвищення навчальної успішності; зниження тривожності; активніша участь у навчанні.
Асистент вчителя	Надання індивідуальної підтримки; допомога у комунікації та організації поведінки; сприяння соціалізації.	Формування самостійності; краща адаптація в колективі; стабільна поведінка.
Практичний психолог	Проведення діагностики; корекційно-розвивальна робота; консультування батьків і педагогів; моніторинг емоційного стану.	Покращення емоційного балансу; розвиток комунікативних навичок; зменшення поведінкових труднощів.
Вчитель-дефектолог / корекційний педагог	Реалізація корекційних занять; розвиток когнітивних, мовленнєвих та сенсомоторних функцій; індивідуалізація навчання.	Позитивна динаміка розвитку; компенсування труднощів; зміцнення навчальних умінь.
Соціальний педагог	Сприяння взаємодії між школою та сім'єю; соціально-педагогічний супровід; робота з сімейними труднощами.	Поліпшення сімейного клімату; зменшення кризових ситуацій; ефективна соціалізація.
Батьки / законні представники	Участь у розробленні ІПР; домашня підтримка; формування стабільного емоційного середовища.	Закріплення навичок удома; підтримка впевненості; узгодженість у вимогах.
Логопед	Корекція мовленнєвих порушень; формування комунікативної компетентності; розвиток фонетико-фонематичних умінь.	Покращення мовлення; розвиток комунікації; легше включення в групову роботу.

У сучасних умовах окремого значення набуває взаємодія з батьками, яка повинна базуватися на принципах партнерства. Педагоги й фахівці супроводу мають не лише інформувати родину про особливості розвитку дитини, але й формувати у батьків впевненість у їхній виховній компетентності. Регулярні консультації, тренінги батьківських навичок, участь у плануванні ППР допомагають родині краще розуміти індивідуальні потреби дитини та брати активну участь у її розвитку. Налагоджена комунікація сприяє узгодженості дій між школою та сім'єю й підвищує результативність супроводу. Комплексний супровід неможливий без постійного моніторингу динаміки розвитку. Систематичне оцінювання дозволяє аналізувати, наскільки ефективними є застосовані методики, і вчасно вносити корективи. Моніторинг може проводитися за допомогою діагностичних методик, спостереження, аналізу виконання завдань та зворотного зв'язку від батьків. У сучасній практиці також використовуються цифрові інструменти відстеження прогресу – електронні карти розвитку, онлайн-портфоліо, чек-листи навичок, що дають змогу прозоро фіксувати досягнення дитини. Для систематизації основних форм роботи в рамках супроводу доцільно виділити їх у вигляді узагальненої структурованої таблиці. Це дозволяє чітко відобразити напрями впливу фахівців та педагогів, а також зрозуміти, які методи є базовими, а які – додатковими залежно від особливостей розвитку дитини. Нижче подано таблицю 3, що містить основні форми роботи у психолого-педагогічному супроводі дітей з ООП.

У таблиці представлено основні форми роботи, які реалізуються у сучасних закладах освіти. Вони охоплюють як корекційні, так

і педагогічні та соціально-емоційні аспекти. Комбінування цих форм дозволяє забезпечити дитині всебічну підтримку та створити умови для її гармонійного розвитку. Системний підхід, злагоджена взаємодія фахівців та індивідуалізація методів виступають ключовими чинниками результативності психолого-педагогічного супроводу.

Сучасна система психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами інтенсивно змінюється під впливом технологічних, соціальних та педагогічних тенденцій. Традиційні методи підтримки сьогодні поєднуються з інноваційними моделями, що дозволяють забезпечити більш індивідуалізований, гнучкий та результативний підхід. Одним із ключових напрямів є використання мультимедійних та цифрових ресурсів, які розширюють можливості корекційної роботи. Інтерактивні платформи, адаптивні навчальні програми, візуальні та аудіоматеріали підвищують мотивацію, полегшують сприйняття інформації та створюють умови для диференційованого навчання. Для дітей з порушеннями мовлення чи інтелектуального розвитку ефективними є спеціальні логопедичні застосунки, програми з альтернативної і додаткової комунікації (AAC), які поступово формують навички вираження власних потреб та емоцій. Водночас поширюється застосування інклюзивних педагогічних технологій, зокрема ко-навчання, командного викладання (team-teaching), тьюторського супроводу та індивідуальних освітніх траєкторій. Такі моделі дозволяють створювати більш природне середовище взаємодії, підтримувати академічний розвиток та сприяти соціальній інтеграції дітей з ООП у загальноосвітній простір. Важливу

Таблиця 3

Основні форми психолого-педагогічної роботи з дітьми з ООП

Напрямок роботи	Характеристика	Приклади реалізації
Корекційно-розвитковий	Спрямована на подолання або пом'якшення порушень розвитку	Логопедичні заняття, корекція пізнавальних процесів, сенсорна інтеграція
Психологічна підтримка	Забезпечує емоційний комфорт, корекцію поведінки та розвиток соціальних навичок	Арттерапія, казкотерапія, тренінги емоційної регуляції
Педагогічна робота	Формує академічні навички, адаптує навчальний контент до можливостей дитини	Адаптовані завдання, модифікації програм, диференціація навчання
Соціально-педагогічна підтримка	Сприяє адаптації дитини у соціальному середовищі, роботі з родиною	Консультації батьків, соціальні проекти, взаємодія з службами
Інклюзивно-цифрові технології	Забезпечують доступність освіти через використання цифрових засобів	Програми АДК, візуальні розклади, мобільні додатки для розвитку

роль відіграють також терапевтичні методики, що інтегруються в освітній процес: арт-терапія, казкотерапія, сенсорна інтеграція, музикотерапія, ігротерапія. Наявність таких методів робить супровід не лише корекційним, а й глибоко розвивальним і гуманістичним. Вони допомагають знижувати тривожність, регулювати емоційні стани, підвищувати самооцінку та формувати впевненість у власних можливостях. Okремо варто відзначити міждисциплінарну взаємодію фахівців. Сьогодні ефективний супровід неможливий без постійної координації дій учителів, асистентів, психологів, логопедів, реабілітологів і соціальних педагогів. Командний підхід забезпечує цілісність підтримки, дає змогу узгоджувати корекційні стратегії та своєчасно реагувати на зміни в розвитку дитини.

Таким чином, інноваційні підходи поглиблюють зміст психолого-педагогічного супроводу та підвищують його результативність. Вони формують підґрунтя для створення інклюзивного середовища, у якому кожна дитина з ООП може реалізувати свій потенціал і відчувати себе успішною.

Ефективність психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами значною мірою залежить від того, наскільки якісно вибудована взаємодія між закладом освіти та родиною. Сім'я відіграє ключову роль у розвитку дитини, адже саме в домашньому середовищі формуються первинні навички, моделі поведінки та емоційні реакції. Тому партнерська співпраця педагогів і батьків є одним з фундаментальних компонентів інклюзивного освітнього процесу. Психологи та педагоги наголошують, що залученість родини підвищує результативність корекційно-розвивальної роботи, зменшує ризики регресу в розвитку та забезпечує сталість позитивних змін. У взаємодії з батьками необхідно дотримуватися принципів відкритості, довіри, взаємної поваги та доступності інформації. Батьки повинні розуміти, які методики використовуються, які цілі ставляться в межах ІПР, а також брати участь у їх коригуванні. Одним із важливих аспектів є просвіта та консультування батьків. Фахівці надають рекомендації щодо особливостей поведінки дитини, оптимальних способів реагування на труднощі, формування режиму дня, розвитку комунікативних і соціальних навичок. Часто педагогічні колективи орга-

нізуюють тренінги, семінари та індивідуальні консультації, спрямовані на формування у батьків компетентності щодо підтримки власної дитини. Особливої уваги потребує емоційний стан батьків дітей з ООП, оскільки вони часто переживають тривогу, виснаження, невпевненість у майбутньому та інформаційне перевантаження. Психологічна підтримка сімей допомагає долати бар'єри, зменшувати стрес, сприяє стабілізації емоційного фону та підвищує внутрішню ресурсність. У багатьох закладах створюються батьківські клуби, групи взаємопідтримки або залучаються фахівці з сімейного консультування. Важливою складовою партнерства є узгодженість дій між педагогами та родиною. Ті самі моделі поведінки, вправи, правила та корекційні методи, що використовуються у школі, мають застосовуватися й удома. Єдині підходи забезпечують стабільність освіти й дають змогу дитині швидше адаптуватися до різних життєвих ситуацій. Завдяки цьому підвищується ефективність навчання, формується послідовність у засвоєнні навичок і мінімізуються конфліктні чи стресові реакції.

Таке партнерство сприяє не лише розвитку дитини, а й формуванню інклюзивної культури в сім'ї та суспільстві загалом. Адже коли батьки усвідомлюють значення педагогічних стратегій, розуміють особливості розвитку, визнають унікальність власної дитини, вони стають активними учасниками освітнього процесу. Таким чином, психолого-педагогічне партнерство між родиною та закладом освіти є одним із найпотужніших ресурсів, що забезпечує успішний розвиток дітей з ООП та сприяє їхній соціальній інтеграції.

Висновки. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі є комплексним і багатовимірним процесом, що ґрунтується на взаємодії фахівців різного профілю. Аналіз теоретичних підходів та сучасних практик дозволяє стверджувати, що результативність супроводу безпосередньо залежить від правильно проведеної діагностики, індивідуального планування розвитку, реалізації корекційно-розвиткових заходів та систематичного моніторингу динаміки дитини. Особливо важливою є міждисциплінарна взаємодія, оскільки саме командний підхід забезпечує комплексний вплив на освітні, психологічні, соціальні та емоційні потреби

учнів з ООП. Вагому роль відіграє створення психологічно безпечного та підтримувального освітнього середовища, яке сприяє адаптації, розвитку самостійності, формуванню позитивної самооцінки та підвищенню навчальної мотивації дитини. Таким чином, ефективний супровід дітей з ООП в інклюзивному просторі можливий лише за умови професійної компетентності

педагогів, системності в організації корекційної роботи та забезпечення партнерської взаємодії між закладом освіти, родиною та фахівцями супроводу. Перспективними є подальші дослідження, спрямовані на вдосконалення моделей психолого-педагогічного супроводу з урахуванням індивідуальних освітніх траєкторій дітей з ООП.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар В. І. Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. 128 с.
2. Зобенько Н. А., Зорочкіна, Т. С. Особливості психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Академічні студії. серія «педагогіка»*, (1), 28–34. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.1>.
3. Колупасва А. А., Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
4. Кузава І. Б. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей в інклюзивному освітньому середовищі [Електронний ресурс Педагогічний часопис Волині. 2016. № 1. С. 97-102.
5. Луценко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Практичний психолог: Школа*. 2013. № 10. С. 4-15.
6. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с..
7. Обухівська А. Г. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек. / ред. А. Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
8. Рачова Н. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими потребами. *Дефектолог*. №10, 2009. С. 4–8.

REFERENCES:

1. Bondar, V. I. (2023). Systema osvity i vykhovannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy: dosvid mynuloho – pohliad u maibutnie [The system of education and upbringing of children with special educational needs: experience of the past – a look into the future]. Kharkiv: KhNPU named after H. S. Skovoroda, 128 p. [in Ukrainian].
2. Zobenko, N. A., & Zorochkina, T. S. (2023). Osoblyvosti psykholohichnoho suprovodu ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [Features of psychological support for children with special educational needs in inclusive education]. *Akademichni studii. Seriiia “Pedahohika”*, (1), 28–34. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.1> [in Ukrainian].
3. Kolupaieva, A. A. (2009). Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive education: realities and prospects]. Kyiv: Sammit-Knyha, 272 p. [in Ukrainian].
4. Kuzava, I. B. (2016). Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia ditei v inkliuzyvnomu osvitu'omu sere dovys hchi [Current problems of teaching and upbringing children in an inclusive educational environment]. *Pedahohichni chasopys Volyni*, 1, 97–102. [in Ukrainian].
5. Lutsenko, I. V. (2013). Psykholohichni suprovod dytyny z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [Psychological support for a child with special educational needs in inclusive learning]. *Praktychnyi psykholoh: Shkola*, 10, 4–15. [in Ukrainian].
6. Myronova, S. P. (2016). Pedahohika inkliuzyvnoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk [Pedagogy of inclusive education: educational-methodical manual]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohiienko, 164 p. [in Ukrainian].
7. Obukhivska, A. H. (2017). Psykholohichni suprovod inkliuzyvnoi osvity: metodychni rekomendatsii [Psychological support of inclusive education: methodological recommendations]. Kyiv: UNMTs of Practical Psychology and Social Work, 92 p. [in Ukrainian].
8. Rachova, N. (2009). Sotsialno-pedahohichni suprovod ditei z osoblyvymy potrebamy [Social and pedagogical support of children with special needs]. *Defektoloh*, 10, 4–8. [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 14.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 17.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

УДК 378.011.3-051:796.011]:355.232.1:39(=161.2)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.20>**Владислав ТЕРЕМЕЦЬКИЙ**

доктор юридичних наук, професор, завідувач сектору проблем реалізації господарського законодавства відділу проблем модернізації господарського права та законодавства, Державна установа «Інститут економіко-правових досліджень імені В. К. Мамутова Національної академії наук України», вул. Марії Капніст, м. Київ, Україна, 203057

ORCID: 0000-0002-2667-5167**Микола МИХАЛЬЧУК**

аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72300

ORCID: 0009-0005-6318-1528

Бібліографічний опис статті: Теремецький, В., Михальчук, М. (2025). Ціннісні орієнтації як основа готовності майбутніх учителів фізичної культури до захисту Батьківщини: козацький контекст. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 146–156, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.20>

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ОСНОВА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗАХИСТУ БАТЬКІВЩИНИ: КОЗАЦЬКИЙ КОНТЕКСТ

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та дослідженні шляхів формування у майбутніх учителів фізичної культури готовності до захисту Батьківщини в процесі професійної підготовки засобами провідних ідей козацької педагогіки. Методологія дослідження ґрунтується на комплексному поєднанні загальнонаукових та спеціальних методів. Системний підхід дозволив розглянути процес військово-патріотичного виховання як цілісну структуру взаємодії освітніх інституцій та громадськості. Культурологічний та аксіологічний підходи використано для аналізу ролі національних традицій та козацьких бойових мистецтв у формуванні ціннісного ставлення до власного «Я» та держави. Метод дедукції використано для виокремлення специфічних засобів козацької педагогіки, придатних для впровадження в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти. Наукова новизна роботи полягає у поглибленні наукових уявлень про структуру готовності майбутнього вчителя фізичної культури до захисту Батьківщини через призму козацької педагогіки. Уперше комплексно розглянуто вплив традиційних українських бойових мистецтв (Спас, Бойовий гопак, Хортінг) не лише як засобів фізичного вдосконалення, а як інструментів психоемоційного гартування та формування національної ідентичності в умовах воєнного стану. Доведено, що інтеграція козацьких виховних ідеалів у зміст фізичного виховання дозволяє сформувати у студента не лише інструкторські навички, а й активну громадянську позицію та жертовну готовність до виконання військового обов'язку. Дістало подальшого розвитку обґрунтування ролі інституційної синергії (взаємодії держави, сім'ї та закладів вищої освіти) у створенні цілісного виховного простору. Проведене дослідження підтверджує, що ціннісні орієнтації, сформовані на основі козацького контексту, є наріжним каменем готовності майбутніх фахівців до захисту держави. Встановлено, що використання потенціалу козацької педагогіки, зокрема через популяризацію національних видів спорту та залучення до історико-культурної спадщини, забезпечує високу ефективність військово-патріотичного виховання. Виявлено, що готовність до захисту Батьківщини є інтегральною якістю особистості, яка поєднує фізичну витривалість, професійну майстерність педагога та глибоку внутрішню переконаність у цінності національної свободи. Практична значущість результатів полягає у можливості їх впровадження при розробці робочих програм із фізичного виховання та планів виховної роботи у педагогічних закладах вищої освіти з метою підготовки вчителя-патріота нової генерації.

Ключові слова: військово-патріотичне виховання, мистецька фізичної культури, козацька педагогіка, ціннісні орієнтації, готовність до захисту Батьківщини, бойові мистецтва, національна ідентичність.

Vladyslav TEREMECKYI

Doctor in Law, Professor, Head of the Sector of Problems of Implementation of Economic Legislation at the Department of Modernizing Commercial Law and Law, State Organization "V. Mamutov Institute of Economic and Legal Research of the National Academy of Sciences of Ukraine", Marii Kapnist str., 2, Kyiv, Ukraine, 03057

ORCID: 0000-0002-2667-5167

Mykola MYKHAKCHUK

Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine, 72300

ORCID: 0009-0005-6318-1528

To cite this article: Teremeckyi, V., Mykhakchuk, M. (2025). Tsinnisni oriientatsii yak osnova hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do zakhystu Batkivshchyny: kozatskyi kontekst [Values as a basis for future physical education teachers' standby to defend the motherland: cossack context]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 146–156, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.20>

VALUES AS BASIS FOR FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' STANDBY TO DEFEND THE MOTHERLAND: COSSACK CONTEXT

The purpose of the article is to theoretically substantiate and investigate the ways of forming the readiness of future physical education teachers for homeland defense in the process of professional training using the leading ideas of Cossack pedagogy. The research is based on a comprehensive combination of general scientific and special methods. The systems approach allowed considering the process of military-patriotic education as a holistic structure of interaction between educational institutions and the public. Cultural and axiological approaches were used to analyze the role of national traditions and Cossack martial arts in the formation of a value-based attitude toward one's "Self" and the state. The method of deduction was used to identify specific means of Cossack pedagogy suitable for implementation in the educational process of higher pedagogical education institutions. The work deepens scientific understanding of the structure of the future physical education teacher's readiness for homeland defense through the prism of Cossack pedagogy. For the first time, the influence of traditional Ukrainian martial arts (Spas, Combat Hopak, Horting) is comprehensively considered not only as a means of physical improvement but as tools for psycho-emotional tempering and national identity formation under martial law. It is proved that the integration of Cossack educational ideals into the content of physical education allows forming not only instructional skills in a student but also an active civic position and sacrificial readiness to fulfill military duty. The substantiation of the role of institutional synergy (interaction of the state, family, and higher education institutions) in creating a holistic educational space has been further developed. The conducted research confirms that value orientations formed on the basis of the Cossack context are the cornerstone of the readiness of future specialists for state defense. It is established that using the potential of Cossack pedagogy, in particular through the popularization of national sports and involvement in historical and cultural heritage, ensures high efficiency of military-patriotic education. It is revealed that readiness for homeland defense is an integral quality of a person that combines physical endurance, professional skill of a teacher, and deep inner conviction in the value of national freedom. The practical significance of the results lies in the possibility of their implementation in the development of curricula for physical education and educational work plans in pedagogical higher education institutions to prepare a new generation of patriot-teachers.

Key words: military-patriotic education, physical education teachers, cossack pedagogy, value orientations, readiness for homeland defense, martial arts, national identity.

Актуальність проблеми. Війна, розв'язана Російською Федерацією проти України та всього цивілізованого світу, ставить перед педагогічною спільнотою стратегічне завдання – підготовку громадянина, здатного не лише активно протистояти агресору, а й досягати над ним перемоги. Формування такої особистості є нагальною потребою національної безпеки. Проте реалізація цього завдання неможлива без функціонування ефективної системи гарантій

прав і свобод людини, закріплених у нормах національного законодавства та міжнародних угодах (Кубко та ін., 2025, с. 139).

Одним із вирішальних чинників перемоги є людський капітал – фахівці, які мають належну професійну підготовку та, що найважливіше, стійкий патріотичний дух. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває підготовка майбутніх учителів фізичної культури, які виступають ключовими провідниками ідей

захисту Батьківщини серед учнівської молоді. Саме їхня готовність до виконання військово-патріотичного обов'язку стає фундаментом для виховання наступних поколінь воїнів-громадян.

У системі військово-патріотичного виховання особлива увага приділяється формуванню ціннісного ставлення особистості до суспільства, держави, соціального та природного середовища. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від використання виховного потенціалу української козацької педагогіки, що базується на принципах лицарської честі, духовності та фізичної досконалості (Руденко, Губко, 2007, с. 154). Посилення духовних та естетичних напрямків під час навчально-виховної роботи дозволяє сформувати не лише інструктора з фізичної підготовки, а й цілісну особистість із розвиненими ціннісними орієнтаціями, де ставлення до власного «Я» та національної ідентичності є ключовим чинником розвитку майбутнього фахівця (Сидельникова, 2012, с. 317).

З огляду на це, актуалізується потреба в переосмисленні засобів підготовки вчителів фізичної культури, які здатні інтегрувати національні традиції у сучасний виховний процес. У дослідженні підкреслюється роль культурного компонента у військово-патріотичному вихованні, його значення у формуванні національної ідентичності, міжетнічної толерантності та духовного розвитку підростаючого покоління. Крім того, аналізується значення державних інституцій, місцевого самоврядування, батьків та громадськості у патріотичному загартуванні молоді, що набуло особливої ваги в умовах війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема громадянського виховання особистості вже давно є предметом глибоких та всебічних досліджень. Сучасна актуальність цього питання зумовлена повномасштабним вторгненням Російської Федерації, що загострило необхідність вивчення особливостей формування ціннісного ставлення людини до суспільства та держави в контексті військово-патріотичного виховання.

Фундаментальні аспекти формування активної громадянської позиції та моральної відповідальності особистості висвітлено у працях І. Бега та К. Чорної (2008). Питання духовної єдності нації та національної ідентичності

через призму соціокультурних традицій аналізує М. Качур (2013). Важливим напрямком є вивчення фольклору та козацько-лицарської духовності як джерел національного духу, що представлено у дослідженнях Ю. Руденка та О. Губка (2007), а також у працях Н. Радчук (2014), де розкривається роль пісенної спадщини у вихованні козацтва.

Особливий інтерес становлять дослідження, присвячені популяризації традиційних бойових мистецтв як засобу виховання. Систему бойової підготовки «Спас» та «Бойовий Гопак» досліджували В. Пилат (1999), О. Притула (2004), Г. Лук'янова (2016) та М. Дутчак (2017).

Логічним продовженням розробки означеної тематики є дослідження В. Теремецького та М. Михальчука (2025), у якому авторами теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено систему підготовки майбутніх учителів фізичної культури на засадах козацької педагогіки. У зазначеній праці акцентується увага на тому, що формування готовності до захисту Батьківщини є комплексним процесом, який включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний та рефлексивний компоненти (Теремецький, Михальчук, 2025, с. 102). Автори доводять, що використання традиційного козацького гартування у поєднанні з сучасними методиками фізичного виховання суттєво підвищує рівень професійної компетентності та національної свідомості майбутніх педагогів.

Незважаючи на значний науковий доробок у галузі військово-патріотичного виховання, питання формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів фізичної культури як фундаменту їхньої готовності до захисту Батьківщини, особливо крізь призму практичного впровадження ідей козацької педагогіки, все ще потребує поглибленого вивчення. Недостатня розробленість виховних механізмів трансформації історичного козацького досвіду в сучасні ціннісні установки майбутнього педагога-захисника визначає вектор наукового пошуку в межах цієї статті.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування необхідності активізації військово-патріотичного виховання молоді в умовах російсько-української війни крізь призму готовності майбутніх учителів фізичної культури до захисту Батьківщини, а також популяризація україн-

ських історичних бойових мистецтв як ефективного засобу формування їхніх ціннісних орієнтацій.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Реалізація окресленої мети передбачає ґрунтовний аналіз культурних та історичних засад, що визначають зміст виховного процесу в системі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Культурні основи військово-патріотичного виховання. Культура, як сукупність створених людиною матеріальних і духовних цінностей, що включає норми поведінки, стереотипи та результати творчості (Кошкіна, 2018, с. 69), відіграє фундаментальну роль у формуванні духовно-морального потенціалу особистості. У контексті підготовки вчителів фізичної культури посилення духовно-естетичного спрямування виховної роботи вимагає особливої уваги до здатності особистості відтворювати соціокультурний досвід своєї національної спільноти в межах загальнонародської культури (Качур, 2013, с. 59).

Опанування соціокультурним досвідом відбувається через «духовне привласнення» культурних цінностей та власну творчу самореалізацію майбутнього фахівця. Тому в освітньому процесі закладу вищої освіти критично важливо забезпечити не лише емоційне сприйняття студентами культурної спадщини, а й стимулювати їхню власну творчість, спираючись на фольклор, мистецтво та пам'ятки історії (Качур, 2013, с. 59). Фольклор та народне мистецтво виступають потужними першоджерелами національного духу, будучи образним втіленням козацько-лицарської духовності – споконвічного «ядра» української виховної системи (Руденко, Губко, 2007, с. 301).

Літературні та мистецькі твори, музика, театр і танець здатні формувати волю та життєві орієнтири у напрямі патріотичної самосвідомості. Завдяки цьому майбутній педагог емоційно підпорядковує свою діяльність національним інтересам і виявляє готовність захищати Батьківщину (Енциклопедія освіти, 2008, с. 633). Крім того, культурна складова виховання є передумовою формування міжетнічної толерантності та глобальної планетарної свідомості. Знайомство з історією та побутом різних народів сприяє розвитку моральної культури та добросусідських відносин (Радчук, 2014, с. 348). Ключову роль у цьому процесі

традиційно відіграє пісня, яка не лише розвиває естетичне почуття, а й «націоналізує та впорядковує життя», впливаючи на громадянські почуття (Енциклопедія освіти, 2008, с. 633–634).

Як зазначає Н. Радчук (2014), вивчаючи досвід козацтва, маршова пісня є незамінною для досягнення узгодженості дій у строю та усвідомлення козацького подвигу. Для майбутнього вчителя фізичної культури це має практичне значення: виконання пісні під час занять поглиблює думки та почуття, виховує витривалість та гартує дух (Радчук, 2014, с. 346–348).

Таким чином, формування ціннісного ставлення до суспільства, держави та самого себе через залучення до культурного пласту національної спадщини стає наріжним каменем військово-патріотичного виховання сучасного вчителя-захисника.

Психолого-педагогічні виміри ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя. Психолого-педагогічний аналіз формування ціннісних орієнтацій вимагає передусім з'ясування сутності ціннісного ставлення особистості до навколишнього світу. У наукових студіях воно характеризується як «система зв'язків людини зі значущими для неї аспектами дійсності, яка реалізується в поведінці, закріплюється у способі життя, стає компонентом свідомості та самосвідомості особистості, характеристикою самоцінності» (Сидельникова, 2012, с. 316). Слід наголосити, що для майбутнього вчителя фізичної культури таке ставлення визначається суб'єктивним досвідом, що базується на єдності тілесного та духовного виховання. Воно постає певною реакцією на соціально значущі явища та проявляється як свідомо суб'єктивна позиція. Джерелом формування цього ставлення є особистісне переживання значущості об'єктів, що тісно пов'язане із задоволенням вищих соціальних потреб (Мирончук, 2015).

Ціннісне ставлення до українського суспільства та держави для майбутнього педагога означає встановлення з ними «справжньої духовної єдності, об'єктивної взаємодії через сприйняття української мови та історії, державності та правосвідомості, усієї соціально-нормативної культури» (Качур, 2013, с. 55–56). За такої умови духовна відокремленість індивіда поступається місцем національній солідарності. Як наслідок, формується активна громадянська позиція та моральна відповідальність не лише

за сучасний стан держави, а й перед минулими поколіннями героїв-державотворців. Це трансформується у готовність зі зброєю в руках захищати незалежність України, розділяючи власну долю з долею народу (Бех, Чорна, 2008, с. 17). У результаті утвердження таких орієнтацій життєвий світ молоді людини наповнюється державними цінностями, що безпосередньо втілюється у професійній діяльності майбутнього фахівця (Бех, 2018, с. 157).

Важливим вектором цього процесу, згідно з Концепцією національно-патріотичного виховання, є орієнтація на героїчні приклади боротьби українського народу за незалежність. Виховний ідеал майбутнього вчителя фізичної культури має базуватися на звитягах українського козацтва, лицарстві Січових стрільців, воїнів УНР та ЗУНР, героїзмі Карпатської Січі та УПА. Особливого значення в сучасних умовах набуває осмислення мужності Героїв Небесної Сотні та воїнів, які чинять опір російській агресії з 2014 року і до сьогодні (Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України, 2022). Ці приклади героїзму повинні стати змістовим наповненням не лише теоретичних занять, а й спортивно-масової роботи у вищій школі.

У практичній площині формування ціннісного ставлення студентів до держави реалізується через залучення до тематичних інформаційно-освітніх заходів: дебатів, круглих столів, перегляду відеоматеріалів про подвиги захисників України (Безлюдна, 2022, с. 81). Така активність формує усвідомлення: «ми – українці, відповідальні громадяни, які повинні розвивати та захищати свою державу» (Антонюк та ін., 2021). При цьому ключовою домінантою постає ціннісне ставлення до себе як важливий компонент самосвідомості та зрілості (Сидельникова, 2012, с. 316). Зріла особистість відчуває потяг до самовизначення в рамках великих національних цінностей. За словами І. Беґа, найвища цінність патріотизму стає «непереможним талісманом» для людини, роблячи її життя змістовним, відкритим та справедливим (Бех, 2018, с. 12).

Логічним інструментом реалізації зазначених психолого-педагогічних вимірів є оволодіння молоддю традиційними козацькими бойовими мистецтвами (бойовий гопак, спас, хрест тощо). Відроджені зусиллями ентузіастів,

ці системи фізичного виховання тривалий час були заборонені, проте сьогодні вони інтегровані в освітній простір. Популяризація українських бойових традицій спрямована на підготовку «висококваліфікованих козацьких воїнів та спортсменів – непохитних патріотів-захисників України» (Притула, 2004, с. 3). Важливим етапом легітимізації цього напрямку стало визнання національних видів спорту на законодавчому рівні у 2017 році, що відкрило нові перспективи для впровадження ідей козацької педагогіки у професійну підготовку вчителів фізичної культури.

Українські бойові мистецтва у системі військово-патріотичного виховання майбутніх фахівців. У контексті теоретико-практичного обґрунтування змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури особливої уваги потребують українські історичні традиційні бойові мистецтва. Найчастіше серед них виокремлюють два споріднені види – «Спас» та «Бойовий гопак», які не лише зберегли засади бойового досвіду нашого народу, а й навчають складним технікам бою, паралельно «загартовуючи дух воїна» (Лук'янова, 2016, с. 48).

Перші згадки про Спас як автентичне українське бойове мистецтво в сучасному науково-педагогічному просторі з'явилися у 1989 році. Його подальший розвиток та активна популяризація в Україні тісно пов'язані з діяльністю Всеукраїнської федерації «Спас» та особистим внеском її президента О. Притули. Деякі науковці вважають, що витoki цього мистецтва сягають козацьких часів. Наприклад, Спас, який вирізняється максимально швидкою нейтралізацією ворога та нанесенням ефективних точних ударів, був досить поширеним серед запорізьких козаків, зокрема у середовищі козацьких розвідників-пластунів (Дутчак, 2017).

Сучасна традиція «Спасу» в системі вищої освіти покликана відновити козацькі бойові традиції, повернувши військово-патріотичне виховання до його національних витоків. Навчання в школі бойових мистецтв «Спас» спрямоване на формування впевненості у молоді, що ґрунтується на позитиві національних цінностей, любові до України, її народу, повазі до культури та традицій. Під час тренувальних занять з українського рукопашного бою обов'язково використовується культурно-історичний ком-

понент: виконання вправ супроводжується історичними довідками, легендами та розповідями про майстерність запорожців. Крім того, в екіпіруванні спортсменів використовуються елементи українського національного костюма, а у змагальних практиках – елементи козацького військового ритуалу. Як вид спорту, «Спас» характеризується швидкісно-силовою складовою, складною координацією та ациклічним характером. Умови проведення поєдинку вимагають від майбутнього вчителя серйозної тактичної підготовки, вміння використовувати сильні сторони власної тренуваності, оперативно аналізувати слабкі місця в захисті суперника та ефективно протистояти незнайомій манері ведення бою (Лук'янова, 2016, с. 48–49).

«Бойовий гопак» як самобутнє бойове мистецтво набув широкого розголосу наприкінці ХХ століття, проте його генезис також сягає доби козацтва. Він нерозривно пов'язаний з бойовою підготовкою козаків Запорізької Січі у XVI–XVIII століттях, яка часто відбувалася під акомпанемент бандури, кобзи або хорового співу. У процесі підготовки козаки нерідко використовували зброю – шаблі, пістолети або списи. За допомогою танцювальних рухів досвідчені воїни готували молодь до реальних бойових зіткнень. Після ліквідації Січі, зокрема завдяки чумацтву, зберігся козацький танець «козак», що за суттю був імпровізацією поєдинку, «коли один чоловік приймає виклик іншого, і вони починають «вискакувати», «робити ухилення», «розгортати голубці», «бити гопака» та «сідати гайдука» – хто кого танцює» (Кошкіна, 2018, с. 76). Згодом, завдяки діяльності українського драматичного театру другої половини ХІХ століття, цей танець трансформувався у звичний нам «гопак» (через політичну некоректність терміна «козак» у Російській імперії) та здобув популярність у Європі (Купленік, 1999, с. 6).

Відродження Бойового гопака як цілісної системи на основі традиційного козацького бою пов'язане з іменем львівського дослідника В. Пилата. Він тривалий час вивчав східні единоборства (карате, кікбоксинг, дзюдзюцу, айкідо), а з початку 1980-х років розпочав систематизацію знань про бойову культуру українців. Досліджуючи техніки гопака та метелиці, В. Пилат виявив низку елементів, властивих виключно українській пластиці. Поеднавши

бойові техніки, якими володів, із танцювальними рухами та прийомами самооборони галицьких селян, він створив унікальне бойове мистецтво (Винник, Винник, 2016, с. 7–8). Сьогодні Бойовий гопак – це багатогранна система фізичної та духовної підготовки. Окрім спортивного аспекту, вона передбачає опанування козацької зброї, спів, гру на музичних інструментах, ораторське мистецтво та духовні практики. Особлива увага приділяється світоглядним принципам воїна-патріота, що захищає свою родину та народ, що докладно висвітлено у працях «Традиції української національної фізичної культури» (Пристапа, Пилат, 1991) та «Бойовий гопак» (Пилат, 1999).

Протягом останніх десятиліть ХХ століття Бойовий гопак поширився по всій Україні. У 1997 році було зареєстровано «Центральну школу бойового гопака», яка розвиває чотири ключові напрями: оздоровчий, народний, спортивний та бойовий. Відтоді функціонують численні регіональні федерації, проводяться чемпіонати, семінари та фестивалі. Крім того, у 2002 році постала експериментальна школа жіночих бойових мистецтв «Асгарда», побудована на техніці гопака з урахуванням анатомо-фізіологічних особливостей жінок. Під час занять дівчата вивчають техніку боротьби, тактику самооборони та опановують навички володіння зброєю.

Усвідомлення необхідності інтенсифікації військово-патріотичного виховання молоді, зумовленої повномасштабною збройною агресією РФ проти України, актуалізує потребу в масштабній популяризації вітчизняних бойових мистецтв як дієвого інструменту гартування майбутніх захисників. На сучасному етапі бойові аспекти цих систем закономірно переважають над оздоровчими, фольклорно-художніми чи суто спортивними напрямками. Зокрема, це простежується у розвитку бойового гопака, де прикладний бойовий напрям демонструє «шлях українського лицаря, який зробив свій вибір, йде шляхом захисника Батьківщини, жертвовно служить Україні та сприяє утвердженню правди та добра. Він гармонійно розвинув три чинника сили: дух, розум і тіло, і спрямовує свою діяльність на утвердження рівності, братерства, миру та любові в ім'я процвітання нашої держави (Кіптілова, 2014, с. 78).

Водночас значної наукової та практичної уваги заслуговують й інші види українських національних бойових мистецтв. Серед них: «Хортінг» – система комплексної фізичної підготовки та самовдосконалення, заснована у 2008 році; українська боротьба на поясах; Козацький двобій та рукопашний гопак, що виникли у 2003 році внаслідок диференціації поглядів на подальший вектор розвитку бойового гопака; вільний бій, сформований у 1995 році як український варіант контактних єдиноборств; а також згадана раніше жіноча система «Асгарда». Усі ці напрями об'єднує спільна цільова установка – орієнтація на підготовку самовідданих, свідомих та фізично загартованих захисників України.

Важливим аспектом дослідження є також визначення ролі соціальних інституцій – батьків, громадськості, представників органів державної влади та місцевого самоврядування – у процесі військово-патріотичного виховання молоді, що набуло екзистенційної ваги в умовах війни. Батьки виступають першими вихователями дитини, адже саме з родини починається сприйняття Батьківщини. Вони закладають фундамент патріотизму через бесіди про минуле України, власні вчинки, спільне відзначення національних свят та залучення до сімейних традицій, звичаїв і обрядів. Знайомство з національною літературою, мистецтвом та подорожі рідним краєм сприяють формуванню поваги до національних символів («Роль сім'ї...», 2019). В умовах воєнного стану батьківська роль стає ще відповідальнішою: вони роз'яснюють дітям сутність подій, підтримують їхній емоційно-психологічний стан та безпосередньо впливають на формування системи цінностей та оцінних суджень.

Військово-патріотичне виховання учнівської молоді має здійснюватися як синергія зусиль сім'ї та закладу освіти. Школа покликана активно співпрацювати з батьками, роз'яснюючи їм стратегічні завдання виховання, знайомлячи з ефективними методами роботи та залучаючи до позакласної діяльності. Педагогам, зокрема вчителям фізичної культури, доцільно рекомендувати батькам популяризувати серед дітей сімейні бойові та трудові традиції, проводити бесіди про героїзм українського народу, заохочувати до волонтерської допомоги та вшанування пам'яті полеглих вої-

нів. Така взаємодія сприяє розвитку інтересу до військових професій, свідомої готовності до служби у Збройних Силах України, а також стимулює систематичну фізичну підготовку та загартовування (Устинова, 2015, с. 472).

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що українські бойові мистецтва – Бойовий Гопак, Спас, Асгарда, Хортінг та інші – у поєднанні з цілеспрямованим впливом соціальних інституцій, забезпечують формування міцного патріотичного духу та моральної стійкості особистості. Попри відмінності у методиках тренувань, усі вони підпорядковані єдиній меті – вихованню дисциплінованих, мужніх та ціннісно орієнтованих громадян, готових до професійної діяльності та захисту суверенітету України.

Інституційні та соціальні суб'єкти військово-патріотичного виховання у професійному становленні майбутнього вчителя. Ефективність формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів фізичної культури безпосередньо залежить від системної взаємодії різних інституційних та соціальних суб'єктів. У сучасних умовах військово-патріотичне виховання перестає бути виключно внутрішньоосвітньою справою, перетворюючись на стратегічний напрям державної політики та консолідації суспільства, що закріплено у стратегічних нормативних актах (Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі, 2019).

Значна роль у цьому процесі належить представникам державної влади та місцевого самоврядування. Їхня діяльність має бути спрямована на всебічну підтримку зусиль закладів загальної середньої та вищої освіти, а також позашкільних установ. Державні інституції повинні не лише декларувати пріоритетність патріотичного гартування, а й демонструвати реальну зацікавленість у розвитку національно-патріотичного виховання шляхом створення відповідної нормативно-правової бази та забезпечення фінансової стабільності освітніх програм (Закон України «Про основні засади Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», 2022). Критично важливим є пошук та залучення ресурсів для матеріально-технічного забезпечення основних суб'єктів військово-патріотичного виховання – військово-патріотичних клубів, центрів козаць-

кого виховання та безпосередньо навчальних закладів. Зокрема, йдеться про облаштування сучасних спеціалізованих аудиторій, стрілецьких тирів та спортивних майданчиків у кожній школі для якісного викладання предмета «Захист України», де майбутні вчителі фізичної культури проходять педагогічну практику та реалізовуватимуть свої професійні навички.

Особливе місце в інституційній структурі займають заклади вищої освіти (далі – ЗВО), які здійснюють підготовку педагогічних кадрів. У межах реалізації педагогічних умов, визначених у нашому дослідженні, ЗВО мають виступати як осередки інтеграції козацької педагогіки в освітній процес. Це передбачає не лише вивчення теоретичних аспектів, а й створення студентських об'єднань, секцій національних бойових мистецтв та співпрацю з ветеранськими організаціями. Громадськість та патріотичні організації (зокрема козацькі товариства, спортивні федерації «Спасу» та Бойового гопака) виступають важливими соціальними партнерами, забезпечуючи «живий» зв'язок поколінь та передачу автентичного досвіду захисту Батьківщини.

Не менш вагомим є суб'єктний вплив сім'ї. Батьки як первинний осередок виховання формують емоційно-ціннісну основу патріотизму, тоді як школа та ЗВО переводять ці установки у професійну площину. Співпраця між сім'єю та освітніми закладами дозволяє створити єдиний виховний простір, де ціннісні орієнтації майбутнього фахівця підкріплюються соціальним схваленням та родинною підтримкою. Як зазначають дослідники, такий комплексний підхід дозволяє сформуванню у студента не лише знання, а й глибоку внутрішню потребу в служінні своєму народові (Зубалій, 2013, с. 53).

Таким чином, ефективна реалізація стратегії військово-патріотичного виховання здобувачів освіти в нинішніх воєнних реаліях можлива лише за умови створення єдиного виховного простору, що об'єднує педагогів, батьків, органів місцевого самоврядування та громадськості задля підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Лише через синергію цих суб'єктів можливе формування цілісної особистості вчителя фізичної культури – патріота, здатного не лише професійно навчати, а й стати взірцем готовності до захисту суверенітету та територіальної цілісності нашої держави.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження теоретично обґрунтовано, що система військово-патріотичного виховання в умовах сучасної російсько-української війни є стратегічним пріоритетом національної безпеки та ключовим вектором професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Підсумовуючи результати роботи, можна зробити такі висновки:

1. Ціннісний аспект виховання. Встановлено, що військово-патріотичне виховання майбутніх фахівців не обмежується лише фізичною та технічною підготовкою, а є складним процесом формування цілісної особистості. Ключовим компонентом готовності до захисту Батьківщини є розвинена система ціннісних орієнтацій, що включає усвідомлення національної ідентичності, моральну відповідальність перед державою та готовність до жертвованого служіння народу України.

2. Потенціал козацької педагогіки. Доведено, що інтеграція ідей козацької педагогіки у виховний процес ЗВО є найбільш ефективним засобом формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів фізичної культури. Традиційні бойові мистецтва (Бойовий гопак, Спас, Хортінг та ін.) виступають не лише як спортивні дисципліни, а й як цілісні психофізичні системи, що гармонізують дух, розум і тіло воїна-патріота, забезпечуючи високу мотивацію до самовдосконалення та професійної діяльності.

3. Культурно-історичний контекст. З'ясовано, що використання культурного компонента – історичних розвідок, козацьких ритуалів, маршової пісні та фольклору – значно посилює емоційне сприйняття студентами ідеалів лицарської честі та духовності. Це дозволяє трансформувати знання про героїчне минуле у внутрішні переконання майбутнього педагога-захисника.

4. Інституційна синергія. Обґрунтовано, що для досягнення стійкого результату у вихованні майбутніх учителів необхідна консолідація зусиль усіх суб'єктів виховного впливу: держави, органів місцевого самоврядування, ЗВО, громадських організацій та родини. Особлива роль у цьому процесі належить створенню сучасного матеріально-технічного та інформаційного середовища, яке б стимулювало інтерес молоді до військових професій та

служби у Збройних Силах України як найвищої форми виконання громадянського обов'язку.

Перспективи подальших досліджень у межах дисертаційної роботи полягатимуть у розробці

та експериментальній перевірці педагогічних умов і методики впровадження елементів козацької педагогіки безпосередньо у навчальні плани підготовки вчителів фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонюк В., Мокан В., Терещенко О. Військово-патріотичне виховання як найважливіша складова національно-патріотичного виховання. Армія FM : вебсайт. 2021. 28 квіт. URL: <https://www.armyfm.com.ua/vijskovo-patriotichne-vihovannya-yak-najvazhlivisha-skladova-nacionalno-patriotichnogo-vihovannya/> (дата звернення: 15.12.2025).
2. Безлюдна Н. Особливості національно-патріотичного виховання молодших школярів в умовах воєнного стану. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи : зб. наук. пр. 2022. № 2 (8). С. 76–83.
3. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей. Київ ; Чернівці : Букрек, 2018. 296 с.
4. Бех І. Патріотизм як цінність: 7 наукових пропозицій у національно-патріотичному вихованні. *Управління освітою*. 2018. № 6 (402). С. 6–12.
5. Бех І. Д., Чорна К. І. Національна ідея у становленні громадянина-патріота України (програмно-виховний контекст). Київ, 2008. 48 с.
6. Винник Н. М., Винник В. Д. Бойовий гопак як елемент фізичного виховання студентів : методичні рекомендації. Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2016. 44 с.
7. Дутчак А. Бойовий гопак, спас та боротьба на поясах: що ховається за законом про національні види спорту. *Ракурс* : вебсайт. 2017. 2 лип. URL: <https://racurs.ua/ua/1597-boyovyy-gopak-spas-ta-borotba-na-poyasah-schovaietsya-za-zakonom-pro-nacionalni-vydy-sportu.html> (дата звернення: 15.12.2025).
8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
9. Зубалій М. Д. Військово-патріотичне виховання учнівської молоді в процесі фізкультурно-масової роботи. *Фізичне виховання в рідній школі*. 2013. № 4. С. 51–57.
10. Качур М. М. Поняття «патріотизм» в українській науковій педагогічній думці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 6 (32). С. 54–60.
11. Кіптілова Н. Гопак як один із феноменів українського танцю. *Вісник Львівського університету. Серія: Мистецтвознавство*. 2014. Вип. 14. С. 75–80.
12. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України : наказ М-ва освіти і науки України від 06 черв. 2022 р. URL: <https://nus.org.ua/news/mon-zatverdylu-novu-kontseptsiyu-patriotichnogo-vuhovannya/> (дата звернення: 15.12.2025).
13. Кошкіна О. Патріотичне та духовно-моральне виховання студентської молоді на сучасному етапі реформування системи освіти. *Новий Колегіум*. 2018. № 3. С. 68–73.
14. Купленик В. Нариси з історії українського народного танцю. Київ, 1999. 160 с.
15. Лук'янова К. Національний вид боротьби «Український рукопаш Спас» у сучасній системі фізичного виховання. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. 2016. № 1 (33). С. 47–50.
16. Мирончук Н. М. Ціннісне ставлення до себе та інших як основа самореалізації особистості протягом життя. *Формування особистості в освітньому середовищі навчального закладу: проблеми та пошуки* : зб. наук. пр. 2015. Вип. 2. С. 82–85.
17. Пилат В. С. Бойовий гопак. Львів : Логос, 1999. 416 с.
18. Приступа Є., Пилат В. Традиції української фізичної культури. Львів : Троян, 1991. Ч. 1. 148 с.
19. Пригула О. Л. Навчальна програма дисципліни «Традиційні козацькі бойові мистецтва» (для фахівців). Київ : МАУП, 2004. 32 с.
20. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності : Закон України від 13 груд. 2022 р. № 2834-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text> (дата звернення: 15.12.2025).
21. Радчук Н. І. Роль пісні у військово-патріотичному вихованні козацтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7 (41). С. 346–354.
22. Роль сім'ї у національно-патріотичному вихованні дітей дошкільного віку. *Центр розвитку дитини «Гармонія»* : вебсайт. 2019. 21 лют. URL: <http://www.garmoniya.mk.ua/articles/rol-simy-i-u-nacionalno-patriotichnomu-vuhovanni-ditey-doshkilnogo-liku.html> (дата звернення: 15.12.2025).
23. Руденко Ю., Губко О. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність. Київ : МАУП, 2007. 384 с.

24. Сидельникова О. Д. Ціннісне ставлення до власного «Я» як чинник розвитку особистості дитини дошкільного віку. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. 2012. Вип. 16 (1). С. 315–321.

25. Теремецький В., Михальчук М. Інтеграція ідей козацької педагогіки у професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури до захисту Батьківщини. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2025. Вип. 219. С. 96–103. DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-219-96-103.

26. Устинова Н. В. Військово-патріотичне виховання учнів старших класів на уроках та у процесі позакласної роботи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 43 (96). С. 469–477.

27. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі : указ Президента України від 25 трав. 2020 р. № 195/2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> (дата звернення: 15.12.2025).

28. Kubko A., Turchynov K., Chudyk N., Vladymyrov M., Matviichuk A. The principle of proportionality in the restriction of human rights during the war in Ukraine. *Amazonia Investiga*. 2024. Vol. 13, No. 82. P. 139–149. DOI: 10.34069/AI/2024.82.10.11.

REFERENCES:

1. Antoniuk, V., Mogan, V., & Tereshchenko, O. (2021). Viiskovo-patriotичне vykhovannya yak naivazhlyvisha skladova natsionalno-patriotичnoho vykhovannya [Military-patriotic education as the most important component of national-patriotic education]. *Armiia FM*. Available at: <https://www.armyfm.com.ua/vijskovo-patriotичne-vihovannya-yak-najvazhlyvisha-skladova-natsionalno-patriotичnoho-vihovannya/> [in Ukrainian]. (Accessed 15.12.2025).

2. Bezliudna, N. (2022). Osoblyvosti natsionalno-patriotичnoho vykhovannya molodshykh shkoliariv v umovakh voiennoho stanu [Features of national-patriotic education of younger schoolchildren in the conditions of martial law]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*, 2(8), 76–83. [in Ukrainian].

3. Bekh, I. D. (2018). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei* [Personality on the way to spiritual values]. Kyiv; Chernivtsi: Bukrek. [in Ukrainian].

4. Bekh, I. (2018). Patriotyzm yak tsinnist: 7 naukovykh propozytsii u natsionalno-patriotичnomu vykhovanni [Patriotism as a value: 7 scientific proposals in national-patriotic education]. *Upravlinnia osvitoiu*, 6(402), 6–12. [in Ukrainian].

5. Bekh, I. D., & Chorna, K. I. (2008). *Natsionalna ideia u stanovlenni hromadianyna-patriota Ukrainy (prohramno-vykhovnyi kontekst)* [The national idea in the formation of a citizen-patriot of Ukraine (program-educational context)]. Kyiv. [in Ukrainian].

6. Vynnyk, N. M., & Vynnyk, V. D. (2016). *Boiovyi hopak yak element fizychnoho vykhovannya studentiv: metod rekomendatsii* [Combat Hopak as an element of physical education of students: guidelines]. Cherkasy: ChNU im. B. Khmelnytskoho. [in Ukrainian].

7. Dutchak, A. (2017). Boiovyi hopak, spas ta borotba na poyasakh: shcho khovaietsia za zakonom pro natsionalni vydy sportu [Combat hopak, spas and belt wrestling: what is hidden behind the law on national sports]. *Rakurs*. Available at: <https://racurs.ua/ua/1597-boyovyuy-gopak-spas-ta-borotba-na-poyasah-scho-hovaietsya-za-zakonom-pro-natsionalni-vydy-sportu.html> [in Ukrainian]. (Accessed 15.12.2025).

8. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian].

9. Zubalii, M. D. (2013). Viiskovo-patriotичне vykhovannya uchnivskoi molodi v protsesi fizkulturno-masovoi roboty [Military-patriotic education of student youth in the process of physical culture and mass work]. *Fizyčne vykhovannya v ridnii shkoli*, 4, 51–57. [in Ukrainian].

10. Kachur, M. M. (2013). Poniattia «patriotyzm» v ukrainskii naukovii pedahohichnii dumtsi [The concept of "patriotism" in Ukrainian scientific pedagogical thought]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 6(32), 54–60. [in Ukrainian].

11. Kiptilova, N. (2014). Hopak yak odyin iz fenomeniv ukrainskoho tantsiu [Hopak as one of the phenomena of Ukrainian dance]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia: Mystetstvoznnavstvo*, 14, 75–80. [in Ukrainian].

12. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022). *Kontseptsiiia natsionalno-patriotичnoho vykhovannya v systemi osvity Ukrainy* [The concept of national-patriotic education in the education system of Ukraine]. Available at: <https://nus.org.ua/news/mon-zatverdylo-novu-kontseptsiiyu-patriotичnoho-vykhovannya/> [in Ukrainian]. (Accessed 15.12.2025).

13. Koshkina, O. (2018). Patriotичне та dukhovno-moralne vykhovannya studentskoi molodi na suchasnomu etapi reformuvannya systemy osvity [Patriotic and spiritual-moral education of student youth at the current stage of reforming the education system]. *Novyi Kolehiium*, 3, 68–73. [in Ukrainian].

14. Kuplenyk, V. (1999). *Narysy z istorii ukrainskoho narodnoho tantsiu* [Essays on the history of Ukrainian folk dance]. Kyiv. [in Ukrainian].
15. Lukianova, K. (2016). Natsionalnyi vyd borotby «Ukrainskyi rukopash Spas» u suchasni systemi fizychnoho vykhovannia [National type of wrestling "Ukrainian Hand-to-Hand Combat Spas" in the modern system of physical education]. *Fizyчне vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi*, 1(33), 47–50. [in Ukrainian].
16. Myronchuk, N. M. (2015). Tsinnisne stavlennia do sebe ta inshykh yak osnova samorealizatsii osobystosti protiahom zhyttia [Value attitude to oneself and others as a basis for self-realization of personality throughout life]. *Formuvannia osobystosti v osviti seredovyschchi navchalnoho zakladu: problemy ta poshuky*, 2, 82–85. [in Ukrainian].
17. Pylat, V. S. (1999). *Boiovyi hopak* [Combat Hopak]. Lviv: Lohos. [in Ukrainian].
18. Prystupa, Ye., & Pylat, V. (1991). *Tradytsii ukrainskoi fizychnoi kultury* [Traditions of Ukrainian physical culture] (Part 1). Lviv: Troian. [in Ukrainian].
19. Prytula, O. L. (2004). *Navchalna prohrama dystsypliny «Tradytsiini kozatski boiovi mystetstva» (dlia fakhivtsiv)* [Training program of the discipline "Traditional Cossack Martial Arts" (for specialists)]. Kyiv: MAUP. [in Ukrainian].
20. Verkhovna Rada of Ukraine. (2022). *Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti* (Law No. 2834-IX). Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text> [in Ukrainian]. (Accessed 15.12.2025).
21. Radchuk, N. I. (2014). Rol pisni u viiskovo-patriotychnomu vykhovanni kozatstva [The role of song in the military-patriotic education of the Cossacks]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 7(41), 346–354. [in Ukrainian].
22. Tsentri rozvytku dytyny «Harmonii». (2019). Rol sim'i u natsionalno-patriotychnomu vykhovanni ditei doshkilnoho viku [The role of the family in the national-patriotic education of preschool children]. Available at: <http://www.garmoniya.mk.ua/articles/rol-simy-u-natsionalno-patriotychnomu-vykhovanni-ditey-doshkilnoho-viku.html> [in Ukrainian]. (Accessed 15.12.2025).
23. Rudenko, Yu., & Hubko, O. (2007). *Ukrainska kozatska pedahohika: vytoky, dukhovni tsinnosti, suchasnist* [Ukrainian Cossack pedagogy: origins, spiritual values, modernity]. Kyiv: MAUP. [in Ukrainian].
24. Sydelynkova, O. D. (2012). Tsinnisne stavlennia do vlasnoho «Ya» yak chynnyk rozvytku osobystosti dytyny doshkilnoho viku [Value attitude to one's own "Self" as a factor in the development of the personality of a preschool child]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, 16(1), 315–321. [in Ukrainian].
25. Teremetskyi, V., & Mykhalchuk, M. (2025). Intehratsiia idei kozatskoi pedahohiky u profesiinu pidhotovku maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do zakhystu Batkivshchyny [Integration of the ideas of Cossack pedagogy into the professional training of future physical education teachers for the defense of the Motherland]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, 219, 96–103. doi: 10.36550/2415-7988-2025-1-219-96-103. [in Ukrainian].
26. Ustynova, N. V. (2015). Viiskovo-patriotyčne vykhovannia uchniv starshykh klasiv na urokakh ta u protsesi pozaklasnoi roboty [Military-patriotic education of senior students in lessons and in the process of extracurricular work]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 43(96), 469–477. [in Ukrainian].
27. President of Ukraine. (2020). *Natsionalna stratehiia rozbudovy bezpechnoho i zdorovoho osvithnoho seredovyschcha u novii ukrainskii shkoli* (Decree No. 195/2020). Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> [in Ukrainian]. (Accessed 15.12.2025).
28. Kubko, A., Turchynov, K., Chudyk, N., Vladymyrov, M., & Matviichuk, A. (2024). The principle of proportionality in the restriction of human rights during the war in Ukraine. *Amazonia Investiga*, 13(82), 139–149. doi: 10.34069/AI/2024.82.10.11.

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.11.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 26.12.2025
Дата публікації: 30.12.2025

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Альона БАЛЬОХА ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ СТВОРЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО КАЗКОВОГО КОНТЕНТУ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ.....	3
Євгенія ВЕЛИКОДНА, В'ячеслав ШИНКАРЕНКО, Людмила КЛІМОВА, Олена ДАЛІБА, Ірина МАЗУР ІГРОВА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	10
Валентина ЛЯПУНОВА ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	18
Олександр СЕМЕНОВ, Наталія СЕМЕНОВА, Оксана БАРТКІВ ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО	26
Оксана СОРОЧИНСЬКА, Людмила ЗІНЧУК ВИХОВАТЕЛЬ ЯК СУБ'ЄКТ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПМР В МАЛОКОМПЛЕКТНОМУ ЗДО.....	34

РОЗДІЛ 2

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Ольга ГОНЧАРУК ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРАВОВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ.....	43
Ірина КАШУБ'ЯК РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «РОБОТА З ДАНИМИ» НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ НА ЗАСАДАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ.....	50
Леся КОЛТОК ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	57
Оксана МЕЛЬНИЧУК, Наталія БОРБИЧ, Олена ПУШ, Надія АНТОНЮК, Сергій МАРЧУК КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ЛІТНЬОГО ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ.....	63
Ганна СКАСКІВ РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	72
Наталія СОВТИС, Наталія ПАВЛЮК РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНИХ СИГНАЛІВ У ФОРМУВАННІ ДОВІРИ ТА ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	77
Наталія СТЕПАНОВА КРОССЕНС ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	85
Анна ТИМЧІЙ, Лариса КОЦУН ІНТЕГРАЦІЯ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ТА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	91

РОЗДІЛ 3
СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Ігор БОГДАНОВСЬКИЙ, Юрій БОЙЧЕНКО, Ольга КАСАРДА ІНТЕРВЕНЦІЇ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КОРЕКЦІЇ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ ХВОРИХ НА ЦУКРОВИЙ ДІАБЕТ.....	98
Тетяна GOLUB ETHICAL TENSIONS IN ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTEGRATION IN HIGHER EDUCATION	104
Марина ЗВЕРЕВА, Оксана МІЛОВА, Ілдіко МЕЗІ, Галина МОРОЗОВА, Марія ТЕРЕЩУК САМООЦІНЮВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	112
Тетяна КРОЙД МОДЕЛЬ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	119
Олександр ПАНАСЮК КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ІСТОРИКІВ: ДЕКОНСТРУКЦІЯ ІСТОРИЧНИХ НАРАТИВІВ ТА РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	129
Людмила СПІЧКО, Лілія ЮХИМЕНКО, Вікторія ЗАВГОРОДНЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ООП В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ.....	136
Владислав ТЕРЕМЕЦЬКИЙ, Микола МИХАЛЬЧУК ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ОСНОВА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗАХИСТУ БАТЬКІВЩИНИ: КОЗАЦЬКИЙ КОНТЕКСТ.....	146

CONTENTS

SECTION 1 PRE-SCHOOL EDUCATION

<i>Alona BALOKHA</i> GENERATIVE AI-DRIVEN CREATION OF INTERACTIVE STORYTELLING CONTENT IN PRESCHOOL EDUCATION.....	3
<i>Yevheniia VELYKODNA, Vyacheslav SHYNKARENKO, Lyudmyla KLIMOVA, Olena DALIBA, Iryna MAZUR</i> PLAY INTERACTION AS A MEANS OF FORMING THE SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN.....	10
<i>Valentyna LIAPUNOVA</i> EDUCATIONAL STRATEGIES OF PRESCHOOL CHILDREN'S COGNITIVE DEVELOPMENT.....	18
<i>Oleksandr SEMENOV, Nataliia SEMENOVA, Oksana BARTKIV</i> INNOVATIVE METHODS OF FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS IN FUTURE HEI TEACHERS.....	26
<i>Oksana SOROCHYNSKA, Lyudmila ZINCHUK</i> TEACHER AS A SUBJECT OF CORRECTIVE AND REHABILITATION WORK WITH CHILDREN WITH SENSITIVE DISORDERS IN SMALL-COMPLEX EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	34

SECTION 2 PRIMARY EDUCATION

<i>Olha HONCHARUK</i> PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR LEGAL EDUCATION WORK WITH YOUNGER SCHOOLCHILDREN.....	43
<i>Iryna KASHUBIAK</i> IMPLEMENTATION OF THE CONTENT LINE «WORKING WITH DATA» IN MATHEMATICS LESSONS IN PRIMARY GRADES ON THE BASIS OF THE ACTIVITY APPROACH	50
<i>Lesia KOLTOK</i> EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR FORMING NATURAL SCIENCE CONCEPTS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....	57
<i>Oksana MELNYCHUK, Natalia BORBYCH, Olena PUSH, Nadiya ANTONIUK, Serhii MARCHUK</i> COMPETENCY-BASED APPROACH IN TRAINING STUDENTS FOR WORK IN CONDITIONS OF SUMMER RECREATION AND LEISURE.....	63
<i>Hanna SKASKIV</i> LEVELS OF READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO USE GAMING TECHNOLOGIES.....	72
<i>Natalia SOVTYS, Natalia PAVLYUK</i> THE ROLE OF NONVERBAL SIGNALS IN FORMING TRUST AND PROFESSIONAL IMAGE OF A FUTURE SPECIALIST.....	77
<i>Nataliia STEPANOVA</i> CROSSSENSE AS A MEANS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING IN LESSONS OF THE INTEGRATED COURSE “I EXPLORE THE WORLD” IN PRIMARY SCHOOL.....	85
<i>Anna TYMCHII, Larisa KOCUN</i> INTEGRATION OF OUT-OF-SCHOOL AND SCHOOL EDUCATION IN THE FORMATION OF STUDENTS' NATURAL COMPETENCE.....	91

SECTION 3
SPECIAL EDUCATION

<i>Ihor BOHDANOVSKIY, Yurii BOICHENKO, Olga KASARDA</i> ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION INTERVENTIONS IN CORRECTION OF THE FUNCTIONAL STATE OF STUDENTS WITH DIABETES.....	98
<i>Tetiana GOLUB</i> ETHICAL TENSIONS IN ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTEGRATION IN HIGHER EDUCATION	104
<i>Maryna ZVEREVA, Oksana MILOVA, Ildiko MEZI, Halyna MOROZOVA, Mariia TERESHCHUK</i> SELF-ASSESSMENT AS A TOOL FOR DEVELOPING LEARNER AUTONOMY IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES.....	112
<i>Tetiana KOROID</i> MODEL OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS.....	119
<i>Oleksandr PANASIUK</i> CASE TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF HISTORIANS: DECONSTRUCTION OF HISTORICAL NARRATIVES AND DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF THE FUTURE TEACHER.....	129
<i>Liudmyla SIPKO, Liliia YUKHYMENKO, Viktoriia ZAVHORODNIA</i> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SEN IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT: MODERN APPROACHES.....	136
<i>Vladyslav TERE MECKYI, Mykola MYKHAKCHUK</i> VALUES AS BASIS FOR FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' STANDBY TO DEFEND THE MOTHERLAND: COSSACK CONTEXT.....	146

НОТАТКИ

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 6

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Юрій Васильович Ковальчук

Підписано до друку: 30.12.2025.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 18,83. Замов. № 0226/161.

Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 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.